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 VI Всероссийской (национальной)
научной конференции, посвященной
81-й годовщине со дня образования Педагогического института
им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 17 декабря 2020 г.

Под общей редакцией

кандидата физико-математических наук, доцента
О. П. Суриной

Пенза
Издательство ПГУ
2020

УДК 37
П24

П24 **Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации** : материалы VI Всерос. (нац.) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 17 декабря 2020 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. – 390 с.

ISBN 978-5-907364-71-4

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 VI Всероссийской (национальной) научной конференции
«Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации»
№ 857/о от 19.11.2020

ISBN 978-5-907364-71-4

© Пензенский государственный университет, 2020

УДК 378

Даниил Юрьевич Авдеев
г. Пенза, e-mail: danihagrid17@yandex.ru
Ольга Николаевна Васина
г. Пенза, e-mail: onvasina@yandex.ru
Татьяна Юрьевна Котельникова
г. Пенза, e-mail: tati.afonina@mail.ru

АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ УКРУПНЕННОЙ ГРУППЫ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Научно-исследовательская работа – это специфический вид деятельности, который сегодня, в связи информатизацией и цифровизацией процесса обучения, выходит на первоочередное место в профессиональной подготовке и структуре деятельности высших учебных заведений (С. Г. Коротков, Д. А. Крылов, Е. С. Бахтина) [1–2]. Приобретение навыков самостоятельного анализа окружающих явлений с использованием научных методик способствует переходу от усвоения готовых знаний к овладению методами получения новых знаний и свидетельствует о научно-исследовательской работе [3].

Для нашего исследования актуальным является вопрос об исследовательской деятельности педагога, поскольку подготовка будущих учителей предполагает овладение ими научными методами познания, формирование познавательной потребности, поисковой активности, готовности к самообразованию, а также рациональному обобщению приемов умственной деятельности [3–4].

Мы проанализировали федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС ВО (3++) и основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) укрупненной группы направлений подготовки 440000 «Образование и педагогические науки». Анализ позволил нам выделить и сравнить одинаковые элементы в их структуре, ориентированные на научно-исследовательскую работу.

Анализируя типы задач профессиональной деятельности, мы выявили, что для бакалавриата и магистратуры ФГОС ВО (3++) предусмотрены педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения типы задач профессиональной деятельности. Научно-исследовательский тип задач профессиональной деятельности предусмотрен только уровнем магистратуры, что отражено в учебной практике (научно-исследовательская работа) и в производственной практике (научно-исследовательская работа). При этом на уровне бакалавриата несмотря на то, что отсутствует научно-исследовательский тип задач профессиональной

деятельности, для студентов также предусмотрена учебная практика научно-исследовательская работа (получение первичных навыков НИР) и производственная практика научно-исследовательская работа.

Отметим, что в рамках государственной итоговой аттестации выпускники бакалавриата должны выполнить дипломную педагогическую работу, поэтому необходимо, что бы выпускники владели навыками исследовательской деятельности. На уровне магистратуры магистерская диссертация направлена уже на решение профессиональной научно-исследовательской задачи [1].

Анализ универсальных и общепрофессиональных компетенций не выявил четких требований к результатам научно-исследовательской работы студентов в процессе профессионального образования. Однако УК-1 «системное и критическое мышление» на уровне бакалавриата предусматривает, что студент способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. На уровне магистратуры предусматривает, что студент способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий. Действительно, педагог постоянно решает разнообразные задачи репродуктивного и проблемного характера, и именно для решения проблемных задач нужны не только теоретические знания, но и умение вести научный поиск, навыки исследовательской деятельности [1].

Общепрофесиональная компетенция ОПК-8 «научные основы педагогической деятельности» конкретизирует необходимость научно-исследовательской работы, на уровне бакалавриата студент способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний. На уровне магистратуры студент способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов.

С целью выявления отношения, мотивации и проблем, с которыми сталкиваются студенты во время выполнения НИР, мы опросили 52 студента факультета физико-математических и естественных наук (ФФМЕН) Пензенского государственного университета.

Анализ данных показал, что в научную работу вовлечены только 16 % респондентов: 35 % студентов отметили, что принимали участие в написании статей, 55 % – писали курсовые работы, 10 % – участвовали в конференциях. При этом 84 % не принимают участие в НИР, несмотря на то, что 70 % опрошенных имеют высокий средний балл успеваемости и только 25 % ребят выразили желание участвовать в исследовательской деятельности.

На вопрос: «В какой научно-исследовательской работе Вы хотели бы принять участие?» 38 % вышеуказанных респондентов отметили, что хотели бы участвовать в грантовых проектах, 25 % – в конференциях, 19 % студентов желают писать научные статьи и публиковать ре-

зультаты своих исследований, 5 % могли бы участвовать в научных кружках, а 4 % – в интерактивных исследовательских проектах.

При этом опрошенные слабо понимают, что такое НИР, 56 % на открытый вопрос: «Какие формы НИР Вы знаете?» не смогли назвать ни одной формы. Недостаток понимания значимости НИР в профессиональной деятельности может привести к тому, что студенты будут избегать научной сферы, поэтому необходимо проведение просветительской работы в области научно-исследовательской деятельности. К тому же большинство студентов в качестве основных причин, по которым студенты не занимаются НИР – 55 % указывают на отсутствие времени, то есть студенты не могут организовать свою деятельность, 19 % – на отсутствие мотивации, 12 % – затрудняются с ответом. Также были отмечены такие причины, как недостаточная информированность студентов о возможности занятиями НИР – 8%, отсутствие материального стимула – 4 %, незаинтересованность и занятость в другой сфере – 2 %. Высокий процент ребят с отсутствием мотивации способствовал важности выявления ее повышения. Ответ на вопрос: «Что могло бы повысить вашу мотивацию для занятий НИР?» оказался предсказуемым. Изо всех предложенных вариантов чаще студенты выбирали вариант материального поощрения 85 %, улучшение материально-технической базы – 7 %, доступная организация научно-исследовательской работы на кафедрах – 4%, активизация работы научно-студенческого сообщества – 2 %, проведение межкафедральных семинаров по решению научных проблем – 2 %.

Проведенный опрос студентов 1–4 курсов позволяет сделать вывод, что необходимо знакомить студентов с научной работой, которая ведется на кафедрах, факультетах и университета в целом, уделять больше времени на знакомство с основами НИР (с самим понятием НИР).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бережнова, Е. В. Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура) / Е. В. Бережнова, Г. Н. Скударева // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10, № 4 (40). – С. 7–13.

2. Коротков, С. Г. Повышение конкурентоспособности российских вузов: возможности теоретического осмысления / С. Г. Коротков // Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования: история, современность и перспективы : материалы региональной науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола, 2018. – С. 73–76.

3. Пономарёва, О. Н. Дидактические средства экологического содержания для развития критического мышления / О. Н. Пономарёва,

О. Н. Васина, М. В. Смышляев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 1 (41). – С. 174–181.

4. Vasina, O. N. Classification of Educational and Cognitive Tasks for The Design of Training in The Military Higher Education Institution / O. N. Vasina, O. N. Ponomariova // The European Proceedings of Social& Behavioural Sciences. – 2018. – № 90. – P. 830–837. – DOI: 10.15405/epsbs.2018.12.02.90.

УДК 811.111’373.43

Наталия Александровна Аверьянова

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

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПЕРИОДА COVID-19

Лексика, как никакой другой раздел языка, чутко реагирует на все процессы, происходящие в обществе, и изменяется в соответствии с ними. На протяжении всего исторического развития в английском языке возникали новые средства выражения явлений, непредвиденных обстоятельств, которые нам преподносила жизнь. Из недавних событий – это выход Великобритании из Европейского Союза, что повлекло за собой появление новых слов: Brexit, Bremain, Bregret и т.д. Все эти лексические единицы обладают свойствами неологизмов, то есть имеют временную характеристику новизны, пока коллективное языковое сознание воспринимает их как новые [1, с. 16].

Неологизм трактуется в настоящей статье как лексическая единица, новая по форме и значению для членов общества на данный отрезок времени.

В начале 2020 года мир накрыла пандемия коронавируса, и язык мгновенно откликнулся на неё лексическими новообразованиями. В нашу повседневную жизнь вошли такие инновации, как «social distancing», «PPE», «WFH» и другие. В настоящее время скорость и количество языковых изменений, связанных с Covid-19, беспрецедентны. Это объясняется многочисленными факторами: головокружительной быстротой распространения вируса, его доминированием в средствах массовой информации и глобальной взаимосвязью в период, когда так важны социальные сети и удалённые контакты.

Неологизм «Covid-19» был включён в Оксфордский словарь английского языка только в феврале 2020 года, когда Всемирная организация здравоохранения объявила официальное название этого вируса. Сам же термин «coronavirus» относится к 60-м годам прошлого столе-

тия, а посему неологизмом вряд ли может считаться. Однако первый его компонент «corona» сейчас активно используется для инноваций с усечёнными основами других слов, образуя так называемые «слова-слитки». Слиянием обычно считают соединение усечённых основ двух или более лексических единиц [2, с. 87]. Семантика неологизма представляет собой совокупность (полную или частичную) значений всех входящих в него частей. В английском языке появились следующие лексические инновации:

Coronababies – дети, рождённые во время пандемии.

Coronacation (короникулы) – принудительное или вынужденное длительное нахождение дома из-за мер, принятых в связи с распространением вируса.

Coronapocalypse – конец света, вызванный пандемией.

Coronavoid – опустевшие из-за вируса улицы.

Coronaphobia – страх перед коронавирусом.

Coronortunity –возможность сделать то, на что в обычной жизни нет времени.

Coronnials (корониалы) – дети, рождённые во время пандемии.

Coroncellations – отмена из-за вируса всех массовых мероприятий.

Здесь же можно привести в качестве примера и немецкое словослиток «Coronaspeck» – набор веса из-за переедания, вызванного самоизоляцией.

Некоторые лингвисты считают компонент «corona» в этих неологизмах префиксом и, соответственно, построенные с его помощью новообразования – аффиксальными.

Другим распространённым структурным элементом, участвующим в образовании лексических слияний в английском языке, является «covid». Появились такие не существовавшие ранее феномены и – соответственно – выражающие их неологизмы:

Covidate – онлайн свидание во время карантина.

Covidivorce – развод, вызванный долгим пребыванием семейной пары дома в самоизоляции из-за коронавируса.

Например: Couples whose marriages are fraying under the pressures of self-isolation could be heading for a covidivorce. (nytimes.com, 27 March 2020).

Covexit – выход из изоляции и карантина.

Covidiot (ковидиот) – во-первых, тот, кто паникует из-за вируса, скупая в немыслимых количествах антисептические средства, туалетную бумагу; во-вторых, слишком беспечный индивид, пренебрегающий всеми правилами самозащиты.

Covidol – в отличие от covidiot, примерный гражданин, соблюдающий самоизоляцию, социальное дистанцирование и все другие рекомендации, чтобы не заразится и выжить в условиях пандемии.

Довольно много неологизмов, образованных путём слияния, имеют в своей структуре усечённую основу слова «quarantine». Оно и понятно: карантин так повлиял на привычный уклад жизни мирового сообщества, что всё происходящее рассматривается сквозь его призму и принимает его правила и рекомендации.

Covid-19 подарил нам следующие информативные, выразительные и яркие новообразования:

Quarantimes (карантикулы) – период пандемии с марта 2020 года, включающий всё: от карантина до режима самоизоляции.

Quarantini (карантини) – коктейль, состоящий из одной части алкоголя и двух частей другого напитка и помогающий пережить самоизоляцию и карантин.

Quaranteam – во-первых, люди, не заражённые вирусом и решившие общаться или жить вместе в период пандемии; во-вторых, групповая, массовая скупка всех дефицитных товаров в магазинах.

Quaranteen (карантинейджер) – подросток, периода Covid-19, находящийся в строгой изоляции.

Quarantrends – модные в период карантина занятия, в том числе и

Quaranbaking – выпекание мучных изделий, имеющее порой терапевтический эффект.

К неологизмам, образованным способом слияния, относятся и такие, как:

Zumped/Zumping (Zoom + dump) – прекращение отношений посредством видеозвонка.

Maskne (mask + acne) – красная сыпь, вызванная постоянным ношением очень плотно прилегающей маски.

Spendemic (spend + pandemic) – рост онлайн покупок в период пандемии.

Как видим, все эти новые слова-слитки благодаря своей информативности и сжатости стали очень популярными в медийном, рекламном и бытовом дискурсе.

Кроме слияния, неологизмы образуются также и традиционным способом – словосложением, когда соединяются две или три лексемы в одно новое слово, которое пишется либо слитно, либо через дефис. Среди сложных лексических единиц, появившихся в период коронавируса, нами были выделены, следующие:

Zoombombing (зумбомбинг) – грубое вторжение в видеоконференцию Zoom без соответствующего приглашения и неприличное поведение там.

Elbow-bump – ставшее привычным в новых условиях приветствие родственников и друзей путём похлопывания локтями.

Trump flu – ещё одно название Covid-19.

Сюда же можно отнести и немецкий метафорический неологизм «Hamsterkauf», сравнивающий людей, сметающих с прилавков магази-

нов бутылки воды, упаковки макаронных изделий, круп, с хомяками, которые с лихвой запасаются едой, которой хватит не на одну зиму.

Ещё одним продуктивным способом создания «ковидной» лексики в английском языке являются сокращения, среди которых мы выделяем усечения: «quar» (quarantine), «in iso» (in isolation), «sanny» (sanitiser), «Miss Rona» или «rona» (coronavirus) и аббревиатуры: «PPE» (Personal Protective Equipment – средства личной защиты) и «WFH» (Work from Home – работа из дома).

Аффиксальные новообразования в английском языке периода Covid-19 занимают незначительное место. С помощью префиксов созданы такие лексические единицы, как:

Anti-buddies – два человека, имеющие антитела к Covid-19 и поэтому чувствующие себя в безопасности в компании друг с другом.

Super-spreader – индивид с выраженными или невыраженными симптомами коронавируса сознательно либо по незнанию посещает большие скопления людей, таким образом, подвергая их риску заразиться.

Примерами суффиксальных неологизмов могут служить:

Coronic – человек, инфицированный вирусом.

Coronator – тот, кто переболел коронавирусом.

В русском языке тоже появились неологизмы, образованные по аналогичной схеме: погулянцы и сидидомцы.

Конвертированные новые слова в английском языке рассматриваемого периода значительно уступают по количеству другим новообразованиям:

To coronavirus – оставаться дома из-за боязни коронавируса.

To self-quarantine – сесть на карантин, не контактировать с людьми.

Таким образом, среди англоязычных лексических инноваций, порождённых коронавирусом Covid-19, особое место занимают слова-слитки, красноречивые, оригинальные, отражающие общую тенденцию к экономии языковых средств.

Трудно сказать, останутся ли все эти языковые инновации с нами (разве что Zoombombing не вызывает сомнений), но уже сейчас ясно одно: рассмотренные неологизмы помогли и помогают мировому сообществу пережить необычное время коронавируса, когда все виды деятельности направлены на безопасность. Употребляемые как лингвистами, журналистами, так и обычными людьми во всём мире, они постоянно напоминают нам, что в решении этой глобальной проблемы мы – вместе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Заботкина, В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – Москва : Высш. шк., 1989. – 126 с.

2. Липилина, Л. А. Лексические слияния в современном английском языке / Л. А. Липилина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2006. – № 2. – С. 87–92.

3. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlist/new_words (дата обращения: 08.11.2020).

УДК 37.09

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

Алина Владимировна Брызгалина

г. Пенза, e-mail: bryzgalina-97@mail.ru

Эльвира Александровна Акчурина

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

О ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В настоящее время при подготовке выпускника инженерных направлений, в том числе и в рамках среднего профессионального образования, большое внимание уделяется формированию мобильности будущего специалиста, то есть возможности его адаптации к реальным условиям деятельности. Поэтому актуальной задачей подготовки будущего инженера становится формирование его готовности к проектной деятельности, к инновационной деятельности по проектированию сложных информационных систем в различных областях деятельности [1, 2].

В результате вышесказанного в центре нашего исследования оказывается дисциплина «Обеспечение проектной деятельности», которая входит в состав профессионального модуля предметной подготовки студентов учреждений СПО, в частности специальности 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям). Целью изучения данной дисциплины является овладением студентами компетенциями в области проектной деятельности в профессиональной деятельности.

В табл. 1 приведены основные темы, которые изучаются в процессе освоения данной дисциплины.

Общий объем дисциплины по учебному плану достаточно большой и предполагает выполнение лабораторных и практических заданий. В рамках данной дисциплины нами было разработано методическое обеспечение для проведения занятий, которое представляет собой конспект лекций, указание к подготовке и проведению лабораторных работ, задания для организации самостоятельной работы.

Таблица 1

Наименование	Название темы
Раздел 1.	Обеспечение содержания проектных операций
Тема 1.1	Основы управления проектами
Тема 1.2.	Классификация типов проектов
Тема 1.3	Участники проекта
Тема 1.4.	Теория и модели жизненного цикла проекта
Тема 1.5.	Управление процессом подготовки проекта
Тема 1.6.	Планирование как важная функция управления проектами
Раздел 2.	Организация проектных операций
Тема 2.1	Дерево проектных операций.
Тема 2.2.	Инициация проекта
Тема 2.3.	Формирование требований проекта
Тема 2.4	Планы управления проектом
Тема 2.5.	Формирование списка работ (операций) проекта
Тема 2.6.	Оценка трудоемкости и потребности в ресурсах
Тема 2.7.	Концептуальная оценка стоимости проекта
Тема 2.8.	Разработка расписания проекта
Тема 2.9.	Управление расписанием проекта
Тема 2.10.	Управление качеством в проекте
Тема 2.11.	Организация управления качеством
Тема 2.12.	Организация управления рисками
Тема 2.13.	Шаблоны и формы управления рисками.

Приведем пример методических наработок по теме «Концептуальная оценка стоимости проекта».

Основной теоретический материал темы содержится в комплекте презентаций. На рис. 1 представлен фрагмент презентации лекционного материала.

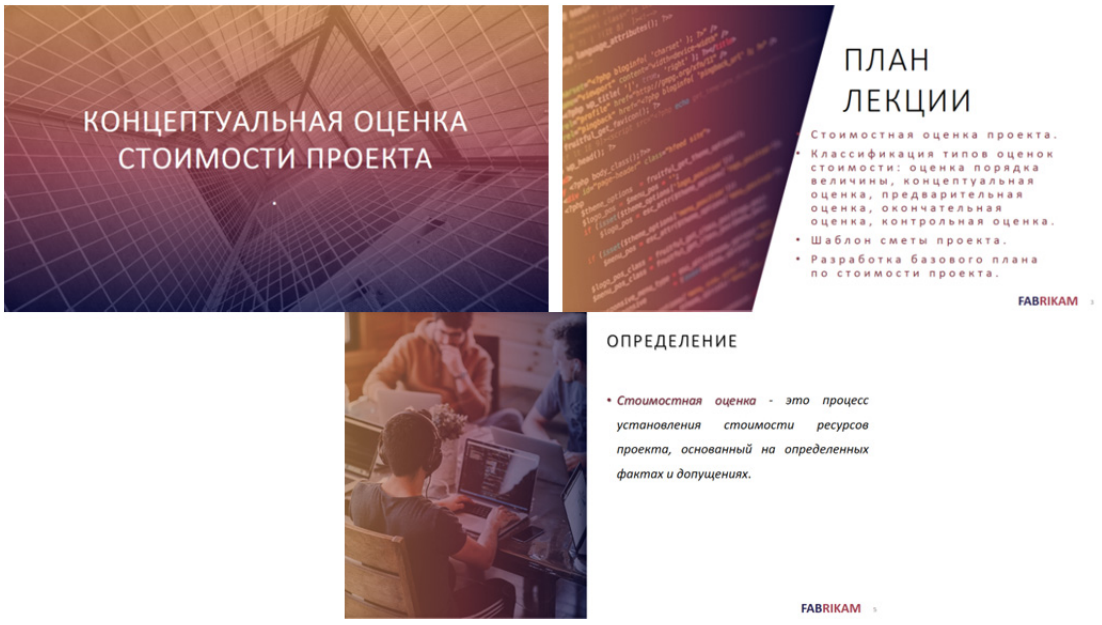
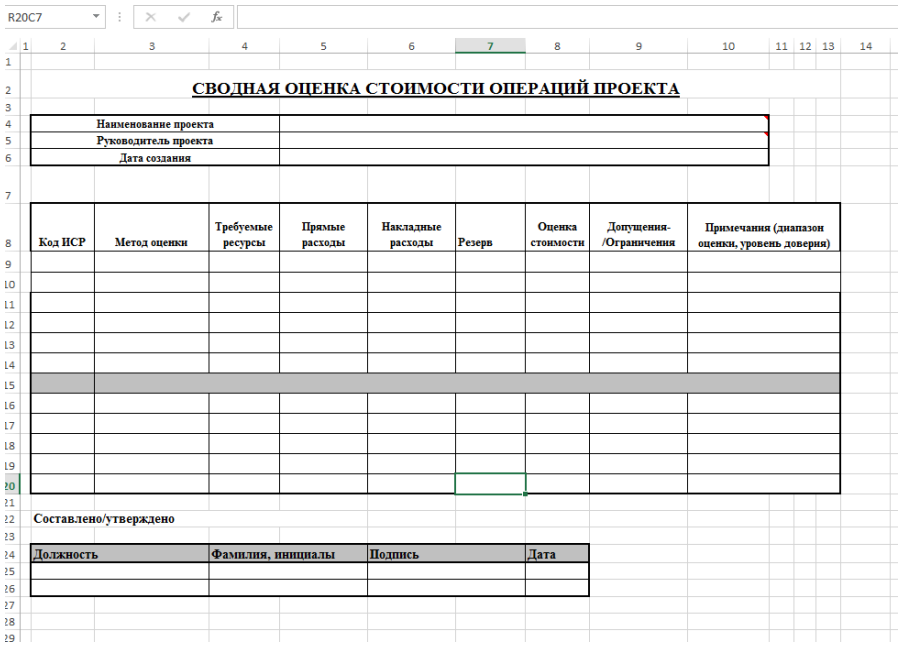


Рис. 1. Фрагмент презентации

Для проведения практического занятия «Определение стоимости проектных операций в рамках своей деятельности» подготовлен шаблон в ЭТ MS Excel, фрагмент которого представлен на рис. 2.



СВОДНАЯ ОЦЕНКА СТОИМОСТИ ОПЕРАЦИЙ ПРОЕКТА

Наименование проекта	
Руководитель проекта	
Дата создания	

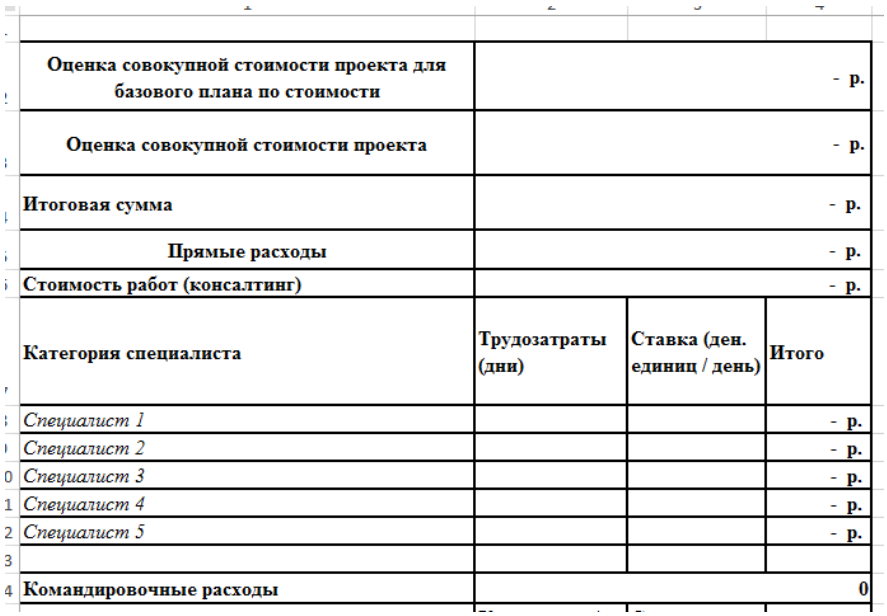
Код ИСР	Метод оценки	Требуемые ресурсы	Прямые расходы	Накладные расходы	Резерв	Оценка стоимости	Допущения-/Ограничения	Примечания (диапазон оценки, уровень доверия)

Составлено/утверждено

Должность	Фамилия, инициалы	Подпись	Дата

Рис. 2. Фрагмент листа ЭТ MS Excel

Шаблон для разработки базового плана по стоимости проекта представлен на рис. 3.



Оценка совокупной стоимости проекта для базового плана по стоимости			**- р.**
Оценка совокупной стоимости проекта			**- р.**
Итоговая сумма			**- р.**
Прямые расходы			**- р.**
Стоимость работ (консалтинг)			**- р.**
Категория специалиста	**Трудозатраты (дни)**	**Ставка (ден. единиц / день)**	**Итого**
Специалист 1			**- р.**
Специалист 2			**- р.**
Специалист 3			**- р.**
Специалист 4			**- р.**
Специалист 5			**- р.**
Командировочные расходы			**0**

Рис. 3. Фрагмент листа ЭТ MS Excel

В результате работы по данной теме студенты должны подготовить презентацию «Смета проекта и обоснование стоимости проекта», которую представляют для защиты.

Практика преподавания дисциплины «Обеспечение проектной деятельности» показывает, что подобное методическое обеспечение спо-

собствует повышению мотивации студентов к изучению дисциплины и способствует эффективному усвоению компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гузанов, Б. Н. Проектное обучение при транспрофессиональной подготовке в техническом вузе / Б. Н. Гузанов, А. А. Баранова, Т. Л. Ловцевич // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 44–52.

2. Дворецкий, С. И. Подготовка к проектной деятельности как средство обеспечения профессиональной компетентности выпускника технического вуза / С. И. Дворецкий, Н. П. Пучков, Е. И. Муратова, В. П. Таров // Вестник ТГТУ. – 2002. – № 2. – С. 351–365.

УДК 911.52

Серафима Николаевна Артемова

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

РАЗРАБОТКА ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Одной из социально значимых проблем Пензенской области является отток населения, особенно сельской молодежи. Это связано с общими социальными проблемами страны: ориентация молодежи на западную культуру, отход от национальных традиций, потеря привязки к «Малой Родине», стремление к обогащению, низкий уровень знаний географии и истории своего края. Одним из путей решения проблемы является привлечение молодежи к разработке методики исследований этнокультурных ландшафтов региона. Это создает прекрасные возможности для реализации творческих способностей и патриотического воспитания студентов.

В основе изучения природного и культурного наследия регионов лежит понятие культурного (национального) ландшафта. Культура народов, населяющих природный ландшафт, тесно связана с природой и может быть истолкована, как деятельность по организации пространства. Современные культурные ландшафты представляют собой продукт истории населяющих их народов, их материальной и духовной культуры. Очень образно этот тезис раскрывается профессором В. А. Николаевым, который пишет: «Установлена закономерность: каково общество, его культура, менталитет и исторические судьбы, таков и ландшафт, им созданный» [2]. Согласно этим представлениям, культурный ландшафт включает в себя: вмещающий природный ландшафт,

систему расселения, традиционное природопользование и современный хозяйственный каркас, население и его этнический состав, материальное и духовное культурное наследие, объекты природного, археологического и исторического наследия.

Пензенская область отличается большим разнообразием культурных ландшафтов. Положение на границе лесов и степей, Приволжской возвышенности и Окско-Донской равнины, на границе распространения Днепровского ледника – обусловили высокое разнообразие природных ландшафтов. Положение на трассах хозяйственного освоения обусловило большое разнообразие культур, которые легли в основу традиций коренных народов.

Разработка подходов к исследованию этнокультурных ландшафтов Пензенской области проводилась в рамках проекта, направленного на реализацию Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы». Мероприятия проекта по разработке научно-методических подходов исследований этнокультурных ландшафтов мы разделили на три этапа.

1. Подготовительный. Выделение границ этнокультурных ландшафтов:

1.1 ландшафтный анализ, позволяющий отразить своеобразие природных условий местности, определивших особенности хозяйственного освоения территории и эстетические качества ландшафтов;

1.2 анализ сложившейся системы расселения и степень хозяйственной освоенности территории;

1.3 анализ этнических особенностей местностей с выявлением самобытности и особого уклада жизни местного населения;

1.4 культурологический анализ исторических и мемориальных памятников;

1.5 культурологическое районирование, выделение границ этнокультурных ландшафтов, в которых особенности природы сочетаются с историческим типом этнокультуры. Выделение ключевых точек для экспедиционных исследований.

2. Полевой этап. Организация и проведение научных экспедиций в ряде районов Пензенской области. Направления исследований: описание своеобразия природы, памятников природы; изучение памятников истории и культуры, которые находятся в функциональном единстве с природным ландшафтом; анализ этнических особенностей местности.

3. Камеральный этап. Обработка полевых материалов. Характеристика этнокультурных ландшафтов. Рекомендации к созданию этнопарков и этнокультурных центров на территории Пензенской области.

Исследования по выявлению границ культурных ландшафтов проводились с использованием методов структурно-генетического ландшафтоведения, истории, археологии, этнографии, культурологии и других смежных наук. Обработка пространственной информации про-

ходила с использование современных Гис-технологий. Сквозным является метод исторического ландшафтоведения.

Результаты исследований по выявлению границ этнокультурных ландшафтов основывались на ранее проведенных работах, посвященных ландшафтному районированию [4], а также на работах по анализу процесса хозяйственного освоения и выявлению коренных народов [3]. Очаги древних культур энеолита, которые легли в основу древнемордовской культуры, были приурочены к пойменным ландшафтам крупных рек с высоким ландшафтным разнообразием и природно-ресурсным потенциалом (рис. 1) [1].

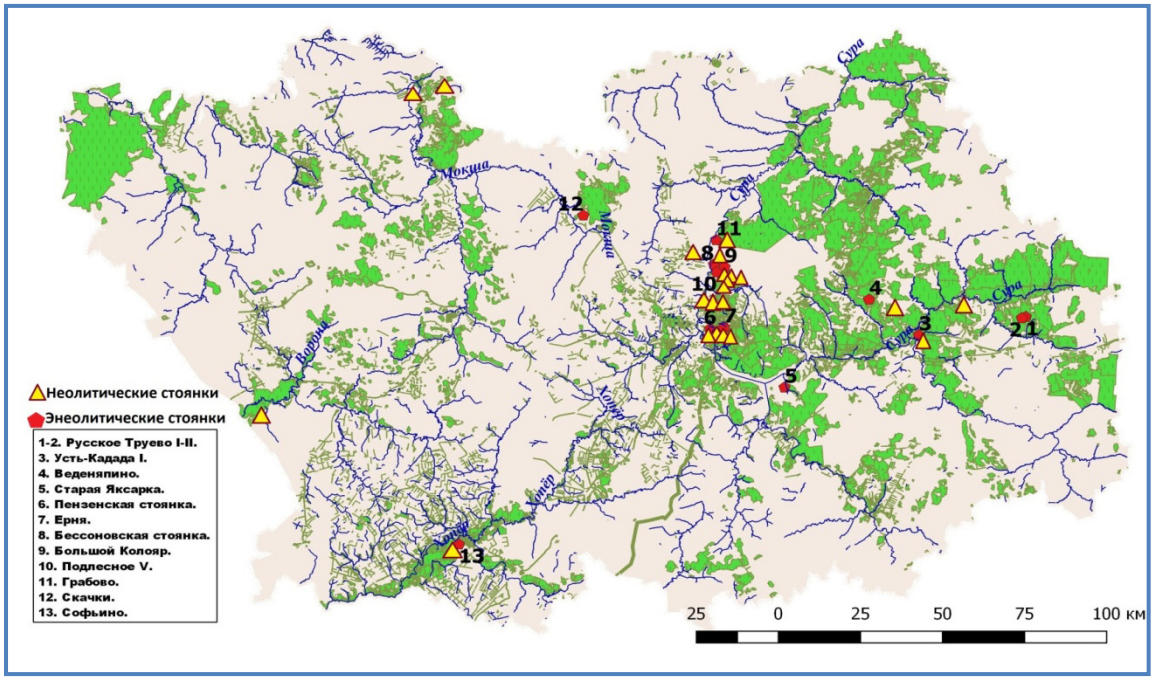


Рис. 1. Стоянки неолита и неолита
на территории Пензенской области [1]

Коренными народами являются мордва, татары-мишари и русские. Культура древней мордвы формировалась на протяжении многих тысячелетий на базе местных археологических культур, а в последующем при взаимодействии с тюркскими и славянскими народами. Этнос татары-мишари сформировался в Среднем Поволжье на контакте культур крымских и казанских татар, буртас, половцев и других этносов в XIV–XV вв. Культура этого народа, принявшего ислам, значительно отличается от мордовской культуры, которая приняла православие и сохранила языческие обряды. Старорусская культура была привнесена при освоении земель после нашествия татар [3].

Полевые экспедиционные исследования позволили дать более полную характеристику культурных ландшафтов (фото 1).

В результате предварительных исследований по культурологическому районированию на территории Пензенской области выявлены следующие этнокультурные ландшафты. Наиболее древние и насы-

щенные культурными объектами интразональные долинные ландшафты: Присурский, Примокшинский, Прихопровский, Привадский. Более молодые и менее насыщенные объектами культурного наследия междуречные: Сурско-Мокшинский, Засурский, Кададино-Узинский, Мокша-Хопровский, Мокша-Вадский.



Фото 1. Изучение традиций мордовского этноса (фото автора)

Актуальными задачами сохранения природно-культурного и исторического наследия этнокультурных ландшафтов – это создание этнографических культурных центров, этнографических парков на базе населенных пунктов с большим разнообразием материального и духовного наследия. В пределах Пензенской области такими центрами могут стать: Старая Яксарка, Неверкино, Поим, села Большой и Малый Труев и некоторые другие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иконников, Д. С. Особенности формирования культурных ландшафтов Пензенской области на ранних этапах / Д. С. Иконников, С. Н. Артемова, О. Ф. Приказчикова, М. Л. Жогова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2017. – № 4. – С. 116–127.

2. Николаев, В. А. Ландшафтоведение: Эстетика и дизайн : учеб. пособие / В. А. Николаев. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 176 с.

3. Приказчикова, О. Ф. Хозяйственное освоение территории Пензенской области и формирование культурных ландшафтов / О. Ф. Приказчикова, С. Н. Артемова // Теория и практика гармонизации взаимодействия природных, социальных и производственных систем региона : сб. науч. ст. – Саранск, 2017. – С. 157–165.

4. 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 373.2

Наталья Владимировна Афанасьева
г. Пенза, e-mail: natali.nk2012@yandex.ru
Светлана Станиславовна Калашникова
г. Пенза, e-mail: svtk168@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ДОРОГОЮ ДОБРА» КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Нравственное воспитание подрастающего поколения во все времена стояло на первом месте в системе воспитания и считалось основой воспитательного процесса. И на современном этапе развития Российского общества нравственное воспитание является первостепенной задачей современной системы образования и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Концепция нравственного развития и воспитания личности гражданина России заложена в методологическую основу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Мы согласны с Ильиной О. В. в том, что «Основным средством обеспечения полноценного духовно-нравственного воспитания является создание духовно обновляющей и формирующей личность образовательной среды, в которой закладываются адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности. Отношение к окружающим, в том числе и сверстникам, проявляется детьми дошкольного возраста в совместной деятельности» [1].

Вместе с тем, А. Г. Хрипкова, рассматривая проблему нравственного воспитания, считает, что «…данный вид воспитания осуществляется только в процессе включения воспитанников в разнообразные виды практической деятельности и организации ее таким образом, чтобы она способствовала формированию у них положительных моральных отношений, личностных черт и качеств» [2].

На наш взгляд, одним из условий создания формирующей образовательной среды и обеспечения разнообразной практической деятельности воспитанников дошкольных образовательных организаций может стать реализация долгосрочных педагогических проектов по формированию таких нравственных качеств и способностей, как: эмоциональная отзывчивость; любознательность и активность; способность управлять своим поведением и планировать действия; представление о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе; овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и т.д.

В филиале «Гармония» Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 111 г. Пензы «Оле-

нёнок» уже второй год мы реализуем проект «Дорогою добра», направленный на следующие основные цели и задачи:

– формирование у дошкольников представлений о нравственных ценностях русского народа средствами сказок;

– расширение и обогащение индивидуального нравственного опыта ребенка как общего результата умственных и практических действий, развитие умений делать нравственный выбор через сопоставление «хорошего» и «плохого» в сказке и переносу данных умений в реальную жизнедеятельность;

– создание атмосферы эмоционального комфорта, взаимопонимания и поддержки, готовности прийти на помощь другому;

– укрепление традиции семейного чтения.

Участниками проекта стали воспитанники подготовительной группы, их родители, бабушки и дедушки, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, сотрудники музыкальной школы № 2, городской и областной библиотеки.

Реализация проекта предполагает использование разнообразных методов воспитательного и образовательного процессов: формирования взглядов и убеждений воспитанников; формирования опыта поведения и деятельности; стимулирования, поощрения; дискуссионные методы (для взрослых участников проекта); беседы; игровые методы.

При работе с детьми были использованы беседы «Сказки добрые друзья»; чтение сказок и их пересказ; словесное рисование с воспитанниками характеров героев, обстановки, «интерьера» сказки после ее прочтения; дидактические игры; разучивание присказок, поговорок, пословиц о сказках, сказочных героях; пересказ прочитанных сказок, их инсценирование (в том числе и с музыкальным сопровождением); рассматривание и сравнение иллюстраций разных художников к сказкам; рисование на тему: «Моя любимая сказка»; лепка сказочных героев; выполнение самостоятельных и совместно с родителями творческих работ; участие в театрализованных, физкультурных и библиотечных мероприятиях, утренниках, развлечениях, концертах.

Работа со взрослыми участниками проекта включала: консультации - встречи «Приемы обучения детей рассказыванию», «Как сделать речь ребенка образной и выразительной с помощью сказок»; изготовление костюмов для театрализации сказок; домашние задания по сочинению сказок и рисование иллюстраций к сказкам по выбору детей и родителей; совместная работа по пополнению книжного уголка книгами-сказками.

С целью выявления отношения родителей к формированию нравственных качеств у дошкольников было проведено анкетирование, по итогам которого были получены следующие данные:

– только половина опрошенных родителей, бабушек и дедушек воспитанников (17 человек) уделяют достаточное внимание формированию нравственных качеств ребенка;

– 30 % – только в некоторых случаях, связанных с конфликтными/критическими ситуациями;

– 20 % не уделяют значительного внимания развитию нравственности ребенка.

Большинство взрослых – 80 % считают, что формированием нравственных качеств и поведения детей необходимо заниматься с рождения ребенка, однако 20 % взрослых респондентов откладывают решение этой задачи до того момента, когда ребенку исполнится 4–6 лет.

Отметим, что большинство родителей активно поддержали воспитателей, педагогов при реализации проекта «Дорогою добра», проявляли инициативу и творчество в изготовлении тематического альбома «Герои наших любимых сказок» (совместно с детьми), принимали участие в обсуждении вопросов о детском чтении, наполнении и оформлении группового помещения.

Рассмотрим динамику изменений социально-нормативных, нравственных характеристик достижений воспитанников – участников проекта. На начало проекта в 2019 году двадцать детей подготовительной группы демонстрировали следующий уровень достижений по основным показателям диагностики:

1. Эмоциональная отзывчивость – соответствие возрасту у 95 % респондентов, высокий уровень – не выявлен, у одного процента детей данное качество развито на уровне отдельных компонентов.

2. Средствами общения и способами взаимодействия на уровне, соответствующем возрасту владели 80 % воспитанников, на высоком – 0%, частичное развитие умений продемонстрировали 20 % детей.

3. Способность управлять своим поведением и планировать действия проявили: на соответствующем возрасту уровне только половина участников эксперимента, другая половина показала «уровень отдельных компонентов», высокий уровень – 0 %.

4. Позитивно-нравственные представление о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе на уровне соответствующему возрасту диагностирован у 70 % воспитанников, высокий уровень – 0 %, на уровне отдельных компонентов – 30 %.

В дальнейшем, при реализации проекта «Дорогою добра» с применением методов и форм взаимодействия со всеми участниками проекта по формированию взглядов и убеждений нравственного характера, опыта поведения и деятельности воспитанников, нам удалось достичь положительной динамики основных показателей.

Эмоциональная отзывчивость – соответствие возрасту наблюдается у 67 %, высокий уровень – у 33 % воспитанников. Средствами общения и способами взаимодействия на уровне, соответствующем возрасту овладели 57 % воспитанников, высокого уровня достигли – 29 %, частичное развитие умений продемонстрировали 14 % детей. Способность управлять своим поведением и планировать действия проявили:

на соответствующем возрасту уровне 52 %, на высоком – 33 %, с частично развитыми компонентами – 14 %. Позитивно-нравственные представление о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе диагностированы на уровне соответствующему возрасту у 67 % воспитанников, высокий уровень у 33 %, уровень отдельных компонентов отсутствует.

Таким образом, мы можем констатировать, что реализация педагогического проекта «Дорогою добра», с ориентацией на особенности нравственного развития детей в старшем дошкольном возрасте, является условием успешного формирования у воспитанников первых моральных суждений и оценок, первоначального понимания общественного смысла нравственных норм и нравственных представлений, проявления сознательной нравственности ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильина, О. С. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / О. С. Ильина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3 (43). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-protsesse-igrovoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения: 29.10.2020).

2. Хрипкова, А. Г. Педагогика. Мир детства: Дошкольник / А. Г. Хрипкова. – Москва : Педагогика, 2007. – С. 188.

УДК 378.4

Ольга Николаевна Богатикова

г. Пенза, e-mail: bon7676@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей и подростков является актуальной проблемой, стоящей перед государством и обществом в целом, и, конечно, перед родителями и педагогами. Неблагоприятная ситуация сложилась в обществе в последние десятилетия в сфере духовно-нравственной культуры детей разного возраста. Среди причин такого положения можно назвать следующие:

– отсутствие четких положительных жизненных ориентиров для детей и юношества;

– ухудшение морально-нравственной обстановки в обществе;

– снижение качества культурно-досуговой работы с детьми и молодежью;

– непродуманные изменения в системе образования, сводящие на нет многолетний положительный опыт отечественной педагогики, ориентированной на формирование глубоко нравственной, гармонично развитой личности;

– низкий уровень духовно-нравственной культуры взрослых, являющихся для детей во многом образцом поведения (родителей и педагогов);

– отсутствие необходимых психолого-педагогических знаний у родителей [1].

Всё это приводит к формированию у детей потребительского мировоззрения, эгоизма, жестокости и цинизма по отношению к окружающим людям, к появлению вредных привычек.

Предпринятые на сегодняшний день попытки духовно-нравственного воспитания показывают, что самым слабым местом в этой деятельности является семья. Многим родителям просто неизвестно, что именно в дошкольном возрасте происходит усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания. Поэтому необходимо помочь родителям осознать, что, в первую очередь, в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные ценности, и что именно родители ответственны за воспитание детей. Православная педагогика направляет воспитание на личность человека, который должен быть ответственным не только за свою жизнь, но и за сохранение и развитие исторических и культурных традиций своего народа. Православная педагогика всегда обогащала светскую педагогику цельностью миропонимания и опытом нравственного уклада жизни [1].

Понятия «нравственный» и «духовный» в православной педагогике определяются следующим образом: *духовность* – это состояние близости души, внутреннего мира человека к Богу; *нравственность* – это твердая постоянная решимость воли следовать за добрыми влечениями сердца и совести (добронравие). *Духовно-нравственное воспитание* понимается как целенаправленная деятельность, нацеленная на приобщение человека к Богу, самоопределение человека и совершенствование его в добродетели.

В России Православие на протяжении веков было культурообразующим, духовным началом, на его основе создавались нравственные устои семейных и социальных отношений. Воскресные школы Русской Православной Церкви – это не только обучающие образовательные учреждения, приоритетом здесь является воспитание и развитие: духовное, морально-нравственное, творческое и интеллектуальное. В православном понимании духовность – это деятельность, раскрытие всего потенциала человека, возможность через служение стать образом и подобием Творца.

В детстве закладываются основы личности человека, формируются ценностные ориентации, взгляды, вкусы, привычки. Дети чутки и

восприимчивы ко всему, что их окружает, поэтому так важно с самого раннего возраста воспитывать их в любви и доброте, приучать к милосердию, заботе о ближнем без ожидания награды за хорошие поступки, готовности к самопожертвованию, способности больше отдавать, чем брать. А такие цели и задачи воспитания детей как нигде лучше могут быть достигнуты в православных воскресных школах, где в качестве жизненного ориентира выступает следование заповедям Божиим, а не сиюминутные меркантильные желания, продиктованные через СМИ как обязательные и неоспоримые истины (современные фильмы, передачи, реклама, которая настойчиво требует брать от жизни всё и заявляет, что все мы достойны лучшего).

На сегодняшний день мы видим, что деятельность воскресных школ не ограничивается преподаванием Закона Божия, но в целом обеспечивает духовно-нравственное, эстетическое развитие детей и подростков через разнообразную творческую деятельность. Дети на занятиях воскресной школы знакомятся с православными традициями христианской Церкви. Существование и деятельность воскресной школы в настоящее время обоснована задачей сохранения и продолжения духовно-нравственных традиций воспитания в России. Современную воскресную школу можно рассматривать как одну из форм дополнительного образования, а также как особый способ вхождения в национальную культуру. И сегодня остро стоит вопрос об актуализации, модернизации и адаптировании воскресной школы к условиям современной системы образования [2].

Наблюдение за деятельностью православных воскресных школ (на примере воскресной школы «Лествица» при храме Митрофания Воронежского и других храмов г. Пензы) позволяет выделить следующие особенности их организации:

– наличие образовательной программы;

– педагогический коллектив, в состав которого входят как духовные лица (священнослужители), так и мирские преподаватели;

– учебные занятия проводятся 1 раз в неделю – в воскресенье (отсюда название школы);

– краткий учебный процесс;

– демократичный характер деятельности, который выражается в отсутствии строгого контроля посещения занятий, приеме учащихся в течение года, доступность посещения воскресной школы всеми желающими, независимо от возрастных ограничений, национальной принадлежности и материальных возможностей;

– отметки ставятся преподавателями только для поощрения хорошей работы или для стимулирования неуверенного ребёнка;

– домашние задания носят сугубо рекомендательный характер.

Воскресные школы самостоятельны в выборе форм проведения занятий (лекции, семинары, беседы, диспуты на актуальные темы, про-

смотр православных мультфильмов, документальных и художественных фильмов с последующим обсуждением, защиты рефератов, паломничество и пр.), исходя из возрастных особенностей учащихся, уровня их подготовки и духовно-нравственного развития, из требований учебного плана. Кроме занятий учащиеся воскресной школы участвуют в богослужении (девочки могут петь на клиросе вместе с певчими, мальчики – прислуживать в алтаре) и оказывают посильную помощь храму. Сделанные своими руками (а также с помощью родителей) поделки, рисунки, выпечку дети продают на благотворительных ярмарках, вырученные средства от продажи идут в фонд помощи всем нуждающимся. Таким образом, дети учатся милосердию и любви к ближнему, духовно развиваясь через практическую деятельность и реальную помощь людям. Одной из форм благотворительности в рамках воскресной школы может быть также сбор одежды, обуви, книг, игрушек для детей-сирот, многодетных и малоимущих семей, семей-погорельцев и прочих категорий граждан, особенно нуждающихся в помощи и поддержке.

Образовательная деятельность в воскресных школах весьма разнообразна и затрагивает самые разные сферы церковной и светской жизни. На занятиях в воскресной школе реализуются следующие направления учебно-воспитательной деятельности: изучение Священного Писания и Предания (урок Закона Божьего), святоотеческого наследия (урок по житиям святых), изучение основ иконописи; ознакомление с культурным наследием Православия, церковно-славянский язык, изучение основ церковного пения, храмоведение, церковная история, уроки творчества и рукоделия (вышивка, шитье, вязание, бисероплетение, рисование, аппликация), подготовка к церковным (Рождества Христова, Пасхи, Троицы и др.) и светским праздникам (День Матери, День Победы 9 мая и др.) – паломничество по святым местам Пензы, Пензенской области и других городов. При некоторых храмах города Пензы есть воскресные школы с определённым уклоном. Так, при храме Владимирской иконы Божией Матери несколько лет успешно функционирует театральная воскресная школа «Горлица», а при Введенском храме его настоятелем организован инструментальный ансамбль для детей.

Современная воскресная школа ставит новые проблемы перед приходами, всеми, кто связан с просветительско-образовательной деятельностью Церкви. Воскресная школа в настоящее время является организацией с большими возможностями и перспективами, решая при этом актуальную задачу духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дивногорцева, С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С. Ю. Дивногорцева. – Москва : ПБКИ, 2008. – 239 с.

2. Парамонов, И. Ф. Воспитательный потенциал современной православной воскресной школы / И. Ф. Парамонов, А. Е. Парамонова // Научный электронный архив. – Екатеринбург : УрГПУ, 2012. – 180 с.

УДК 808.5

Маргарита Павловна Болотская

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

О НОРМАТИВНОСТИ КОЛЕБАНИЙ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ И КАТЕГОРИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Языковые нормы (орфоэпические, лексические, словообразовательные, морфологические и др.) – явление историческое: они характеризуются, с одной стороны, устойчивостью, а с другой, – изменчивостью. По мнению Л. В. Щербы, ощущение нормы, как и сама норма, может быть и слабее, и сильнее в зависимости от разных условий: наличия сосуществующих вариантов, возможности их сравнения и оценки, от практической важности нормы для носителей языка и т.п. В ряде случаев нормативными являются колебания, объективно существующие в языке [8, с. 24–59].

Стремление к стабильности, устойчивости – имманентный признак любой нормы. В литературном языке эта стабильность и обязательность норм подкрепляется их кодификацией в различных лингвистических источниках – словарях, грамматиках и др.

Нормированная и ненормированная формы не находятся в жесткой изоляции. Так, например, С. И. Ожегов отмечал, что «включение в норму ненормированных явлений – дело времени, необходимого на преобразование стилистических традиций литературной речи» [2, с. 64]. Общее соотношение литературности и нелитературности в пределах национального языка оказывается исторически изменчивым и зависит от разных факторов: от смены носителей литературной речи, от самого литературного «образца» нормы в различные периоды, от установки речевой деятельности на «книжность» или «разговорность» в ту или иную эпоху, от изменений в структуре национального языка, от интенсивности информации, от характера общественных дискуссий о языке, отражающих реальные процессы в их оценке самими носителями языка.

Среди грамматических вариантов, сосуществующих в языке, различают варианты в пределах нормы и варианты, из которых один нор-

мативен, а другой – ненормативен. Так как накопление одних и исчезновение других происходит одновременно, то допустимы и неизбежны нормативные колебания, когда одна языковая единица имеет две нормативные вариативные грамматические формы. Число колебаний незначительно, перечень колебаний и вариантов нормы в современном русском литературном языке достаточно определен, наиболее типичные из них рассматриваются грамматиками и словарями. В грамматике на первый план выступают модели и образцы, по ним сверяются сомнительные формы.

В единственном числе варианты наблюдаются у существительных 1-го склонения в творительном падеже (*-ой (-ей)* – нейтр., *-ою (-ею)* – книжн.): *весной – весною*; у существительных мужского рода 2-го склонения в родительном падеже *(-а (-я)* – нейтр., *-у (-ю)* – обычно разг., реже устар.): данные варианты окончаний наблюдаются у вещественных существительных с дополнительным количественным оттенком в значении (*купить сыру*), у собирательных и отвлеченных существительных со значением неопределенного множества (*столько народу, наговорить вздору*), у некоторых конкретных, когда они обозначают место действия и употребляются с предлогами из, до, от и др. (*из лесу, с полу*), в отрицательных конструкциях (нет износу), во многих устойчивых сочетаниях (*с глазу на глаз*) и др.; у существительных мужского рода 2-го склонения в предложном падеже (*-е* – нейтр.; *-у (-ю)* – обычно разг.): разговорный вариант встречается у неодушевленных нарицательных существительных и у топонимов с предлогами *в, на* с обстоятельственными значениями (*на полу, в углу, на Дону*), у существительных с определительным значением падежа (*куртка на меху*).

Во множественном числе вариативность встречается в именительном падеже (наряду с основной флексией *-и* (нейтр.) все чаще используются формы с ударной флексией *-а (-я)* в разговорной или профессиональной речи): *бухгалтеры (-а), годы (-а)* и др., флексия *-а* укрепляет свои позиции в словах с высокой частотностью употребления (*катера, кузова, дизеля* и др.); в родительном падеже у существительных мужского рода 2-го склонения, обозначающих единицы измерения, овощи, фрукты, национальности, некоторые парные предметы *(-ов (-ев)* – нейтр., нулевая флексия обычно имеет разговорную стилистическую окраску). Ср., однако: *несколько сапог (-ов), чулок (-ов)*, где, наоборот, нормативными являются формы с нулевым окончанием; в творительном падеже у некоторых существительных 3-го склонения (основным является *-ами*, вариантным – *-ми*): *дочерями – дочерьми, лошадями – лошадьми, дверями – дверьми* (в приведенных примерах обе формы стилистически нейтральны).

Вариативность в определении рода имен существительных определяется возможными родовыми колебаниями. Колебания в роде выражаются флексиями в форме именительного падежа единственного

числа (*зал – зала*), системой падежных флексий (*вуаль – вуали (-я), вуалью (-ем)*), а также характером конечного согласного основы (*занавес – занавесь*). Параллельные родовые формы обычно различаются стилистической окраской: *рельс* (*м.* – нейтр.) и *рельса* (*ж.* – прост.), *мозоль* (*ж.* – нейтр.) и (*м.* – прост.), но есть такие, которые образуют нейтральные вариативные формы: скирд (*м.*) и скирда (*ж.*), ставень (*м.*) и ставня (*ж.*), клавиш (*м.*) и клавиша (*ж.*).

Число существительных с двойственной родовой принадлежностью в современном русском языке постоянно увеличивается, прежде всего, за счет заимствованных несклоняемых существительных *жабо* (в БАС *ср.* и *м.*, в МАС *ср.* и *м.*, в словаре С.И. Ожегова *ср.*), *болеро* (в БАС *ср.* и *м.*, в МАС *ср.*, в словаре С.И. Ожегова *ср.*), *джерси* (в БАС *ср.* и *м.*, в МАС *ср.*, в словаре С.И. Ожегова *ср.*), *пенальти* (в БАС *м.*, в словаре С. И. Ожегова *м.* и *ср.*), а также за счет аббревиатур (*НАТО* в словаре под ред. Д. И. Алексеева [1] *ср.*, в словаре Г. Н. Скляревской, И. О. Ткачевой [5] *ж.* и *ср.* (разг.), *ДЭУ* (домовой эксплуатационный участок) в словаре Г. Н. Скляревской, И. О. Ткачевой *м.* и *ср.* (разг.)). К среднему роду они причисляются в соответствии с общим правилом: несклоняемое неодушевленное нарицательное существительное относится к среднему роду, то есть для всех перечисленных выше и др. существительных с аналогичной грамматической структурой средний род не может быть исключен. К мужскому и женскому они относятся носителями языка на основании смысловой связи с русским склоняемым словом. Колебания в роде аббревиатур встречаются довольно часто: так, в словаре Г. Н. Скляревской, И. О. Ткачевой *ЮС* (юридическая служба) *ж.* и *м.* (разг.), *МИД* м. и *ср.* (офиц.), *БАД* (биологически активная добавка) *ж.* и *м.* (разг.), *ВАК* (Высшая аттестационная комиссия) *м.* и *ж.* (офиц.) и др. К колебаниям в роде у несклоняемых топонимов приводит вариативность в ориентации на родовое понятие: *Бангладеш* (государство, республика), *Килиманджаро* (гора, вулкан) и др.

Испытывают колебание между pluralia tantum (находятся вне родовой соотносительности) и свободно изменяющимися по числам несклоняемые существительные *сабо* (в БАС [7, т. 13, с. 27] *мн*., в МАС [6, т. 4, с. 10] *ср.*, в словаре С. И. Ожегова [3, с. 690] *м.* и *ср*.), *жалюзи* (в БАС *мн.*, в МАС *ср*., в словаре С. И. Ожегова *ср.* и *мн.*), *ралли* (в словаре С. И. Ожегова *ср.*, в АГ-80 *ср.* и *м.* и *мн.*), *драпри* (в БАС *ср.* и *мн.*, в МАС *мн.* и *ср.*, в словаре С. И. Ожегова *ср.*) и др. Аналогичные явления в квалификации грамматических категорий имеются и в других несклоняемых существительных. По мнению Л. И. Скворцова, «современная тенденция живого употребления складывается в пользу «соответствия» грамматической (внешней) природе, при поддержке и возможной смысловой ассоциацией» [4, с. 38]. А в связи с этим в со-

временном русском языке к pluralia tantum тяготеют существительные *шасси, цунами, конфетти, дерби* и мн. др.

Сложная ситуация преодоления «многонормативности» предполагает разные подходы к ее изучению и оценке, среди которых важное место занимают стилистический, функциональный, а также статистическая оценка фактов вариативности. Развитие языковых норм необходимо изучать в связи с процессами языкового развития, что позволяет конкретизировать и уточнять нормативные оценки, разграничивать «отклонения» и естественные изменения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев, Д. И. Словарь сокращений русского языка: около 17 700 сокращений / Д. И. Алексеев, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров ; под ред. Д. И. Алексеева. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1984. – 487 с.
2. Ожегов, С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи : учеб. пособие для вузов / С. И. Ожегов. – Москва : Высш. шк., 1974. – 352 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – Москва : Рус. яз., 1990. – 917 с.
4. Скворцов, Л. И. Системное и нормативное в грамматике / Л. И. Скворцов // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. Виноградовские чтения XII–XIII. – Москва : Наука, 1984. – С. 32–41.
5. Скляревская, Г. Н. Давайте говорить правильно! Новые и наиболее распространенные сокращения в современном русском языке: Краткий словарь-справочник / Г. Н. Скляревская, И. О. Ткачева. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ : Академия, 2005. – 160 с.
6. Словарь русского языка : в 4 т. – 1-е изд., стер. – Москва : Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1957–1961.
7. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – 1-е изд., стер. – Москва ; Ленинград : Изд-во Академии наук СССР, 1950–1965.
8. Щерба, Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

УДК 518.1(075.8)

Александр Владимирович Болотский

г. Пенза, e-mail: a.bolotskiy@mail.ru

Анна Юрьевна Лобанова

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

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Разговоры о дистанционной образовательной деятельности в организации дополнительного образования шли уже достаточно давно. Тем более приказ минобразования рф от 18.12.2002 № 4452 утвердил «методику применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования российской федерации». Далее приказ неоднократно переписывался, и дошел до нашего времени с другим номером и измененным названием: приказ от 23 августа 2017 г. № 816 «об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Таким образом, законодательная база позволяла использовать данную технологию в образовательном процессе. Пока педагоги дополнительного образования адаптировали свою преподавательскую программу наступил 2020 год и грянула мировая пандемия COVID-2019. В условиях карантина все образовательные организации начали переходить на дистанционную работу. У большинства педагогов уже была адаптирована преподавательская программа, а у детей, которые занимались в кружках и секциях, имелась дома компьютерная техника, была налажена четкая связь с родителями и законными представителями. Поэтому, в какой-то мере, переход произошел плавно. Теперь необходимо было определиться с платформой, которая соответствовала бы всем требованиям законодательства и позволила бы в полной мере осуществлять преподавательскую деятельность. Было опробовано несколько таких платформ, предпочтение при выборе отдавалось крупным IT-гигантам, так как требовалась бесперебойная работа серверов и интуитивно понятный интерфейс, кроме того специфика дополнительного образования отличается от школьного. Google класс многие не смогли использовать, так как в некоторых случаях google считает организацию не аккредитованной. В яндекс регистрация проходит гладко, предоставляется месячный бесплатный период, который далее продлевается еще на 15 дней [1, с. 23]. При использовании данного ресурса, учитывая особенности

нашей преподавательской деятельности, мы столкнулись с рядом ограничений. Это побудило нас к началу разработки своего информационного ресурса, который бы соответствовал требованиям именно организаций дополнительного образования. С учетом накопленного опыта были намечены следующие требования:

1) Необходимо четко придерживаться требований законодательства в плане осуществления удаленной преподавательской деятельности.

2) Задания должны учитывать требования СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» для учащихся школ и иметь определенную продолжительность.

3) Необходимо учитывать приоритет школьных занятий.

4) Выстроить и наладить дополнительную коммуникационную связь с учащимися, родителями или законными представителями.

5) Иметь время и возможности осуществлять дистанционную помощь в установке дополнительного программного обеспечения необходимого для качественного процесса обучения.

6) Учитывать оснащенность компьютерными ресурсами учащихся (различные ОС, устаревшие компьютеры).

7) Учитывать скорость доступа к сети Интернет (ряд учащихся пользуется мобильной связью).

8) Интерфейс должен быть интуитивно понятен и прост.

9) Включать возможность организации видео связи.

10) Иметь возможность информирования родителей и законных представителей учащихся о достижениях детей.

11) Ресурс должен быть бесплатным.

Первое с чем пришлось столкнуться – это финансовые сложности при осуществлении намеченных целей. Для их решения нами разработан план действий:

1) Применение бесплатно распространяемого по (web-сервера в связке NGINX+APACHE, база данных MYSQL, скриптовый язык PHP).

2) Разработка ресурса своими силами с привлечением заинтересованных студентов и преподавателей.

3) С целью снижения нагрузки на сервер, возможность легкого тиражирования для отдельных организаций участников образовательного процесса.

Для обучения очень важна способность к самомотивации, которая тесно связана с методологией курса, его удобством.

К плюсам такого подхода хотелось бы отнести возможность делиться опытом, отлаживать свои авторские преподавательские программы талантливым активным педагогам. Тестировать программу на большом количестве участников учебного процесса, работать в тесной связке с другими преподавателями [2, с. 49].

Немаловажным моментом является и подход к контролю учебного процесса со стороны администрации учебного заведения, что позволит

сократить время проверки ведения журналов, посещаемости занятий и в целом нагрузки на педагога.

Родители учащихся всегда будут в курсе достижений своего ребенка.

Дети с ограниченными возможностями смогут быть вовлечены в учебный процесс. Дело в том, что занятия строятся по схеме – просмотр или прочтение темы по шагам, а затем тестирование или выполнение задания, получение балов и вовлечение в некий соревновательный процесс. Индивидуальный подход при необходимости, нет жесткой привязки ко времени посещения занятий [3, с. 19].

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 естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VII Межрегион. науч.-практ. конф. учителей (г. Пенза, 5–6 февраля 2016 г.) / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 180–184.

2. Кочеткова, О. А. Об эффективности применения курса «Робототехника и программирование» в средней школе / О. А. Кочеткова, Л. А. Купряшина, Ю. Н. Пудовкина // Современные проблемы физико-математических наук : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Орёл, 22–25 ноября 2018 г.) : в 2 ч. / под общ. ред. Т. Н. Можаровой. – Орёл, 2018. – С. 93–96.

3. Родионов, М. А. Обучение учащихся основам программирования в рамках элективного образовательного курса «Робототехника» / М. А. Родионов, О. А. Кочеткова, Ю. Н. Пудовкина // Школьные технологии. – 2019 – № 2. – С. 86–93.

УДК 316.62

Юлия Сергеевна Бузыкина

г. Пенза, e-mail: ylamart@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Агрессивность, как свойство личности, проявляется через деструктивные тенденции, целью которых является нанесение вреда, оскорбление или причинение вреда тому или иному лицу, не желающему подобного обращения.

Агрессивность находит свое выражение в целенаправленном разрушительном поведении, имеющем различные формы и проявления [1].

На сегодняшний день наблюдается рост числа детей и подростков с агрессивным поведением, что составляет актуальность темы и является одной из наиболее острых социально-психологических проблем для общества [3, с. 16].

Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди различных социальных и демографических групп, в том числе и подростков. Девиантное поведение проявляется в различных асоциальных действиях. Также усиливается демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым. Имеют место крайние формы жестокости и агрессивности.

Изучением психологических аспектов проблемы агрессивного поведения занимались как зарубежные (Э. Фромм, В. Клайн, З. Фрейд, Р. С. Хоманс, А. А. Реан, К. Бютнер и др.), так и отечественные (Р. С. Немов, Й. Заградова, А. К. Осинский, Н. Д. Левитов и др.) исследователи [2].

Проблема коррекции агрессивного поведения подростков заключается в существующих противоречиях между ростом актуальности данной темы, традиционным пониманием необходимости поиска путей для профилактики деструктивных форм поведения у подростков и недостатком имеющихся подходов к коррекции агрессивности через совокупность педагогических действий, направленных на научение подростков способам конструктивного взаимодействия, а также роли социально-психологических тренингов в коррекции разных видов агрессивного поведения.

На базе МБОУ СОШ № 66 г. Пензы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение эффективности социально-психологического тренинга в коррекции разных видов агрессивного поведения подростков. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте 15–16 лет.

В качестве основного метода был использован констатирующий эксперимент с применением следующих методик: опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки; методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС); диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана; методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации Прихожан А. М.); определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В. В. Бойко).

На основании выдвинутой гипотезы была рассмотрена связь агрессивного поведения с самооценкой, самоотношением, мотивацией к аффициации и коммуникативной агрессивностью, а также роль социально-психологического тренинга в коррекции агрессивного поведения у подростков.

В результате проведенного исследования была выявлена связь проявлений агрессивного поведения и самооценки подростков по параметрам: «Характер» (r_s = 0,476, при p ≤0,01), «Авторитет» (r_s = 0,373, при p ≤0,05), «Внешность» (r_s = 0,588, при p ≤0,01), «Уверенность в себе» (r_s = 0,436, при p ≤0,05). Это говорит о том, что чем ниже самооценка подростков по данным параметрам, тем более устойчивы у них проявления агрессивного поведения.

Также была выявлена связь проявлений агрессивного поведения и самоотношения по параметрам: «Замкнутость» (r_s = 0,486, при p ≤0,01), «Саморуководство» (r_s = 0,372, при p ≤0,05), «Самоуверенность» (r_s = 0,435, при p ≤0,05), «Самопривязанность» (r_s = 0,373, при p ≤0,05), «Внутренняя конфликтность» (r_s = 0,587, при p ≤0,01).

Полученные результаты могут говорить о том, что устойчивость проявлений агрессивного поведения у подростков возрастает при повышении значений по данным параметрам. Исходя из особенностей возраста, можно сказать, что подростковый период – время активного формирования личности, подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. На данном возрастном этапе закладываются фундаментальные основы сознательного поведения, общую направленность приобретают социальные установки и нравственные представления.

В ходе исследования была установлена связь между проявлениями агрессивного поведения у подростков и мотивацией к аффилиации по следующим параметрам: «Стремление к принятию» (r_s = 0,435, при p ≤0,05), «Страх отвержения» (r_s = 0,658, при p ≤0,01). Можно предположить, что проявление агрессивного поведения является желанием подростка принадлежать группе и страхом быть отвергнутым этой группой.

Так же была выявлена связь между проявлениями агрессивного поведения подростков и коммуникативной агрессивностью по следующим параметрам: «Неумение переключаться» (r_s = 0,523, при p ≤0,01), «Анонимная агрессия» (r_s = 0,496, при p ≤0,01), «Аутоагрессия» (r_s = = 0,462, при p ≤0,05). Это говорит о том, что чем выше значения по данным параметрам, тем более устойчивы проявления агрессивного поведения.

В результате проведения констатирующего эксперименты выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы.

В экспериментальную группу вошли испытуемые с высоким уровнем агрессивного поведения, которое характеризуется проявлениями косвенной и вербальной агрессии, высоким уровнем негативизма и подозрительности, а также испытуемые с «заниженной» и с «завышенной» самооценкой, характеризующиеся такими личностными качествами, как замкнутость, не дружелюбность.

Кроме того, в экспериментальную группу вошли дети, имеющие средний или низкий уровень агрессивного поведения и адекватную самооценку. У таких подростков был выявлен высокий уровень развития следующих личностных качеств: открытости, общительности, целеустремленности.

На основании качественного и количественного анализа экспериментальных данных подтверждена необходимость реализации коррекционно-развивающей работы с подростками, имеющими высокий уровень агрессивного поведения, которая включает в себя приемы повышения самооценки, саморегуляции, проведение упражнений, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия.

В ходе работы для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Выработать умение подростков выражать свои эмоции конструктивно;
2. Развить эмпатию, научить детей подросткового возраста сопереживанию, пониманию состояний других людей;
3. Сформировать у подростков навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов;
4. Развить позитивную самооценку.

Программа состояла из 10 тренинговых занятий продолжительностью 60 минут с частотой встреч 3 раза в неделю.

Вводная часть программы включала одно занятие, цель которого состояла в знакомстве участников группы между собой, расширении информации о своей собственной личности, обсуждении проблемы агрессивного поведения.

В основную часть программы входило восемь занятий, которые были направлены на снятие деструктивных элементов в поведении и обучение конструктивным поведенческим реакциям; формирование осознания своих собственных эмоций и чувств других людей, развитие способности к эмпатии; обучение подростков с агрессивным поведением навыкам контроля и управления собственным гневом.

В заключительную часть программы вошло занятие, цель которого состояла в подведении итогов и оценке произошедших изменений, получении обратной связи от участников группы.

После проведения коррекционной работы показатели агрессивного поведения уменьшились по шкалам «физическая агрессия» ($U = 69$, при $p \leq 0,05$), «подозрительность» ($U = 57$, при $p \leq 0,05$), «чувство вины» ($U = 69$, при $p \leq 0,05$). А также по шкалам «косвенная агрессия» ($U = 49$, при $p \leq 0,01$), «раздражительность» ($U = 44$, при $p \leq 0,01$), «негативизм» ($U = 48$, при $p \leq 0,01$), «обида» ($U = 49$, при $p \leq 0,01$), «вербальная агрессия» ($U = 47$, при $p \leq 0,01$).

Это говорит о том, что испытуемые стали более общительными и открытыми со своими сверстниками, научились применять конструк-

тивные способы решения конфликтов, между ними установился доверительный контакт. Также по итогам реализации социально-психологического тренинга были выявлены значимые различия в показателях самооценки, самоотношения, мотивации к аффилиации, коммуникативной агрессивности учащихся до и после коррекционной работы.

Наблюдалось повышение уверенности в себе, работоспособности, ориентации на успех своих начинаний. Также подростки научились переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты. Таким образом, полученные результаты могут быть использованы в коррекционно-развивающей деятельности психолога в работе с подростками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айхорн, А. Трудный подросток / А. Айхорн. – Москва, 2011. – 337 с.

2. Агапов, П. В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт философско-антропологического анализа / П. В. Агапов // Вестник МГУКИ. – 2012. – № 6. – 56 с.

3. Бузыкина, Ю. С. Особенности межличностных отношений подростков с девиантным поведением / Ю. С. Бузыкина, Н. А. Козлова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – С. 16–18.

УДК 371.035.6

Владимир Николаевич Быковский

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

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАН В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Историческое расположение России в современности, да и тех многочисленных образований, которые были предтечей нашего Отечества в прошлом, не даёт усомниться в одном. Только централизованное, сильное, готовое к решительным действиям государство может обеспечить мир и благосостояние своим гражданам. В истории достаточно горестных примеров обратного, когда страдания народа продолжались многие десятилетия и даже столетия, и в целом повлияли на ход цивилизационного развития огромных территорий и людских масс.

Изменения, происходящие в глобальном мироустройстве последних десяти-пятнадцати лет, позволили правящим элитам и большинству граждан нашего государства совершенно по-иному посмотреть на окружающие нас страны и народы. Меняющаяся политическая ситуация вокруг России подвигла высшее руководство государства озаботиться вопросами воспитания подрастающего поколения. Отдельно на этом фоне чётко проявляется тенденция обособления такого направления деятельности, как патриотическое воспитание. Большое внимание патриотическому воспитанию уделялось в советской воспитательной системе и теперь, по прошествии такого количества лет, это направление вновь становиться актуальным.

Актуализация патриотического воспитания обусловлена различными факторами. Это и всё более ускоряющаяся глобализация, ведущая к стиранию границ, свободному перемещению трудовых ресурсов, воспитывающая космополитические представления у молодёжи. Налицо и риски давления со стороны различных геополитических сил, осуществляющих информационные диверсии, санкционное давление, даже вооружённые провокации.

В значительной степени цементирующим эффектом на этом фоне можно признать героическое прошлое нашего многонационального народа и воспитание на лучших традициях прошлого современного подрастающего поколения. Вопросы патриотического воспитания в настоящее время находятся под пристальным вниманием различных органов государственного управления и региональных структур.

На федеральном уровне принимаются изменения к Конституции РФ, в частности вводится статья 67.1, в которой говорится о «тысячелетней истории» и сохранении «памяти предков», а также создании условий для детей по «воспитанию патриотизма, гражданственности и уважения к старшим» [1]. Изменения в закон «Об образовании в Российской Федерации» приводят к принятию статьи 12.1, которая вводит в деятельность образовательных организаций всех типов и видов в качестве обязательного документа, регулирующего воспитательный процесс, «рабочую программу воспитания» и «календарный план воспитательной работы» [2].

Закон «Об образовании в РФ» кардинально меняет само понимание воспитания, теперь воспитание в нашей стране это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному

наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2].

Не только законодательные акты направлены на упорядочивание и развитие работы по патриотическому воспитанию граждан в стране и отдельных её регионах. На уровне Правительства РФ принимаются программы, такие как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где одним из направлений воспитательной работы выделяется «гражданское и патриотическое воспитание» [3]. На региональном уровне работа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения регулируется различными нормативными актами. В Пензенской области, например, принимается закон «О патриотическом воспитании в Пензенской области», где патриотическое воспитание определяется как «систематическая и целенаправленная деятельность субъектов патриотического воспитания в Пензенской области по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [4].

С момента принятия в 2012 году нового закона об образовании в стране, в статье 86 можно встретить такие понятия как «президентское кадетское училище», «суворовское военное училище», «нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус», «кадетская школа», «кадетский (морской кадетский) корпус», «казачий кадетский корпус» [2]. Направления деятельности этих организаций, а также их правовой статус уточняются соответствующими типовыми положениями. Одна из основных задач, преследующаяся при их создании – патриотическое воспитание граждан и подготовка их к службе на благо общества и государства.

Принимая во внимание тот факт, что казачество – это своеобразное явление российской и не только российской истории, органы власти Российской Федерации в законе «Об образовании в РФ» признают значимость казачества в подготовке подрастающих поколений, как в историческом прошлом, так и в настоящее время. Законодатель статьёй 86 главы 11 вводит в систему образования общеобразовательную организацию со специальным наименованием «казачий кадетский корпус», прерогативой учреждения которой наделяются исключительно органы федеральной власти или власти субъектов федерации [2].

Возможно поэтому, при создании в городе Пензе казачьей организации в 1991 году в качестве одной из основных её задач была сформулирована задача воспитания подрастающего поколения. Поскольку традиционное казачье народное воспитание молодежи в современных условиях оказалось невозможным, было принято решение о создании для этих целей специального детского коллектива, в котором процесс дополнительного обучения органично протекал бы в условиях прове-

ренных временем старых казачьих традиций. В 1993 году открывается как учреждение дополнительного образования детей «Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус», который, с принятием типового положения о кадетских школах, становится образовательным учреждением, дающим среднее образование. Со временем во многих населённых пунктах Пензенской области открываются казачьи кадетские классы в общеобразовательных школах, а при непосредственном участии руководства области открывается «Губернаторский казачий кадетский корпус», дающий среднее образование с аграрным уклоном.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации: принята 12 июня 1993 г. – URL: https://rg.ru/2020/07/04/konstituciya-site-dok.html (дата обращения: 05.10.2020).

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ (дата обращения: 08.09.2020).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015. – URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 07.10.2020).

4. О патриотическом воспитании в Пензенской области : закон Пензенской области № 3508-ЗПО от 30.04.2020. – URL: http://www.zspo.ru/legislative/acts/70636/?sphrase_id=78647 (дата обращения: 07.10.2020).

УДК 372.854

Наталия Валентиновна Волкова

г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru

Юлия Валентиновна Корочкина

г. Пенза, e-mail: korochkina@cge58.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЯ» ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Основной задачей химического образования в вузе является подготовка выпускника, способного гибко адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям, работать в современных научно-аналити-

ческих лабораториях, владеющего навыками работы на серийном оборудовании.

На формирование компетенций бакалавра оказывают влияние условия обучения, завершающей частью которого на выпускном курсе является выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР). Подготовка бакалаврской работы направлена на формирование компетенций, позволяющих решать задачи в области научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой и педагогической деятельности [1]. В процессе освоения образовательной программы посредством изучения отдельных дисциплин и прохождения практик у студентов формируются знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Следует отметить, что роль студента в управлении образовательным процессом при освоении дисциплин основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), как правило, более пассивна, нежели при выполнении бакалаврской работы. ВКР – это самостоятельная, творческая, логически завершенная работа обучающегося, которая готовит выпускника к решению профессиональных задач, установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО). В процессе выполнения ВКР осуществляется интеграция учебной и научной деятельности, теоретические знания приобретают практическое значение и применяются при решении исследовательских задач.

Образовательная среда ВУЗа позволяет сформировать все компетенции, однако, существует несколько компетенций, формирование которых может происходить более эффективно в производственных условиях. Примером таких компетенций могут быть ПК-10 «Способность анализировать причины нарушений параметров технологического процесса и формулировать рекомендации по их предупреждению и устранению» и ПК-11 «Владение навыками планирования и организации работы структурного подразделения» [1].

Средой, формирующей данные компетенции, может стать производственная или научно-производственная аналитическая лаборатория. Партнерами Пензенского государственного университета в плане подготовки выпускников являются промышленные организации и химические лаборатории региона. В рамках взаимодействия с организациями – потенциальными работодателями студенты направления «Химия» выполняют ВКР на базе лабораторий ОАО «Биосинтез», ПОО «Электроприбор», ООО «Горводоканал» г. Пензы и др. В 2019-2020 учебном году лаборатория Центра гигиены и эпидемиологии в Пензенской области предоставила возможность выполнения бакалаврских работ будущим химикам-аналитикам.

Целью работы студентов являлось внедрение методики измерений массовой доли активного хлора в рабочих пробах дезинфицирующих

средств титриметрическим методом и методики флуориметрического определения массовой концентрации бора в воде с хромотроповой кислотой в лабораторную практику Центра гигиены и эпидемиологии в Пензенской области.

Работа в лаборатории Центра гигиены и эпидемиологии в Пензенской области включала в себя следующие этапы: подготовительный, этап планирования, экспериментальный и этап представления результатов исследования. На первом этапе студенты знакомились со структурой лаборатории, ее целями и задачами, изучали нормативную документацию по внедрению методик количественного химического анализа (МКХА) [2, 3], прошли инструктаж по охране труда при работе в лаборатории. Деятельность сотрудников лаборатории на подготовительном этапе заключалась в предложении индивидуальных тем работы, сопровождении студентов при первичном знакомстве с лабораторией. На этапе планирования бакалавры определили набор информационных источников, необходимых для выполнения работ, изучили необходимые МКХА, составили календарные планы выполнения работы. Задания и соответствующую нормативную документацию студенты получили от руководителей и сотрудников лаборатории.

Самым продолжительным этапом работы является экспериментальный. Студенты отработали методики и выполнили специальный эксперимент, необходимый для внедрения МКХА в практику лаборатории. На этом этапе студенты участвовали в операциях пробоотбора и пробоподготовки, выполнении анализов и проводили математическую обработку данных. Этот ответственный этап невозможно выполнить без руководящих и корректирующих действий персонала лаборатории. На этапе представления результатов бакалавры обрабатывали полученные данные согласно определенным требованиям. Результатом работы лаборатории является акт внедрения методик количественного химического анализа в практику лаборатории, а результатом работы для студента становится подготовленная бакалаврская работа.

Участие в работе аналитической лаборатории позволяет сделать выполнение ВКР более интересным, осмысленным и значимым для студента, способствует интеграции знаний по отдельным дисциплинам, развитию критического мышления, умения работать в команде, формирует компетенции обучающихся. В процессе работы в лаборатории достигаются основные цели выполнения ВКР, а именно: развитие навыков ведения самостоятельных теоретических и экспериментальных исследований; приобретение опыта обработки, анализа, систематизации результатов теоретических и экспериментальных исследований, оценка их практической значимости и возможности применения в области профессиональной деятельности выпускника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.03.01 Химия (уровень бакалавриата) : приказ Минобрнауки России № 210 от 12.03.2015 ; зарег. в Минюсте России 07.04.2015 № 36766.

2. Р.50.2.060–2008. Внедрение стандартизованных методик количественного химического анализа в лаборатории. – Москва : Стандартинформ, 2009.

3. РМГ 76–2004. Государственная система обеспечения единства измерений. Внутренний контроль качества результатов количественного химического анализа. – Москва : Изд-во стандартов, 2004.

УДК 372.016:51

Маргарита Алексеевна Гаврилова

г. Пенза, e-mail: mg0885492@gmail.com

Анна Андреевна Моисеева

г. Пенза, e-mail: anu.ya@list.ru

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЛАТФОРМА UCHI.RU КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ

Постановка проблемы. Стремительное развитие цифровых технологий начинает оказывать всё большее влияние на образовательный процесс. Противостоять этому бессмысленно. Сохранение эффективных традиционных практик возможно через их трансформацию и взаимосочетание с цифровыми технологиями [1]. Понимание того, что знания и навыки в том виде в каком они приобретаются учениками школ сегодня, могут утратить свою актуальность и востребованность на рынке труда уже к моменту завершения обучения, подталкивает педагогов к поиску новых методических идей и практических решений, направленных на формирование готовности к деятельности в быстро меняющемся мире.

Современный выпускник школы должен уметь:

– быстро ориентироваться в изменчивой неопределенной ситуации;

– самостоятельно находить нужную информацию и анализировать ее;

– ставить перед собой задачи и оценивать результаты их выполнения;

– осваивать новые технологии;

– быть лидером (руководителем) при выполнении одних задач и исполнителем (участником) при выполнении других;

– уметь работать в команде.

Поиски решения. Опираясь на идеи, заложенные в ФГОС, учителем математики МБОУ СОШ № 11 Моисеевой А.А., с 2015 года проводилась поисково-экспериментальная работа по реализации принципов системно-деятельностного подхода на уроках математики и во внеурочной деятельности. Были освоены и применяются в практике работы элементы таких известных и научно обоснованных технологий как педагогика сотрудничества, проблемное обучение, дифференцированное обучение, личностно-ориентированное обучение и как составляющие этих технологий – активные методы обучения, в основе которых было использование цифровых ресурсов. Самое важное, что постоянно увеличивался объём и спектр использования цифровых ресурсов, что привело к пониманию необходимости использования систематизированного цифрового продукта. Выбор был сделан в пользу интерактивной платформы Uchi.ru.

Достоинства платформы. Современная интерактивная образовательная онлайн платформа Uchi.ru по сравнению с традиционными формами ведения уроков, изменяет характер взаимодействия учителя и обучаемого в сторону увеличения активности обучаемых. Поэтому такие уроки:

– пробуждают у обучающихся повышенный интерес к математике;

– стимулируют активное участие каждого в учебном процессе;

– способствуют эффективному усвоению учебного материала;

– формируют навыки, необходимые для успешной жизнедеятельности.

В зависимости от результатов, показанных учеником, система подбирает для него персональные задачи и подстраивается под его темп обучения и уровень знаний, формируя мотивирующую к обучению среду.

Конкурентные преимущества: обучение построено на выполнении интерактивных заданий, которые соответствуют школьной программе.

Задания моделируют ситуации из реальной жизни.

Построение диалога с учеником: система реагирует на действия ученика и дает комментарии, поддерживающие ученика в случае ошибки, и помогающие продолжить процесс обучения

Основы методики. Платформа анализирует действия каждого ученика: учитывает скорость и правильность выполнения заданий, количество ошибок и поведение ученика и на основе этих данных автоматически подбирает персональные задания и их последовательность, создавая индивидуальную образовательную траекторию.

Учитель может посмотреть, на каком этапе находится тот или иной ученик, открыв его персональную страничку. На ней можно увидеть детальную статистику об образовательных результатах. Можно узнать, сколько заданий выполнено, когда, за какое количество времени, по какой теме работал, какие задания и темы вызвали наибольшую сложность, сколько ошибок сделал, есть ли прогресс. Результаты прохождения тем приходят на электронную почту учителя. Можно сразу увидеть, кто и как занимался на прошедшей неделе. Uchi.ru индивидуализирует обучение и помогает выстроить программу для каждого ученика. За выполнение курса учащийся получает электронный сертификат, который можно распечатать. Это очень мотивирует учеников продолжать активно заниматься на платформе, стимулирует «слабых» учеников «догнать» лидеров класса, а также помогает усвоению учебного материала на уроках математики.

Представление опыта работы. Учитель математики Моисеева А. А. Благодаря своей универсальности, доступности, высокой мотивационной составляющей, работа с этой платформой с 2016 года по настоящее время стала в моей практике основой построения как уроков по математике, так и внеклассных занятий. Я использую обучение на данной платформе в двух вариантах: на уроках (в рамках стандартной программы) и после уроков – когда ученик что-то постигает и делает самостоятельно.

С помощью Uchi.ru у меня появилась возможность включать интерактивные карточки на разных этапах урока.

Этап открытия нового знания:

- проецирование карточки на интерактивную доску;
- вызываю одного или несколько учеников;
- прошу ребенка взаимодействовать с предметами;
- учимся делать выводы.

Этап закрепления и самостоятельной работы:

- Делю класс на группы по учебным возможностям, рекомендуем выполнить от 1 до 3 карточек.
- Даю индивидуальные задания на ПК или планшете, прошу сделать вывод о своих достижениях с опорой на статистику.
- Предлагаю нескольким ребятам поработать на интерактивной доске и рассказать о своих достижениях (особенно, если задача трудная).

Так же я включаю интерактивные карточки в домашние задания.

Варианты домашних заданий:

Дифференцированные домашние задания: одним ребятам 1 карточку, другим 2 или 3 карточки в зависимости от учебных возможностей.

Если ученик систематически занимается на платформе Uchi.ru, то можно давать задания типа: освоить 25 % карточек по теме, затем 50 %, далее 100 %, чтобы попасть в «Тайную лабораторию».

Сильным учащимся: изучить самостоятельно тему с Uchi.ru и объяснить ее на следующем уроке всему классу или помочь освоить отстающим.

Во внеурочной деятельности мне тоже очень нравится использовать карточки, так как на данной платформе кроме задач по программе курса математики так же разработан курс олимпиадных задач. Раздел «Учимся решать олимпиадные задачи» помогает учащимся научиться и применить полученные знания на практике в решении олимпиадных задач.

А также каждый месяц разработчики платформы устраивают образовательные «математические марафоны» с интересными названиями, в которых учащиеся имеют возможность соревноваться не только с одноклассниками, но и с другими классами своей школы. За результативное участие в марафонах каждый ученик отдельно и весь класс целиком получают наградные материалы, а также я, как учитель, получаю благодарственное письмо от организаторов марафонов. Для меня стало очень захватывающим участие в таких марафонах, так как я зарабатываю баллы в программе «Активный учитель» не только школы, но и региона, и так же, как и дети, пополняю свое портфолио дипломами, грамотами и благодарственными письмами.

Рекомендуемые шаги по внедрению Uchi.ru в педагогическую деятельность:

1. Самообразование по освоению структуры и содержания интерактивной платформы Uchi.ru
2. Анализ материально-технического оснащения школы и возможностей учащихся для реализации методики обучения на платформе Uchi.ru.
3. Разработка собственной системы применения платформы на уроках математики и во внеурочной деятельности.
4. Апробация системы в экспериментальных группах учащихся.
5. Анализ итогов эксперимента и распространение положительной практики в других классах.

Выводы. Таким образом, систематическое применение образовательной платформы Uchi.ru. предоставляет возможность учителю:

- формировать у учащихся учебную самостоятельность;
- высокую познавательную мотивацию;
- контролировать процесс освоения учебного материала;
- оценивать достижения учащихся;
- использовать интерактивные задания на разных этапах урока и во внеурочной деятельности.

Учащемуся:

- достигать учащимся планируемых результатов;
- контролировать свои действия с помощью системы;

– оценивать свои достижения;
– работать в комфортном для себя режиме.

Выполнение интересных интерактивных заданий дома и на уроке, безусловно, повышает мотивацию к изучению математики, способствует повышению уровня образовательных результатов учащихся по математике.

Опыт работы по применению интерактивной образовательной онлайн платформы Uchi.ru представлялся на различных школьных и городских методических мероприятиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова, М. А. Методика использования цифрового учебно-методического комплекса дисциплины / М. А. Гаврилова // Современные проблемы обучения математике, физике, информатике в средней и высшей школе : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Душанбе : Алвон, 2019. – С. 356–359.

УДК 13

Павел Александрович Гагаев
г. Пенза, e-mail: gagaevp@mail.ru
Андрей Александрович Гагаев
г. Саранск, e-mail: gagaev2012@mail.ru

ОБ ОСМЫСЛЕННОСТИ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В МИРОЗДАНИИ

Человек изначально обретает себя в мире, обусловленном вопрошанием «Зачем?». Ничто человек не осуществляет, не очертив предварительно итога своих действий (к этому направлена видимая часть его эволюции на планете Земля). Этот итог (цель) и есть выражение онтологии человека – его ориентированности на обретение мира *как внутренне осмысленного*. Осмыслить некое означает поверить его собою (своим «я») и в этом собрать его в некое другое. Но осмыслен ли мир (тяготеет ли он к осмыслению самого себя) в реальности, или осмысленность лишь атрибут (природа) мира человеческого? Поразмышляем об этой сложнейшей в истории рода людей (и возможно в истории вселенной) проблеме.

Выразил ли человек общее в мироздании или он создал лишь свою, одну из многих галактик во вселенной? В истории философии и науки высказывались мнения в пользу и первого, и второго суждения. Ницше утверждал случайность феномена человека (больное животное). По Ницше, наш мир есть лишь наш мир, и он не самый здоровый.

В. И. Вернадский и Тейяр де Шарден П., напротив, считали разум (феномен человека) вселенской (планетарной и пр.) реалией, реалией, без которой мир не завершен [1, с. 109].

Представляется, что человек, задаваясь вопрошанием «Зачем?», создал и свою вселенную и при этом выразил некое общее всех вселенных.

Некое общее всех вселенных… В чем оно выражается? Ответ на этот вопрос, полагаем, лежит в сфере *физики мысли*. Мысль как физическая реальность – вот предмет современного ученого (естествоиспытателя).

Какова (био)физическая природа мысли? Как мысль связана с константными проявлениями бытия (гравитацией, электромагнитными воздействиями, квантовыми эффектами и др.)? Как она связана с другими – более глубокими, чем константные, – проявлениями вселенной? Каковы перспективы воздействия мысли на бытие хотя бы нашей вселенной? С ответом на эти вопросы, полагаем, и открывается перспектива решения поставленной задачи.

Гипотетически – причем в стилистике философского дискурса (не более того) – можно утверждать, что мысль – не обязательно человеческая – органична для вселенной. Органична, прежде всего, своей связью с общим строем мироздания. В нашем прочтении, речь идет о наличии у мысли и мироздания (вселенной, природы, материи – термины могут быть самыми различными) такого свойства, как *отзывчивость* (нами использовано выражение К. Э. Циолковского [2, с. 475]).

Вселенная и внутри себя, и как некое единое выступает как то, что отвечает (отзывается) на некое движение (интенцию и пр.). Отвечание (отзывание) есть форма бытия вселенной.

Мысль (как рефлексия) есть не только резкое изменение континуума; мысль есть резкое *приближение* его к себе самому. Это положение отчетливо сформулировал П. Т. де Шарден.

Мысль (ее существование) резко раздвигает границы поведения вселенной (планеты, планетной системы, звездной системы и пр.) как реалии, существующей (живущей) именно на основе принципа *отзывания* (отвечания). Все и вся во вселенной (или ее части) с возникновением мысли (в той или иной части вселенной) начинает *оживать* – отзываться на происходящее рядом, воздействовать на некое близкое (изменение температуры, давления и пр.) и далекое (иные планеты, галактики и пр.).

Оживление своей высшей точкой, по Циолковскому, имеет *чувствование,* или переживание, то есть то, что отчетливо явлено в жизни человека как существа разумного.

Сформулированное подводит к чрезвычайно интересной и практически не познанной в наше время проблеме – *проблеме бытия как*

субъектной реалии и познания как вопрошания познающего к бытию. Речь идет о том, что возникновение мысли следует трактовать как открытие подлинного бытия мироздания. Мироздание живет отзыванием, отвечаниями, чувствованиями, или переживаниями, как обычно выражается земной человек, и в этой своей ипостаси оно и есть *полное.* Таковым оно человеку (разуму) открывается лишь в случае особого с его стороны обращения со своею мыслью. Обращения с нею не как инструментом постижения отдельно от нее живущего мира, а как с тем, что вместе с миром живет в *отвечании и переживании.*

Мысль усиливает способность человека (как всего) обратиться к бытию (или его части), обратиться и быть услышанным последним.

Возникновение мысли (разума; в указанном качестве) означает открытие принципиально новой матрицы вселенной. Вселенная далеко не та, каковой она виделась Эйнштейну, Бору, другим физикам XX столетия. Вселенная скорее та, каковая являлась Циолковскому, Вернадскому, Чижевскому, Тесле и другим некоторым философам-ученым.

Понимание мироздания и мысли в вышеприведенном смысле изменяет природу научного обобщения (того, что служит основанием поведения человека в мироздании). Научное обобщение превращается из константы (некоего отвлечения, некоего сложившегося, могущего быть перенесенным без ущерба в другие условия) в некое обладающее своей онтологией (оно само по себе), единичное (локально-меняющееся), неизменно возникающее на фоне общих поддающихся рациональному осмыслению процессов вселенной и могущее обнажить ориентиры решения той или иной научной или практической проблемы.

Указанное единичное, скорее всего, будет не только реальным, живым, но и осмысленным (в той или иной степени). Оно *произвольно* будет открываться познающей духовности. Оно в известном отношении будет выбирать того или что, кому или чему пожелает открыться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – Москва : Устойчивый мир, 2001. – 232 с.

2. Циолковский, К. Э. Мир философии / К. Э. Циолковский. – Москва : Политическая литература, 1991. – Ч. 1. – С. 474–477.

УДК 372.851

Мария Владимировна Глебова
г. Пенза, e-mail: mvmorgun@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ

Одной из сложных тем алгебры, изучаемых в школе, являются иррациональные уравнения, поскольку при решении иррациональных уравнений приходится делать преобразования, приводящие к уравнениям, не равносильным исходному. Вследствие чего чаще всего возникают ошибки, которые обычно связаны с потерей или приобретением, так называемых посторонних корней в процессе решения. Напомним, что «иррациональным уравнением называется уравнение, у которого неизвестное находится под знаком корня» [1, с. 202]. Рассуждения приведем для иррационального уравнения, содержащего единственный радикал. Рассмотрим пример.

Пример 1. Решить уравнение: $\sqrt{x+2}=x$.

Первое, что предлагают школьники, это возвести обе части уравнения в квадрат и получить: $x+2=x^2$, и далее: $x^2-x-2=0$, откуда $x_1=-1,\ x_2=2$. Однако прямая подстановка в исходное уравнение показывает, что $x_1=-1$ корнем не является. Он и есть так называемый посторонний корень, т.е. не корень вообще.

В этой связи хотелось бы заметить, что само понятие посторонний корень содержит в себе некоторое противоречие. По определению, корнем уравнения называется такое значение неизвестной, которое обращает уравнение в верное числовое равенство. Поэтому, если верного равенства не получается, то число и корнем не является. Другими словами, если посторонний, то и не корень!

С другой стороны, необходимо четко понимать, почему вообще должна приходить в голову идея проверить корни? Опыт показывает, что именно этот момент при решении иррациональных уравнений и составляет основную сложность. Приходится слышать мнения школьников, что можно проверку не проводить и записывают их в ответ. Другие школьники вспоминают про область допустимых значений, и говорят, что надо только учесть ОДЗ уравнения, которое, по их мнению, ограничена двумя условиями: $\begin{cases} x \geq -2, \\ x \geq 0. \end{cases}$

Обсудим эти условия. Первое из них, действительно, является ограничением на ОДЗ, поскольку подкоренное выражение не может быть отрицательным. А вот второе условие входит в ограничение на ОДЗ не вполне правомерно. По определению допустимыми значения-

ми неизвестной считаются такие ее значения, при которых имеют смысл все выражения, входящие в уравнение или неравенство. Подчеркнем, имеют смысл и только. При $x=-1$ обе части уравнения смысл имеют, вот только равенство неверно. Но оно неверно также и при $x=3$ и других значениях неизвестной. Понятно, что по смыслу уравнения значения $x<0$ не могут быть корнями, поскольку выражение $\sqrt{f(x)}$ не может принимать отрицательных значений. Но нам ведь не приходит в голову при решении уравнения $x^2+1=2x$ вводить для ОДЗ ограничение $2x\geq 1$, хотя оно также очевидно. Просто при решении квадратного уравнения мы не боимся получить посторонние корни. Получается, что второе из условий для ОДЗ, а именно требование $x\geq 0$ не вполне законно находится в системе ограничений. Попробуем разобраться, почему оно, все же необходимо и как правильнее его называть. Рассмотрим два уравнения:

$$f(x)=g(x)\ (1) \text{ и } f(x)=-g(x). \qquad (2)$$

Оба уравнения, очевидно, имеют одинаковые ограничения на ОДЗ. При возведении обоих уравнений в квадрат, при этом, мы получим одно и то же уравнение:

$$f^2(x)=g^2(x), \qquad (3)$$

которое является следствием уравнений (1) и (2), т.е. его множество решений содержит в себе все решения уравнения (1) и уравнения (2). Решив уравнение (3), мы теперь должны выяснить, какие из его корней являются корнями уравнения (1), а какие – уравнения (2). Это можно сделать, например, с помощью проверки. Все корни уравнения (2) и являются посторонними корнями для уравнения (1), и наоборот, все корни уравнения (1) – посторонние для уравнения (2). Условие $x\geq 0$ является условием, при котором уравнения $\sqrt{x+2}=x$ и $x+2=x^2$ равносильны. Вместо проверки, получается, достаточно проверить выполнение этого условия. Для $x_1=-1$ оно не выполняется, а для $x_2=2$ – выполняется, поэтому, единственным корнем уравнения является значение $x=2$.

Итак, при решении иррациональных уравнений необходимо помнить, что каждое возведение в четную степень может привести к появлению посторонних корней. Отделить посторонние корни можно или с помощью проверки (которая иногда бывает трудновыполнимой или невыполнимой вовсе), или с помощью условия равносильности, которое заключается в том, что обе части уравнения, возводимого в квадрат должны иметь одинаковые знаки, другими словами, уравнение

$$\sqrt{f(x)}=g(x) \text{ равносильно системе } \begin{cases} g(x)\geq 0, \\ f(x)=g^2(x). \end{cases}$$

Для решения этого уравнения, как видим, нет необходимости искать ОДЗ, так как на корнях уравнения $f(x)=g^2(x)$ подкоренное выражение заведомо неотрицательно, однако в более сложных уравнениях ограничения на неизвестную могут помочь обойтись без проверки.

Пример 2. Решить уравнение: $\sqrt{4x^2-3}+x=0$.

Преобразуем уравнение к виду $\sqrt{4x^2-3}=-x$. Полученное уравнение равносильно системе:

$$\begin{cases} -x\ge 0, \\ 4x^2-3=x^2, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x\le 0, \\ 3x^2-3=0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x\le 0, \\ x_1=-1,\ \ x_2=-1, \end{cases} \Rightarrow x=-1.$$

Еще раз уточним, что в этом случае, проверка не нужна. Ответ: -1.

В некоторых случаях сделать проверку рациональней, чем искать ОДЗ.

Пример 3. Решите уравнение: $\sqrt{23+\sqrt{2x+\sqrt{5x^2-21x-68}}}=5.$

Найти ОДЗ здесь сложно, потому что, кроме решения квадратного неравенства $5x^2-21x-68\ge 0,$ нам придется решить еще и иррациональное неравенство, $2x+\sqrt{5x^2-21x-68}\ge 0$. Поэтому ОДЗ находить не будем, а лучше в конце решения сделаем проверку.

Возведем обе части уравнения в квадрат и преобразуем его:

$$23+\sqrt{2x+\sqrt{5x^2-21x-68}}=25,\ \sqrt{2x+\sqrt{5x^2-21x-68}}=2.$$

Возведем еще раз в квадрат:

$$2x+\sqrt{5x^2-21x-68}=4,\ \sqrt{5x^2-21x-68}=4-2x.$$

Полученное уравнение равносильно системе

$$\begin{cases} 4-2x\ge 0, \\ 5x^2-21x-68=16-16x+4x^2, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x\le 2, \\ x^2-5x-84=0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x\le 2, \\ x_1=-7,\ \ x_2=12. \end{cases}$$

Получаем только один корень $x=-7.$

Проверка: $\sqrt{23+\sqrt{-14+\sqrt{245+147-68}}}=5,\ \ 5=5.$ Ответ: $-7.$

Можно сказать, что вопрос о том, искать или не искать ОДЗ при решении конкретного уравнения каждый решает сам. Важно только помнить, что в любом случае необходимо или делать проверку, или учитывать условие равносильности и ОДЗ. Вообще, условия, ограничивающие ОДЗ, выписывать в любом случае рекомендуется, причем лучше в начале решения. Иногда отыскание ОДЗ, по сути, и есть решение задачи. Например,

Пример 4. Решить уравнение: $\sqrt{x-2}+\sqrt{x^2+1}=\sqrt{5}+\sqrt{4-2x}.$

Ясно что, попытка решать это уравнение возведением в квадрат с последующей проверкой приведет к необходимости рассматривать уравнение высокой степени. Однако, если сразу найти ОДЗ, то окажется, что она состоит из единственной точки $x=2$. Значит далее необхо-

димо только прямой подстановкой проверить, является ли она корнем. Ответ: 2.

Кроме общих приемов решения иррациональных уравнений, таких, как возведение в одну и туже степень обеих частей уравнений, введение новых переменных, остановимся на некоторых, имеющих отношение в большей степени к иррациональным. Например, домножения на сопряженное выражение.

Пример 5. Решить уравнение: $3(\sqrt{x+3}-1)(\sqrt{2-x}+1)=2x+4.$

Найдем ОДЗ: $x\in[-3;2]$. Приглядевшись к выражению в левой части, понимаем, что раскрывать скобки или сразу возводить в квадрат не стоит. Ясно, что надо искать другие варианты.

Вспомним про прием домножения на сопряженное выражение. Можно домножить обе части на выражение, сопряженное выражению в первых скобках: $\sqrt{x+3}+1$, или во вторых: $\sqrt{2-x}-1$.

Конечно, предпочтительнее домножать на первое выражение, так как оно ни при каких x не обращается в ноль, и поэтому в этом случае нет необходимости беспокоиться о возможности появления посторонних корней.

После умножения обеих частей уравнения на $\sqrt{x+3}+1$ получим:

$$3(x+2)(\sqrt{2-x}+1)=2(x+2)(\sqrt{x+3}+1).$$

Теперь ясно, что $x=-2$ принадлежит ОДЗ и поэтому является корнем уравнения. Другие корни, если они есть, находятся из уравнения $3\sqrt{2-x}+3=2\sqrt{x+3}+2,$ или $3\sqrt{2-x}+1=2\sqrt{x+3}$. Далее можно действовать по обычной схеме, возводить в квадрат (это придется делать дважды), следить за равносильностью преобразований. А можно заметить, что выражение в левой части уравнения убывает, а в правой – возрастает. Это значит, что если уравнение имеет корни, то не более одного. Подбором находим, что $x=1$ является еще одним корнем исходного уравнения. Ответ: $-2,\ 1$.

Иногда можно попробовать и другие приемы, например, выделение полного квадрата.

Пример 6. Решите уравнение: $x^2+4x-8\sqrt{8x}+20=0.$

ОДЗ: $x\ge 0$ или $x\in[0;\ \infty)$.

Преобразуем уравнение так, чтобы получить сумму двух полных квадратов:

$$x^2+4x+(8x-8\sqrt{8x}+16)-8x+4=0,\ (x-2)^2+(\sqrt{8x}-4)^2=0.$$

Это равенство выполняться тогда и только тогда, когда $x-2=\sqrt{8x}-4=0,$ что получается только при одном значении $x=2$. Ответ: 2.

В некоторых случаях полезно и оценивание обеих частей уравнения.

Пример 7. Решить уравнение:

$$\sqrt{x^2-4x+5}+\sqrt{2x^2-8x+12}=4x-x^2-1.$$

Конечно, можно сначала ввести новую переменную $t=x^2-4x+1$, затем возводить обе части уравнения в квадрат. Но можно пойти и другим путем: попробуем оценить обе части уравнения.

Так как $\sqrt{x^2-4x+5}=\sqrt{(x+2)^2+1}$, то $\sqrt{x^2-4x+5}\geq 1$.

Так как $\sqrt{2x^2-8x+12}=\sqrt{2(x-2)^2+4}$, то $\sqrt{2x^2-8x+12}\geq 2$.

Значит, $\sqrt{x^2-4x+5}+\sqrt{2x^2-8x+12}\geq 3$.

С другой стороны, $4x-x^2-1=-(x-2)^2+3$, значит $4x-x^2-1\leq 3$.

Следовательно, исходное уравнение имеет решение тогда и только тогда, когда обе части уравнения одновременно равны 3, т.е. оно равносильно системе

$$\begin{cases}\sqrt{x^2-4x+5}+\sqrt{2x^2-8x+12}=3,\\ 4x-x^2-1=3.\end{cases}$$

Из последнего уравнения находим, что $x=2$. Подставляя данное значение в исходное уравнение, убеждаемся, что $x=2$ является корнем. Ответ: 2.

Кроме отслеживания приобретения посторонних корней при решении иррациональных уравнений также нужно и отслеживать возможные при преобразованиях и потери корней. Проблема потери решений уравнения рассмотрена в работе [Я, с. 21]. В этой работе приведен следующий пример.

Пример 8. Решить уравнение: $2-\sqrt{\dfrac{x+2}{x-3}}=\sqrt{x+7}$ [2, с. 22]

Особенностью решения данного примера является то, что использование, формулы $\sqrt{\dfrac{x}{y}}=\dfrac{\sqrt{x}}{\sqrt{y}}$, как часто предлагают школьники, сужает множество допустимых значений, поскольку данная формула верна при $x\geq 0,\quad y>0$. А вот формула $\sqrt{\dfrac{x}{y}}=\begin{cases}\sqrt{\dfrac{x}{y}},\ x\geq 0, y\geq 0,\\ \sqrt{\dfrac{-x}{-y}},\ x\leq 0, y\leq 0\end{cases}$ не сужает это множество. Именно при рассмотрении второго случая этой формулы, при решении не происходит потеря корня, который в данном случае является $x=\dfrac{1-\sqrt{125}}{2}$. Ответ: $\dfrac{1-\sqrt{125}}{2}$.

Таким образом, решая иррациональные уравнения желательно придерживаться следующего плана:

1) найти ОДЗ неизвестной или если это затруднительно, то хотя бы ее выписать;

2) соблюдая равносильность преобразований, решить уравнение; при решении иррациональных уравнений можно пробовать использовать следующие приемы: возведение обеих частей уравнения в одну и туже степень, введение новых переменных, умножение на сопряженное выражение, выделение полного квадрата, оценивание обеих частей уравнения;

3) сверить полученное решение с ОДЗ или сделать проверку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Колягин, Ю. М. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс : учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубленный уровни / Ю. М. Колягин, М. В. Ткачева, Н. Е. Федорова, М. И. Шабунин. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2018. – 384 с.

2. Яремко, Н. Н. Проблема потери решений уравнений / Н. Н. Яремко // Математика в школе. – 2009. – № 8. – С. 21–26.

УДК 371

Алексей Викторович Голованов

г. Пенза, e-mail: ibizzza0@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В НАУЧНОМ ЗНАНИИ

Выявление сущности и содержания театральной педагогики в отечественной системе образования обусловливает необходимость рассмотрения различных трактовок данного понятия.

1. В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В. В. Давыдова отмечено, что театральная педагогика – это «средство эстетического, нравственного воспитания и художественного образования детей и юношества» [5, с. 420].

О. А. Антонова предлагает широкое толкование понятия «театральная педагогика» как системы обучения, целью которой является «профессиональная подготовка актёров и режиссёров» [1].

В. П. Бедерханова определяет театральную педагогику как «междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическую деятельность, ограниченно включённую в учебный процесс, способствующую обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства» [2].

С. И. Степанова использует альтернативное понятие – педагогика театральной деятельности, рассматривая его как процесс, включающий «драматическое ролевое содержание учебных сюжетов, переосмысление заданного литературного текста, использование разных средств театральной выразительности» [6].

Вслед за С. И. Степановой будем считать в данной статье понятия «театральная педагогика» и «педагогика театральной деятельности» тождественными и взаимозаменяемыми.

О. А. Антонова, тем не менее, предлагает другое понятие, в большей мере соответствующее системе школьного образования, – школьная театральная педагогика (часть/ аспект театральной педагогики/ междисциплинарное направление) [1].

При этом по мнению О. А. Антоновой, школьная театральная педагогика охватывает «те явления в образовательном процессе, которые так или иначе связаны с театральным искусством», а её целью является «воспитание личности ученика средствами театрального искусства, развитие воображения и творческого мышления, предпрофессиональная подготовка актёров и режиссёров» [1].

О. В. Гальчук определяет школьную театральную педагогику как «систему образования, организованную по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующую постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах, и дающую совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [3].

Опираясь на представленные выше определения, предложим авторскую трактовку понятия «театральная педагогика».

Театральная педагогика – это раздел педагогики, изучающий применение в учебно-воспитательном процессе элементов театральной деятельности с целью обучения, воспитания и развития личности обучающихся, реализации их творческого потенциала.

М. В. Курышева выделяет базовые принципы театральной педагогики:

1) принцип событийности предполагает моделирование ситуаций реальной действительности, сопровождающееся телесным переживанием;

2) принцип продуктивного действия реализуется в том, что в процессе театральной деятельности обучающихся образуется определённый творческий продукт: сценарий спектакля, инсценировка рассказа и пр.;

3) принцип разнообразия содержания обусловливает самостоятельный выбор обучающимися форм, методов, приёмов театральной педагогики, а также учебного материала, подлежащего усвоению;

4) принцип игровой импровизационности предполагает отказ от назидательного общения, лозунгов и призывов, воздержание от излишнего диактизма, разнообразную творческую деятельность, создание свободной атмосферы, способствующей самореализации и самоактуализации обучающихся [4].

Многолетний опыт применения в отечественной системе образования идей театральной педагогики выявил ряд существенных проблем, требующих оптимальных решений.

Например, становится очевидной проблема подготовки специалистов, готовых осуществлять педагогическую деятельность в театральных классах, организовывать эффективную работу театральных клубов / факультативов, владеющих не только приёмами педагогической техники, но и сценическим мастерством, навыками анализа и режиссуры спектакля, достигших высокого развития личностных качеств, инициативы, творчества.

На наш взгляд, проблема может быть решена повышением квалификации работников образования или соответствующей профессиональной переподготовкой, включением в учебные планы бакалавров / магистров дисциплин «Основы сценического мастерства».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонова, О. А. Социально-культурный феномен школьной театральной педагогики / О. А. Антонова. – URL: https://culture.wiki-reading.ru/74878

2. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : монография / В. П. Бедерханова. – Краснодар, 2011. – 218 с.

3. Гальчук, О. В. Театральная педагогика в современном инновационном образовании / О. В. Гальчук // Общество. – 2014. – № 2. – С. 53–55.

4. Курышева, М. В. Театральная педагогика как учебный предмет в системе подготовки педагогов дошкольного и начального образования / М. В. Курышева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2016. – № 5 (170). – С. 47–49.

5. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Изд-во Большая Российская энциклопедия, 1993–1999.

6. Степанова, С. И. Педагогика театральной деятельности как средство формирования профессиональной компетенции студентов / С. И. Степанова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 73–74.

УДК 373.24

Вероника Викторовна Гордеева
г. Пенза, e-mail: b.veronika1982@mail.ru
Валерия Дмитриевна Черенкова
г. Пенза, e-mail: ms.chery@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИБЛИОТЕЧНЫХ УГОЛКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В настоящее время библиотеки перестали являться необходимым культурным центром для детей и взрослых. В основном люди чаще пользуются гаджетами для прочтения книг, статей периодической печати, ознакомления с международными и российскими новостями. Сегодня на интернет-порталах стало проще добывать информацию на любые темы. Достаточно просто ввести в поисковике запрос, как тут же появится масса предложений с необходимой информацией. Причиной успеха интернет пространства стало, в первую очередь то, что людям проще и комфортнее находить нужную информацию, не выходя из дома, и всегда иметь ее под рукой, например, в электронной книге, планшете или телефоне. Постепенно социальное общество стало переходить на видеохостинги мирового масштаба, тем самым усложняя существование «бумажной культуры». Все чаще и чаще рядом с книжными магазинами, газетными прилавками и библиотеками можно увидеть только людей пожилого возраста, у которых с детства привили уважение к «настоящей» книге.

Также встречаются люди, которые до сих пор не хотят находить информацию через интернет, им комфортнее купить книгу, ощутить запах печатных страниц. Однако, все больше и больше людей предпочитают быстро и доступно получать сведения через гаджеты и интернет. При этом образовательные организации стараются приобщать подрастающее поколение к печатной продукции: книгам, газетам, журналам и пр. Это объясняется тем, что педагоги, которые активно создают библиотечный сектор, прививают детям любовь к книге, развивают познавательную активность и интерес, воспитывают бережное отношение к продуктам культуры.

В детских садах с этой целью создаются книжные или библиотечные уголки. В таком уголке в ДОО, в зависимости от возрастной группы, размещаются разного рода литературные произведения: сборники рассказов, сказок, стихотворений, басен и т.д. На полках библиотечного уголка в детском саду располагаются яркие и интересные книги: с необычными переплетами, разной формы, размера и т.д. Современная печатная продукция стала настолько разнообразной, что у детей по-

явилась возможность не просто прочитать и рассмотреть книгу, но и прослушать диалоги героев, ощутить запахи на страничках, тактильно прикоснуться к объемным персонажам и пр.

Книга играет важное значение в жизни каждого ребенка. В ней любой дошкольник найдет свой путь. Кому-то по душе будут рыцари на полях сражений, кто-то окунется в волшебное зазеркалье вместе с Алисой из Страны чудес, а кто-то погрузится в природу и познакомится с многообразием животного мира.

Книга – это помощница для ребенка. Она является средством «разрядки» внутренних переживаний, страхов, с которыми не всегда можно справиться в реальной жизни. Вместе с героями из литературных произведений дошкольник учиться преодолевать свои проблемы и негативные переживания.

В ходе знакомства с литературными произведениями, дети, усваивают различные модели поведения: как можно разрешать конфликты, как находить друзей, почему нужно помогать людям в разных ситуациях и пр.

Дошкольный возраст – возраст сказки. Сказки будоражат воображение ребенка, знакомят с разными образами персонажей. Маленьким детям обязательно нужно читать сказки как можно больше. По мере взросления ребенка следует подбирать более сложные и длинные сказки русских и зарубежных детских писателей. В жизни каждого дошкольника входят авторские сказки Ш. Перро, Г. А. Андерсена, братьев Гримм, Б. Заходера и др.

Многие известные детские книги изложены совсем не детским языком, поэтому читать сказки нужно медленно, выразительно. Каждую сказку нужно читать не один, а несколько раз, пока ребенок не усвоит ее полностью. От многократного повторения сказка не надоест ребенку, а напротив, она станет более любимой и интересной. Время от времени необходимо возвращаться к уже прочитанному – это доставляет дошкольникам особое удовольствие, так как они могут рассказать отдельные части произведения, даже не умея читать.

В ДОО дошкольников приучают ухаживать за книгами: не кидать их, не вырывать листы, а наоборот, «лечить» каждую порванную или смятую страничку, складывать их аккуратно в стопку.

В каждом библиотечном уголке находятся материалы для «спасения» печатной продукции: клей, бумага, скотч, ножницы. Воспитатели придумывают мастер-классы по «спасению книг» для детей и их родителей. Такие мероприятия организуются для того, чтобы каждый взрослый смог на своем примере показать ребенку важность печатной продукции и бережное отношение к ней.

В качестве примера такой деятельности приведем содержание мастер-класса «Наша книга заболела» для детей старшего дошкольного возраста.

Педагог переодевается в библиотекаря и рассказывает дошкольникам историю о том, что книги – это друзья человека, которые дарят людям знания, радость, волшебство.

Дошкольники вспоминают правила пользования книгой: не рвать; не рисовать и не писать на них; не сгибать страницы; не брать грязными руками; не читать во время еды; не бросать, а аккуратно складывать на место и др.

Затем педагог рассказывает детям и родителям, из каких частей состоит книга и для чего каждая из них служит.

Также в ходе данного мастер-класса воспитатель демонстрирует фильм о том, как создается печатная продукция, в котором объясняется, для чего нужно бережно ухаживать за каждой книгой в библиотеке. Затем дети совместно с родителями сравнивают потрепанные, мятые книжки, с новенькими и чистыми, выяснили, по какой причине литература испортилась и пострадала. После этого педагог предлагает научить детей и их родителей правильно «лечить» печатный материал.

Подобный мастер-класс позволяет педагогу познакомить дошкольников с историей создания книги, с ее составными элементами, сформировать бережное отношение и умение ремонтировать книги, развивать эмоциональную отзывчивость и любовь к печатной продукции.

С использованием библиотечного уголка воспитатели могут также организовать тематические вечера, с приглашением родителей, дедушек, бабушек для того, чтобы каждый взрослый смог поделиться впечатлениями и познакомить детей со своими любимыми книгами. Через трепетные воспоминания о книгах, педагоги и родители стремятся приучать детей к чтению литературных произведений.

Таким образом, создание библиотечных уголков не утратило свое предназначение в дошкольных образовательных организациях: с их помощью дети активно читают и познают книги, лечат их и пр. Несмотря на то, что в современном мире утрачивается взаимодействие с печатной литературой, каждому взрослому нужно помнить о важности чтения и стараться передать это подрастающему поколению.

УДК 821.161.1

Геннадий Елизарович Горланов

г. Пенза, e-mail: elizar41@mail.ru

«ЗОЛОТЫЕ ГОДЫ МОЕГО ДЕТСТВА»: МАЛАЯ РОДИНА В СУДЬБЕ В. Г. БЕЛИНСКОГО

«О, милорд! Что ты со мной сделал? Ты так живо напомнил мне золотые годы моего детства, что я вижу их перед собою; железная со-

временность исчезает из моего сознания: я снова становлюсь ребёнком и вот уже с биющимся сердцем бегу по пыльным улицам моего родного городка. Вот вхожу на двор родимого дома с тесовою кровлею, окружённый бревенчатым забором…» Эти широко известные слова из рецензии «Повесть о приключении английского милорда Георга» принадлежат нашему земляку В. Г. Белинскому. Подобное, может быть, только в другой словесной инструментовке, могли сказать многие деятели литературы и искусства, жившие или живущие в Пензенском крае.

Осмысливая всё сотворённое Белинским-критиком, скажу без всякого преувеличения, что без Малой Родины не было бы его, писателя, известного всему цивилизованному миру. На шестом году жизни, в 1816 году, юный Виссарион приехал с родителями, Григорием Никифоровичем и Марией Ивановной, с младшим братом Константином и бабушкой Дарьей Евгеньевной (по материнской линии) на родину отца, родившегося в селе Белынь Нижнеломовского уезда Пензенской губернии в 1784 году. Мы как-то за часто употребляемой фамилией Белинский забывать стали о родословной фамилии – Трифоновы. Именно под этой фамилией отец Григория, Никифор Трифонов, у которого было три сына и две дочери, отправил своего смышленого одиннадцатилетнего сына в Тамбовскую духовную семинарию. Трифоновы – фамилия чисто русская, а сам род – не исключено его возможное происхождение от коренного народа мордвы, заселявшего и Чембар, и прилегавшие к нему сёла. Здесь, на живописной земле Пензенской, молодому чембарцу пришла первая любовь, о которой мало что нам известно. Это была Аннушка Мосолова, дочка чембарского судьи. Этой девушке он посвящал свои душевные наивно-неумелые стихи:

Она стройна, как пальма молодая.
Она легка, как серна гор.
Её улыбка отблеск мая.
Как Алии прелестный взор [4, с. 14].

Все новости из родных мест Виссарион получал от двоюродной сестры Катеньки Ивановой, любившей книги, знавшей французский язык, игравшей на рояли. Именно она, на пять лет старше Виссариона, знала о чувствах любви юноши. Когда тот проживал в Москве, она сообщала ему чембарские новости. В одном из писем Виссарион Григорьевич просил Екатерину Иванову: «Засвидетельствуйте моё почтение всем, которые меня знают и помнят. Особливо той особе, которая, как Вы пишите, более всех мне кланяется и скажите ей, что её образ не выходит из моей памяти, и что

Повсюду он за мною бродит
И мрачную тоску наводит
На душу сирую мою» [1, X1, с. 23].

Видимо, чувства молодых людей были обоюдными, а сближала их любовь к книгам и начитанность будущего критика. К сожалению, они не были равными в социальном отношении. При капиталистической частной собственности эта преграда оказалась непреодолимой. Последняя по времени встреча-свидание произошла в апреле 1831 года. Девушка открыто призналась влюблённому в неё пока ещё студенту первого курса в отказе, сославшись на твёрдое решение своих родителей. Переживания вылились в стихотворные строчки, написанные в фольклорном жанре, в котором бедному человеку противостоял богатый боярин. И вот:

Променяла меня девица
На добро его несметное –
Подводит итог любовных отношений автор.

В жизни творческого человека все биографические штрихи находят своё выражение в сочинениях. Не отступлю от истины, если скажу, что и этот мотив любви полностью вошёл в пьесу «Дмитрий Калинин». В образе Софьи Лесинской не трудно увидеть прототип Анны Мосоловой, а сам несправедливый общественный строй с его частной собственностью нашёл отражение во многих статьях критика.

Детские и юношеские годы Белинского, прожитые в городке Чембар и в Пензе, дали очень многое для формирования гения Белинского как критика и мыслителя. Его невероятное трудолюбие началось именно в этот период. Родственник его Д. П. Иванов отмечал в своих воспоминаниях: «Ни одна минута не пропадала у него даром: он или читал, или списывал что-нибудь прочитанное в тетрадь (с этого времени он делал целые сборники стихов), или беседовал с дельными людьми, или предавался в одиночку размышлениям» [2, с. 47].

Хрестоматийными стали воспоминания о начитанности ученика Белынского (тогда ещё фамилия писалась через «ы») И. И. Лажечникова 1823 года, ризовавшего чембарское училище [3]. Не было бы замечательных критических статей о театре и пьесы «Дмитрий Калинин», если бы гимназист не пристрастился к театру Гладковых в Пензе. Статья «Александрийский театр» (1844) полностью сработана на впечатлениях от посещения Пензенского театра. «Театр! Театр! Каким магическим словом был для меня во время оно! Каким невыразимым очарованием потрясал ты тогда все струны души моей. И какие дивные аккорды срывал ты с них! В тебе я видел весь мир, всю вселенную со всем их разнообразием и великолепием, со всею их заманчивою таинственностию…» [1, VIII, с. 519].

В письме к матушке он извиняющимся тоном ставит на первое место театр, а не Храм Божий. «Вы меня ещё в прежнем письме упрекали в том, что я был в театре, а не был во всех соборных и приходских церквах. Театр мне необходимо посещать для образования своего вкуса и для того, чтобы, видя игру великих артистов, иметь толк в этом бо-

жественном искусстве. Я пошёл по такому отделению, которое требует, чтобы иметь познания во всех изящных искусствах. И потому я прошу вас уволить меня от нравоучений такого рода: уверяю вас, что они будут бесполезны» [1, XI, с. 351].

Пензенский период способствовал глубокому пониманию фольклора. В этом контексте можно уверенно сказать, что Виссариону Григорьевичу повезло в том отношении, что его молодые годы протекали в сельской местности, в народной среде, где любили песни, сказки, пословицы и поговорки. Жители близлежащих от Чембар сёл – Поима, Тархан, Карсаевки – отличались песенным задором и прибауточным фольклором. Наблюдая за жизнью необразованных крестьян, проживающих в соседних сёлах, он догадывался о причинах появления злых духов и колдунов. А то, что народ не знал, то казалось ему страшным и таинственным, «вот и являлись колдуны, волшебники, злые духи, змеи-горынычи, зиланты, русалки и ведьмы» [1, II, с. 507]. Пензенский фольклор, как известно, несёт в себе «отпечаток духа» трёх национальностей: русской, татарской и мордовской. Хорошо зная об этой особенности, фольклорист-Белинский вводит не только Змея-горыныча, но и Зиланта (в народном творчестве татар означает «змеиный царь»). Для более глубокого понятия народного творчества мордвы, он одно время пытался учить мордовский язык. 19 января 1834 года он укорял брата Константина за задержку высылки в Москву «словника». «Бога ради, мордовский словарь. Как тебе не стыдно! Пожалуйста, поскорее!» Переписка с братом насчёт мордовского словника сама по себе весьма любопытна.

В чембарский период жизни будущий критик знал произведения русских писателей 18 века (А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, И. И. Дмитриева, М. М. Хемницера, В. К. Тредиаковского, Г. Р. Державина, И. Ф. Богдановича) и писателей конца 18 – начале 19 века (В. А. Жуковского, Н. М. Карамзина…). Многие стихи Г. Р. Державина и А. С. Пушкина знал наизусть, в Чембаре, в кругу своих друзей, Виссарион разыгрывал басни И. А. Крылова.

Фактов влияния Малой Родины на творчество В.Г. Белинского можно приумножить, а вот посетить Пензенскую землю, вернуться в «золотые годы…детства» он мог только в интуитивном воображении. Напряжённая работа на износ не оставляла свободного времени на реальное посещение отчих мест.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинский, В. Г. Собрание сочинений : в 13 т. / В. Г. Белинский. – Москва : АН СССР, 1953–1959.

2. В. Г. Белинский в воспоминаниях современников / под ред. Ф. Головенченко. – Москва, 1948. – 286 с.

3. Горланов, Г. Е. В. Г. Белинский. Поиск истины : монография / Г. Е. Горланов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – 322 с.

4. Максяшев, П. Ф. Семья В. Г. Белинского / П. Ф. Максяшев. – Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1964. – С. 122.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

Виктория Витальевна Шмелева

г. Пенза, e-mail: victoria098bingo@gmail.com

ДИСКАЛЬКУЛИИ И ИХ ДИАГНОСТИКА У ДЕТЕЙ

Дискалькулия (нарушение счетных навыков) – это нарушение, выражающееся в неспособности к изучению и пониманию арифметических операций, а также в неумении оперировать цифрами и числами. При наличии дискалькулии у детей наблюдается школьная дезадаптация, негативное формирование личности ребёнка.

Дискалькулию можно выявить уже в дошкольном, а также в младшем школьном возрасте. Анализ исследований учёных, занимающихся проблемой дискалькулии (нарушения счетных навыков) помог выявить, что около шести процентов детей не способны понимать математические символы.

Чаще всего дискалькулия наблюдается у детей с нарушениями речи, психической недостаточностью, сенсорными нарушениями, детским церебральным параличом, задержкой психического развития, но также дискалькулия может проявляться у детей без патологии в развитии.

Дискалькулия может быть связана с органическим повреждением головного мозга, вторичным нарушением мозговых структур, которые формируются в постнатальном периоде на начальных этапах развития ребёнка в онтогенезе.

Можно отметить, что дети, неуспевающие по математике, имеют трудности на уровне сравнения, обобщения, синтеза, анализа и других мыслительных операций. Наблюдается несформированность действий, состоящих из нескольких последовательных шагов, нарушены процессы логического мышления.

Дискалькулия у детей сопутствует нарушению внимания, речевого развития, памяти как зрительной, так и слуховой, наблюдается нарушенное развитие пространственного гнозиса, имеются затруднения зрительно-пространственных представлений, восприятия и воспроизведения ритма.

У детей, имеющих такие речевые нарушения как дислексия, дисграфия, общее недоразвитие речи и другие нарушения, выявлено их негативное влияние на овладение счётными операциями. Детям трудно запоминать математические понятия, математические термины, записывать условия задачи, представленной устно и т.д.

Можно выделить несколько классификаций дискалькулий. Так, по времени возникновения выделяют врожденную и приобретенную дискалькулию.

По структуре дефекта выделяют первичные и вторичные дискалькулии. Нарушение пространственно-временных структур ведёт к появлению первичной дискалькулии, а вторичная связана с трудностями оперирования числовыми символами.

Педагогическая запущенность и отсутствие мотивации может спровоцировать псевдодискалькулию.

Патогенез дискалькулии помог выделить вербальную, практогностическую, дислексическую, графическую и операциональную дискалькулии.

1. *При вербальной дискалькулии* наблюдается нарушение словесного обозначения математических понятий, восприятия цвета, формы, величины. Не сформировано представление о количестве, нарушено пространственное восприятие, зрительной и слуховой памяти. Дети могут правильно решать задачи, точно проводить вычислительные операции, но не смогут при этом назвать выполняемое действие, прочитать математические символы. У детей отмечается не способность элементарно пересчитать предметы. Можно сделать вывод о том, ребенок с этим видом дискалькулии не может правильно называть математические объекты.

2. *Практогностическая дискалькулия* связана с расстройством системы счисления конкретных и наглядных предметов. Наблюдается неспособность использования абстрактных математических символов при выполнении операций с объектами. Дети неспособны пересчитать объекты или провести классификацию по форме, размеру, пространственным характеристикам. Ребёнок будет испытывать трудности при выполнении заданий типа «покажи, где одежда, назови и сосчитай её» и т.п. Таким образом, ребенок не может пересчитывать и распределять по группам.

3. *Дислексическая дискалькулия* характеризуется нарушением процесса чтения математических знаков, вербального обрамления математических понятий, у детей не сформированы представления об образе математических знаков. Например, у ребенка не возникнут проблемы осуществить операцию сложения, но прочитать символ, обозначающий эту операцию, у него не удастся. Таким образом, дети не способны прочитать математические выражения.

4. Основой *графической дискалькулии* является нарушение записи математических знаков и точного описания геометрических фигур, нарушение мелкой моторики, зрительно-двигательной координации. У детей с данным видом нарушений возникают затруднения при выполнении такого задания, как перевести словесную числа в запись, т.е. графическим символом, свести скопировать рисунок, геометрическую фигуру, повторить положение пальцев рук, т.е. ребенок с этим видом дискалькулии не может писать математические символы.

5. *Операциональная дискалькулия* характеризуется неспособностью совершать математические операции; детям проблемно осваивать математические термины; наблюдаются проблемы формирования логических, математических операции, лексико-грамматического строя речи. Такие нарушения у детей, позволяют отнести их к группе данного вида дискалькулии, если ребенок не может осилить математические задачи или решает её, но это решение находится им случайным образом. Таким образом, такие дети не могут освоить арифметические действия и решать математические задачи.

Разграничение дискалькулии условно, так как в большей степени симптоматика и механизм нарушения многогранен и вызван не одним, а рядом патогенетических факторов.

Этап диагностики предусматривает комплексное исследование по четырем направлениям – изучение сенсорного, интеллектуального и речевого развития, исследование уровня сформированности элементарных математических представлений младших школьников.

Диагностика дискалькулии включает в себя 4 блока.

I блок включает в себя: исследование уровня сформированности умения распознавать и различать в окружающем мире математические объекты, предметы и цифры; исследование речеслуховой и зрительной памяти и восприятия; исследование воспроизведения ритма; исследование мелкой моторики.

Здесь предлагаются задания с зашумленными или наложенными друг на друга картинками; на нахождение и называние вписанных друг в друга геометрических фигур; отбор одинаковых картинок; прохлопывание ритма, предложенного педагогом; повторение пальчиковой гимнастики.

II блок направлен на изучение интеллектуального развития: изучение основных логических операций мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, сериации и др.» изучение специфики пространственного мышления; наглядно-образного и логического мышления.

Здесь используются задания на поиск заплаток; задания с пазлами; на поиск спрятанных на картинке фигур; на создание сериационных рядов и др.

III блок нацелен на изучение речевого развития: уровня оперирования математическими терминами, трактовки условий задач, применения вербальной формы математических знаний.

Этот блок может включать задания на обобщение понятий (стол, стул, парта); задания на умение актуализировать в речи математические термины и понятия, понимание математических текстов и текстовых задач.

IV блок предполагает изучение уровня сформированности математических представлений: количественных, временных, пространственных, геометрических, представлений о цифрах и счете, арифметических действиях и др.

Только после проведения качественной диагностики, можно приступать к следующему важному этапу – коррекции дискалькулии.

УДК 378

Груздова Ольга Геннадьевна

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

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Происходящие в современном обществе изменения требуют существенных перемен в организации образовательного процесса ориентированного на обучение и профессиональную подготовку будущих педагогов. Современное общество нуждается в педагогах с высоким уровнем общего развития, профессионализма, инициативы и творческих способностей. Это обуславливает перестройку процесса обучения, как в целом, так и каждой из его сторон, в особенности мотивационной. Таким образом, в сфере современного педагогического образования все более актуальной становится проблема построения такого процесса обучения, который стал бы основой формирования мотивационной сферы будущих педагогов, т.е. таких качеств и компетенций, которые необходимы современному педагогу для продуктивной реализации педагогической деятельность в современных условиях. При этом важной задачей стоящей перед высшей школой в рамках подготовки педагогических кадров является смена парадигмы работы с будущими педагогами и совершенствование у них не только профессиональных компетенций, но и мотивации к профессиональному саморазвитию.

Поиск себя в профессии педагога начинается у всех по-разному: у кого-то до поступления в институт, а у кого-то с началом первых занятий в институте. Но при этом и в первом и во втором случае даль-

нейшая подготовка в институте должна содействовать осмыслению особенностей «профессионального стандарта», а сама концепция образования в вузе задавать порядок и стиль будущей профессиональной деятельности, мотивировать студентов на профессиональное саморазвитие.

В современном психолого-педагогическом знании выделяют три направления рассмотрения понятия мотивация, значимость которых учитывается в равной степени. С позиции первого направления мотивация рассматривается как комплекс устойчивых внутриличностных образований, которые побуждают человека к определенному поведению и деятельности. В рамках второго направления мотивацию определяют как процесс формирования мотивов. С позиции третьего направления мотивацию рассматривают как систему действий, ориентированных на активизацию мотивов конкретного человека [1].

Традиционная модель обучения будущих педагогов, реализуемая в основном через вербальные технологии на авторитарной и репродуктивной основе взаимодействия, не способствует активизации мотивов профессионально-педагогического саморазвития студентов. Решение данной проблемы нами видится в использовании игрового подхода в образовательном процессе высшей школы при подготовке будущих педагогов.

Игровой подход всегда использовался на всех уровнях образования, для всех возрастных категорий и с различными образовательными целями. При этом каждый новый этап развития общества, и как следствие развитие образования, привносило новые изменения в обучение на игровой основе. Современная ситуация развития образования, связанная с цифровизацией значительных направлений деятельности, способствует тому, что игра принимает форму игрового моделирования, включающего цифровое и проектное обучение, которые служат максимальному эффекту «симуляции» [2]. Что дает возможность повышения мотивационного компонента обучения через моделирование реальных ситуаций и контекстов профессионального общения в сфере педагогической деятельности.

Реализация такого игрового моделирования в обучении будущих педагогов способствует формированию интересов и мотивов к реализации педагогической деятельности, потребности в постоянном профессиональном и личностном саморазвитии. В таких играх студенты познают себя как исследователи, которые моделируют педагогически значимые ситуации и разрабатывают алгоритмы их анализа, осуществляют поиск эффективных решений возникающих в приведенных ситуациях педагогических проблем.

Нами было проведено исследование по выявлению возможностей игрового моделирования в развитии учебно-профессиональной моти-

вации будущих педагогов. В исследовании приняли участите студенты Пензенского государственного университета по направлению подготовки педагогическое образование. Изучение мотивов обучения студентов осуществлялось на основе методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов (А. А. Реан, В. А. Якуни) [3]. Где из списка приведенных мотивов учебной деятельности необходимо выбрать пять наиболее значимых. При качественном анализе ведущих мотивов учебной деятельности каждого студента и при всей выборке была определена частота выбора того или иного мотива.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе исследования выявлялись и анализировались мотивы учебной деятельности в контрольной и в экспериментальной группах. На данном этапе выбранные студентами мотивы учебной деятельности обеих групп отличает прагматическая направленность, выражающаяся в получении диплома или стипендии. Доминируют мотивы направленные не на достижение успеха, а на избежание неудач. Многие студенты хотели бы не получить глубокие и прочные знания, а не отставать от сокурсников. На достижение данной цели направлен выделенный мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»». Студенты как бы учатся не для себя и будущей успешной педагогической деятельности, а для родителей и окружающих, для оценки, об этом свидетельствует выделение мотива «Добиться одобрения родителей и окружающих».

На втором этапе исследования осуществлялась работа, направленная на формирование профессионально-ориентированного мотива учебной деятельности будущих педагогов. Образовательный процесс в экспериментальной группе в отличие от образовательного процесса контрольной группы выстраивался с использованием игрового подхода. Педагогические дисциплины, изучались в данной группе на основе игрового моделирования. Например, при изучении темы «Сущность образования и процессы его обновления» использовалась игра «Пресс-конференция» направленная на включение студентов в активное изучение системы образования РФ и особенностей ее развития. В процессе игрового моделирования обучающиеся делились на две группы: первая группа – представители системы образования (министр, его заместители, ректоры, директора общеобразовательных школ); вторая группа – корреспонденты различных журналов и газет, представляющих интересы своих подписчиков (педагогов, обучающихся, их родителей и т.д.). Исходя из ролевых позиций, реализовывались и стратегии поведения в игре: представители системы образования на основе анализа вопросов прессы должны сконструировать ответы, отражающие установки правительства на обеспечение престижности и качества образования в обществе; представители прессы – конструировать и задавать вопросы на основе лоббирования образовательных приоритетов своих

читателей в высших государственных инстанциях. При этом диалог студентов обеих групп выстраивался на основе изучения основных документов, регламентирующих деятельность в системе образования, в том числе «Закон об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и национальный проект «Образование».

Наряду с данной игрой при изучении дисциплины «Педагогика» использовались также и другие игры. Например, знакомство с темой «Профессиональная деятельность и личность педагога» реализовывалось на основе игры «Современный педагог – это», тема «Воспитание как общественное явление и сфера профессиональной педагогической деятельности» анализировалась с использованием игры «Пресс-конференция с воспитанным человеком», тема «Формы организации воспитания» изучалась на основе проведения игры-тренинга «Конструируем КТД» и др. Итоговые занятия по основным разделам педагогики организовывались в форме дидактической игры «Коноп».

Реализация перечисленных игр при изучении дисциплины «Педагогика» оказало влияние на формирование у студентов внутренней учебной мотивации и потребности в педагогическом самовыражении. Значимым моментом в данной ситуации явилось опора на положительные эмоции студентов, связанные с возможностью достичь желаемого результата, который воспринимался в виде определенного ролевого поведения. При этом важным достоинством игрового моделирования явилось имеющаяся у студентов возможность повторного воспроизведения действия в более совершенном виде, что побуждало будущих педагогов к собственному самосовершенствованию.

На третьем этапе исследовательской работы в контрольной и экспериментальной группах была вновь проведена методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов». В контрольной группе доминирующим мотивом выступил мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»», в отличие от экспериментальной группы, где ведущие места иерархии мотивов заняли мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью: «Стать высококвалифицированным специалистом» и «Приобрести глубокие и прочные знания». Что свидетельствует об успешном формировании учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе изучения ими педагогических дисциплин на основе игрового моделирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Морозова, Т. П. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов / Т. П. Морозова, А. Л. Коблева // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-1. – С. 116–119. – URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30897

2. Бокарева, Н. В. Конструирование деловой игры как формы обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям в образовательном процессе туристского вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бокарева Н. В. – Москва, 2011. – 27 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004942447/

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 890 с.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, e-mail: olga.penza@mail.ru

Михаил Алексеевич Родионов

г. Пенза, e-mail: do7tor@mail.ru

Ирина Сергеевна Трубицына

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

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Современные учителя чаще всего для проверки знаний учащихся прибегают к одной из самых распространенных форм контроля, а именно тестированию.

В настоящее время все большую актуальность приобретает создание учителями тестовых материалов с использованием компьютера. Это, в частности, могут быть онлайн-тесты по выбранной теме урока или итоговый контрольный тест.

Преимущества компьютерного тестирования учащихся заключается в том, что учителя экономят больше времени на проверку результатов тестирования, учащиеся индивидуально проходят тест, после чего каждый получает независимую оценку, удобство в выполнении учащимися заданий теста, мотивация к выполнению работы и саморазвитие учащихся.

Существует огромная коллекция онлайн-сервисов и программных оболочек, позволяющих создавать тестовые материалы по информатике. Имеются подобные сервисы как зарубежных, так и отечественных разработчиков. Такие сервисы достаточно удобны в использовании, они являются бесплатными и требуют от пользователя, пытающего разработать свой тест, только регистрацию по электронной почте.

Приведем примеры некоторых из них.

Мастер-тест – это бесплатный отечественный онлайн-конструктор тестов. Данный сервис удобен в использовании, как учителю, так и учащимся тем, что он дает право, как проходить тест в онлайн-режиме, так и скачать тест на свой компьютер и пройти его без особых усилий и дополнительной установки.

После регистрации, происходит переход на главную страницу, где осуществляется выбор часового пояса, после чего появляется своей профиль. Чтобы создать тест, нужно нажать на ссылку «создать первый тест сейчас», после этого осуществляется переход в редактор тестов, где можно создать первый вопрос. Можно задать заголовок вопроса, выбрать тип вопроса, добавить ответы на тест и выбрать их количество, вес вопроса, после чего нужно нажать «готово». После создания первого вопроса, нужно нажать на команду «добавить вопрос» и по завершению сохранить тест (рис. 1).

Пример вопроса представлен на рис. 2 [3].

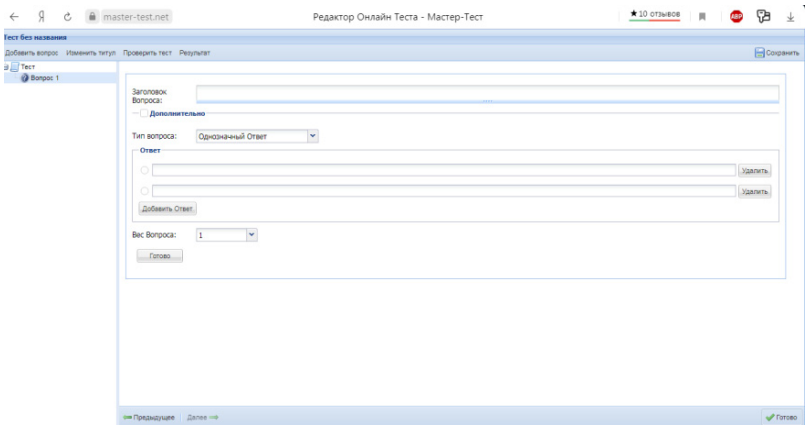


Рис. 1. Создание теста в сервисе Мастер-тест

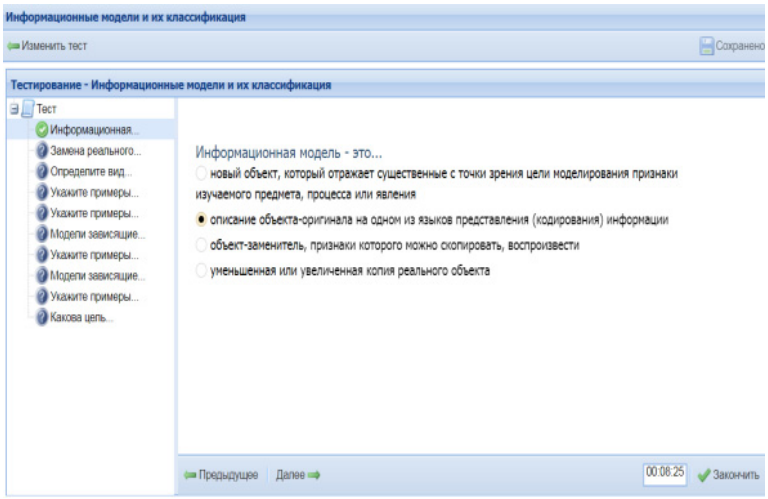


Рис. 2. Тест в сервисе Мастер-тест

Kahoot! – игровая обучающая платформа, специализирующая в создании тестов, опросов и викторин. Особенность данного сервиса в том, что сами задания разрабатываются учителем на компьютере, а

отвечать на вопросы теста учащиеся могут, используя смартфоны со скаченным одноименным приложением или же в режиме онлайн. Учащиеся вводят соответствующий PIN-код, данный учителем с экрана компьютера или интерактивной доски, тем самым используя свой телефон как пульт для ответов на вопросы.

После регистрации на обучающей платформе Kahoot!, для создания теста выбираем создание базовой модели, так как она является бесплатной, и нажимаем на «продолжить бесплатно». Выбрав создание своего шаблона, появляется сам редактор теста. Вопрос можно задать как в текстовом формате, так и с помощью изображения или видеоролика. Сами варианты ответа так же можно задать картинкой в качестве альтернативного ответа. Вопросу задается ограничение по времени и очки. Каждому ответу соответствует геометрическая фигура (треугольник, ромб, квадрат и круг), заменяющая номер ответа в вопросе (рис. 3). Выбирая правильный ответ в вопросе, учащийся на своем устройстве выбирает нужный ему геометрический объект, тем самым отвечая на вопрос теста (рис. 4) [2].

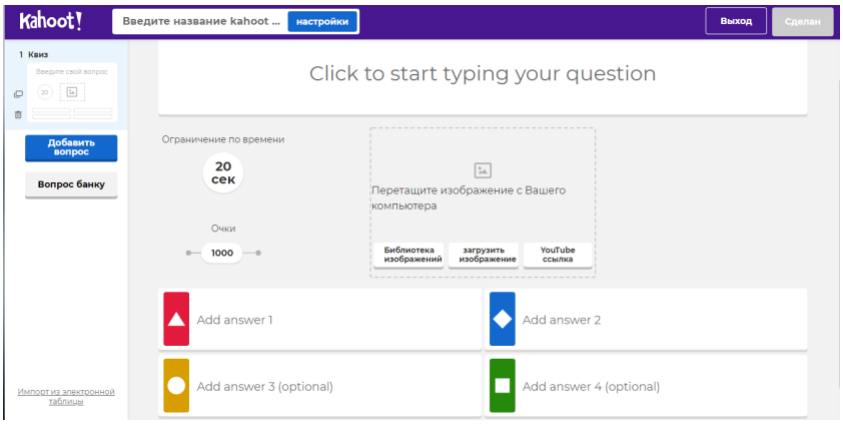


Рис. 3. Создание теста в сервисе Kahoot!



Рис. 4. Тест в сервисе Kahoot!

Online Test Pad – веб-сервис для создания бесплатных тестов, викторин, кроссвордов и логических игр. Отличается своей огромной функциональностью. Для создания теста требуется регистрация, после

которой пользователю предоставляется большой выбор отдельных конструкторов, например, конструктор тестов, конструктов опросов, конструктор кроссвордов и др. (рис. 5).

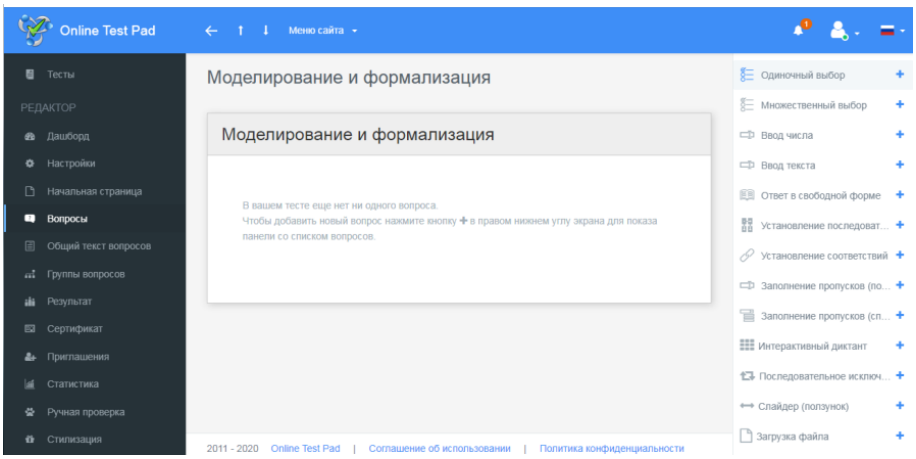


Рис. 5. Создание теста на веб-сервисе Online Tes tPad

После регистрации, происходит переход в именной профиль, где выбираем вкладку «тесты». Там будут отображаться все созданные пользователем тесты.

Для создания нового теста требуется выбрать функцию «добавить», затем нужно ввести название теста и выбрать вид теста (психологический, личностный, образовательный). Затем переходим в редактор теста.

Редактор имеет большой функционал, возможности которого представлены слева экрана. В «настройки» выбираются основные настройки теста и его результатов. Можно редактировать как один вопрос, так и сразу несколько. В качестве вопросов и ответов можно загружать различные форматы файлов. В «вопросы» можно выбрать тип ответа, например множественный выбор и др. После сохранения созданного теста, можно сохранить тест в формате pdf, а также скопировать ссылку или же отправить по электронной почте. Так же можно создавать сертификаты о прохождении тестирования (рис. 6) [4].

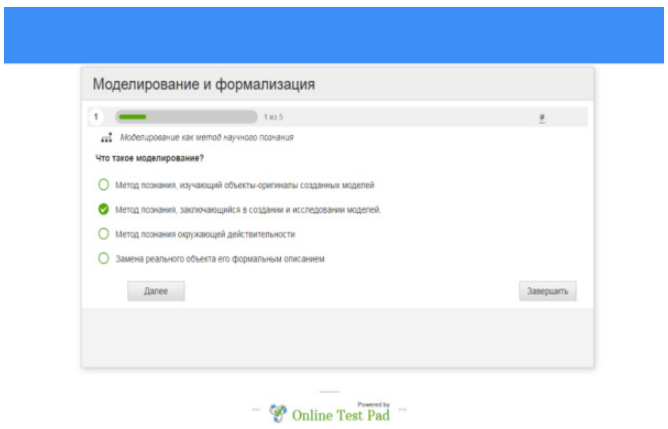


Рис. 6. Тест на веб-сервисе Online Test Pad

Таким образом, широкий спектр доступных тестовых оболочек позволяет без особых усилий создать тест любого функционального назначения за достаточно короткое время. При этом основной задачей учителя в рассматриваемом ракурсе является обеспечение «естественного» включения разрабатываемых тестовых материалов в соответствующий содержательно-методический контекст.

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 (36). – С. 235–240.
3. Приложение «Kahoot!», программа для создания викторин, дидактических игр и тестов. – URL: https://kahoot.com/
4. Приложение «Мастер-тест», интернет-сервис для создания тестов. – URL: https://master-test.net/
5. Приложение «Online Test Pad», онлайн-конструктор тестов. – URL: https://onlinetestpad.com/

УДК 37.06

Екатерина Романовна Давыдова
г. Пенза, e-mail: ket05051999@mail.ru
Валентина Николаевна Морозова
г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Современное общество и изменения, которые в нем постоянно происходят, выдвигают высокие требования к уровню социальной активности личности. Педагогическая наука считает значимой проблему формирования социальной активности молодого человека, так как именно она является важнейшим качеством личности, формирующимся в деятельности, которое отличается общественно-значимыми мотивами и дает ценный для общества и государства в целом результат.

Как «обеспечение непрерывного взаимодействия субъекта с миром» определяет сущность активности человека А. И. Крупнов [1,

с. 28]. В процессе взаимодействия с социальной средой происходит овладение человеком этой средой, выявляется и реализуется заложенный в самом субъекте потенциал. Достигая определенного уровня зрелости, социально активная личность начинает соотносить и согласовывать свои ценности, цели, жизненные ориентиры с целями развития общества.

Социальная активность молодежи предполагает наличие у нее собственной точки зрения, собственной позиции по отношению к разным событиям, связанным с жизнью общества, а также желание участвовать во всех общественно-ориентированных процессах и социально-значимой деятельности с целью улучшения, изменения окружающей действительности. Таким образом, можно утверждать, что активность – это способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию. А социальная активность – это мера включенности личности в систему общественных отношений, показатель её участия во всех видах общественной деятельности.

Успешность формирования социальной активности у молодежи зависит от многих факторов. Один из них – это наличие коллектива, в котором бы пропагандировались идеалы, нравственные ценности, жизненные установки, сходные с теми, что имеет у себя молодой человек. Участие в деятельности такого коллектива помогало бы развитию потенциала, заложенного в его личности, было направлено на преобразование среды и соответствовало внутренним нравственным установкам и интересам личности.

Выделяют следующие функции социальной активности молодежи:

– понимание проблемы, ее осмысление и принятие (функция ориентации),

– формулировка основных целей, постановка задач, выбор средств и способов ее решения (функция целеполагания и планирования),

– реализация действий по выполнению плана (функция организации),

– оценка полученных результатов (функция оценки) [2].

Социальную компетентность личности можно рассматривать как готовность к выполнению основных социальных функций в изменяющихся условиях жизнедеятельности человека как специалиста и гражданина.

Высшие учебные заведения являются хорошей площадкой для формирования социальной активности студентов и проявления их лучших качеств – ответственности, организованности, самостоятельности, инициативности различных видах социально значимой деятельности.

Первокурснику, пришедшему в вуз, предоставляется огромное поле для проявления его активности и реализации его личностного потенциала. Главное выбрать то, что будет более интересно и позволит найти приложение тем знаниям и умениям, которые есть у студента, а

также развить и наполнить их социально-ориентированным содержанием, сформировать социально активную личность. Одним из направлений такой деятельности является работа студентов в каникулярный период в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ).

Летние оздоровительные лагеря являются частью социальной среды, которой присуща особая организованная структура, специфическая деятельность, обусловленная интересами и потребностями детей в организации их свободного времени. Воспитательная ценность работы детского оздоровительного лагеря состоит в том, что создаются условия для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга детей, восстановления их здоровья, удовлетворения их потребностей в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самодеятельности.

Пространство ДОЛ можно рассматривать с двух сторон: во-первых, это среда обитания детей, оставшихся на определенное время без опеки родителей, во-вторых – это площадка для реализации профессиональных потребностей студентов. Взаимодействие детей и студентов осуществляется на паритетных началах: детям необходимо участие в их жизни взрослого (несмотря на небольшую разницу в возрасте), который даст им совет, поможет, решит проблему, а студенты получают уникальную возможность применить на практике знания и умения, полученные в ходе теоретических занятий, отработать на практике методы и приемы, изученные в вузе, научиться работать с детьми «вживую».

В данной статье нам хотелось бы остановиться на деятельности общественной организации Пензенского государственного университета «Штаб студенческих отрядов – Адреналин». Направления деятельности этой организации разнообразны: это и волонтерство, и работа в сервисных отрядах, и участие в зимнем агитационном походе и др. Самым интересным и значимым среди перечисленных направлений является работа в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях в летний период.

В профессиональном стандарте «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 25.12.2018 № 840н) определена основная цель деятельности вожатого – сопровождение детского коллектива в организациях отдыха детей и их оздоровления, создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности. Для выполнения трудовых функций, обозначенных в стандарте необходимо обладать большим объемом знаний и умений, позволяющих обеспечить качественный и безопасный отдых детей.

Подготовка к работе в лагере начинается, как правило, с 1 октября каждого учебного года, после того, как студенты определят для себя направление общественно-полезной деятельности, которое, по их мне-

нию, поможет найти применение их талантам и реализовать их творческий потенциал. Работа с детьми очень ответственна и разнообразна. Поэтому чрезвычайно важно изучить возрастные особенности детей, закономерности и индивидуальные особенности их психического развития, особенности регуляции их поведения и деятельности. Вожатый должен уметь организовать безопасные условия жизнедеятельности детей, соблюдать этические и профессиональные нормы в работе и отношениях с детьми, их родителями, коллегами. Кроме этого необходимо уметь организовывать различные виды деятельности, уметь планировать деятельность отряда и свою собственную в период смены, знать формы и методы проведения мероприятий различной направленности, владеть различными технологиями работы вожатого.

Безусловно, вожатый должен обладать широким кругозором и развитым интеллектом, с ним детям должно быть интересно. Умение организовать игру, соответствующую возрасту детей, тоже является сильной стороной вожатого.

Всему этому и не только студенты вуза учатся на специальных занятиях, которые организуются в университете два раза в неделю в рамках «Школы вожатого».

Но, как правило, действительность всегда отличается от теории. И как бы не был хорошо теоретически подготовлен студент к работе в детском лагере, он не может в полной мере осознавать, что его ожидает в последующие дни смены.

Вожатый в лагере руководит всей жизнедеятельностью детей и подростков, помогает найти решение их проблем и им стать социально активными и самостоятельными. Все действия вожатого основываются на следующих положениях:

– вожатый выстраивает отношения с детьми на доверии обеих сторон;

– к вожатому всегда можно обратиться за помощь;

– вожатый – человек, имеющих разнообразный опыт;

– вожатый всегда выслушает ребенка и поддержит его в беседе;

– вожатый всегда выступает активным участником группового взаимодействия;

– вожатый не дает свободу своим эмоциям, если это может навредить отношениям в коллективе;

– вожатый признает чувство собственного достоинства и уважает достоинство каждого ребенка.

Безусловно, социально-активные студенты вуза, несмотря на хорошую подготовку к работе в детском лагере, испытывают определенные трудности в работе:

– некоторым студентам сложно почувствовать и реализовывать себя в совершенно новом статусе – вожатого;

– непросто нести ответственность перед обществом и семьёй за жизнь и безопасность детей;

– знание теоретических основ деятельности вожатого не всегда влечет за собой компетентность в вопросе выбора соответствующих форм и методов работы для самореализации личности детей и подростков;

– высокая плотность проведения мероприятий в ДОЛ и практически круглосуточная работа в лагере не каждому студенту под силу и др.

Проанализировав ответы на вопросы, заданные студентам, являющимся членами «Штаба студенческих отрядов – Адреналин», после окончания работы в ДОЛ, мы выяснили, каким образом эта деятельность повлияла на их профессиональное становление и формирование социальной активности. Получили следующие результаты:

– приобрели опыт работы с детьми (это важно для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», для остальных студентов – в том числе и первая запись в трудовой книжке);

– научились быстро искать решения проблемных ситуаций и преодолевать сложности в работе;

– получили опыт ответственности как за поступки и действия детей, так и за свои собственные;

– научились управлять коллективом и развили навыки организации различных видов деятельности;

– научились работать в команде (и с детьми, и с коллегами-вожатыми, и с администрацией);

– стали более самоорганизованными;

– освоили огромное количество навыков и приобрели умения в разных областях жизнедеятельности.

Таким образом, детский оздоровительный лагерь является отличной площадкой для обретения профессионального опыта и формирования социальной активности студентов Работа в лагере является серьезной проверкой лидерских и организаторских качеств, моральной зрелости и профессиональных компетенций студентов, отличается общественно-значимыми мотивами и дает ценный для общества и государства в целом результат.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Крупнов, А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 22–25.

2. Харланова, Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия / Е. М. Харланова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-studentov-suschnost-ponyatiya-1 (дата обращения: 11.11.2020)

УДК 37.01

Андрей Валентинович Диков
г. Пенза, e-mail: an171@rambler.ru

СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЕ

В 2019 году в России стартовал национальный проект по развитию и распространению лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков образовательных организаций в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», национальной программы «Цифровая экономика» и государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Проект нацелен на:

– поддержку инноваций в области содержания и технологий основного и среднего общего образования;

– выявление и распространение лучших практик обучения по предметным областям «Математика», «Информатика» и «Технология» в задачах релевантных сквозным цифровым технологиям национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Сквозные цифровые технологии перечислены в национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации», направление «Цифровые технологии» [https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/878/]. К ним относятся:

1) большие данные;
2) новые производственные технологии;
3) промышленный интернет;
4) искусственный интеллект;
5) технологии беспроводной связи;
6) компоненты робототехники и сенсорика;
7) квантовые технологии;
8) системы распределенного реестра;
9) технологии виртуальной и дополненной реальностей.

Проект обязывает участников распространения и развития лучшего опыта создать цифровой учебно-методический комплекс для организации занятий в подопечных школах с целью поднятия уровня образовательных организаций – участников проекта. Направления образовательных программ по предметным областям «Математика», «Информатика» и «Технология» должны быть релевантны сквозным цифровым технологиям.

Проект по всем своим направлениям, целям и способам их достижения является грандиозным и сложным, почти нереальным для нашей системы общего образования. Его однозначно можно отнести к инновационным.



В чем сложности проекта.

1. Сквозные цифровые технологии являются наиболее наукоемкими и быстро развивающимися в современном мире и их интеграция в содержание общего образования, которое обязано соответствовать ФГОС представляется весьма непростой задачей, но не является нереальной.

2. Разработка общей (единой) основной общеобразовательной программы для нескольких школ, которые работают по разным программам и учебникам.

3. Вовлечь в проект (заинтересовать) школы, не имеющие передового опыта в формировании цифровых навыков.

4. Создание цифрового учебно-методического комплекса с инновационным содержанием, способного обеспечить процесс обучения, как со стороны содержания предмета, так и со стороны методов преподавания.

В городе Пенза реализует такой проект лицей информационных систем и технологий № 73. В лицее накопился опыт в обучении школьников некоторым сквозным цифровым технологиям и формировании цифровых навыков. Поэтому лицей получил федеральный грант на реализацию проекта.

Первым шагом в реализации проекта стало создание цифрового учебно-методического комплекса в форме онлайн-курсов по информатике и технологии:

1. Программирование на языке Python.
2. Программирование на C++.
3. Технологии сайтостроения HTML и CSS.
4. Веб-программирование (JavaScript).
5. Теоретические основы школьной информатики.
6. Arduino и AR.

Лицей совместно с кафедрой информатики и методики обучения информатики и математики Пензенского государственного универси-

тета разработали учебные программы онлайн-курсов, арендовали веб-сервер и доменное имя (dschool73.xyz) и развернули там имеющую мировую известность систему управления обучением с открытым кодом Moodle (moodle.org). Она распространяется бесплатно и может быть усовершенствована благодаря открытому коду.

В отличие от многих платформ дистанционного обучения, основанных на видеолекциях и простейших тестах, система Moodle дает богатый набор инструментов разработки учебного контента:

- мультимедийные лекции с обратной связью;
- семинары;
- практические задания нескольких типов;
- тесты с богатым выбором типов вопросов, начиная от выбора правильного ответа до перетаскивания правильных блоков на изображение;
- составление глоссариев;
- учебные материалы стандартных форматов.

Проведение учебного курса в Moodle также предполагает использование учителем компонентов курса, позволяющих вовлечь учеников в творческое взаимодействие. К этим компонентам, в первую очередь, относятся Чат и Форум.

Для многих специалистов и неспециалистов в образовании модель учебного процесса вырабатывается со школьной скамьи как объяснение учителем нового материала и проверка им теории и практических заданий. И сегодня в цифровом обучении наблюдается тенденция именно к такой модели, воплощенной в форме видеолекции с объяснением учителя и тестом. Но, к сожалению, она затратная по стоимости (разработка 1 минуты видеолекции стоит несколько тысяч рублей) и имеет низкую степень эффективности. В системе Moodle можно выбрать как традиционную модель обучения, так и более эффективную, основанную на активном взаимодействии и сотрудничестве.

Лицей 73 г. Пензы старается строить эффективную модель обучения, не отбрасывая традиционную, но, естественно, сталкивается с рядом трудностей.

Каждый из шести учебных онлайн-курсов построен по единой схеме. Учебная программа курса рассчитана на 34 часа, 2 часа в неделю. Программа содержит 17 тем. Каждая тема в онлайн-курсе – это:

1. Видеолекция от 5 до 10 минут.
2. Лекционное занятие с тестовым материалом, вопросами, меню и мультимедиа.
3. Практическое занятие.
4. Домашнее задание.
5. Задание для самостоятельной работы.
6. Тест (10 вопросов).
7. Форум.

Учебный курс грантополучателя в LMS Moodle построен таким образом, что ученику будет доступно домашнее задание в текущей теме, если он завершил работу с лекцией и практическим заданием. Задание для самостоятельной работы станет доступным при отправке на проверку домашнего задания. Задание для самостоятельной работы не является обязательным к выполнению. Тест можно выполнять также после отправки на проверку домашнего задания. Тест считается выполненным, если ученик ответил правильно на 7 вопросов из 10 (70 % усвоения) или число попыток исчерпано. Максимальное число попыток – 10, оценка ставится как среднее из всего числа попыток. К новой теме можно приступить после выполнения теста предыдущей темы.

Понравилось ли ученикам учиться на том или ином онлайн-курсе можно узнать по выполнению заданий для самостоятельной работы. Эти задания не являются обязательными и, если учащиеся их выполняют, то им хочется это делать и, соответственно, курс для них интересен.

Разработанный цифровой учебно-методический комплекс доступен в гостевом режиме всем ученикам и учителям страны по адресу http://www.dschool73.xyz. Гости могут просматривать все компоненты курса, но не могут отправлять на проверку задания и отвечать на тесты. Если есть желание учиться активно на курсах, то есть проходить тесты, отправлять домашние задания на проверку, получать отметки, то необходимо послать письмо по адресу электронной почты, расположенному в футере главной страницы проекта с запросом о принятии на курс.

УДК 376.4

Мария Николаевна Дулина
г. Пенза, e-mail: cuznesova98@mail.ru
Марина Евгеньевна Питанова
г. Пенза, e-mail: pitanovame@mail.ru

РЕСУРСНЫЙ КЛАСС КАК МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ежегодно по всему миру увеличивается количество людей, которые страдают расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Число детей с аутизмом в мире достигает уже 1 % от всего детского населения, и с улучшением качества диагностики их становится все больше. Детский аутизм – это особое нарушение психического развития, при котором ярким его проявлением является нарушение социального взаимодействия, которое не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка.

Трудности адаптации, организации внимания, усвоения социально приемлемых форм поведения в сочетании с обилием странных для всех

реакций и действий, дезорганизующих поведение других детей, заставляют задуматься о возможности пребывания такого ребенка в школе. Зарубежный и отечественный опыт обучения и воспитания детей с РАС показывает, что только организованная на междисциплинарной основе работа специалистов, позволит достичь результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС. Основные проблемы организации качественного образовательного процесса – трудности в коммуникации и поведении, нарушения взаимоотношений с учителем и одноклассниками; недостаточное понимание специалистами специфики нарушений при усвоении учебных предметов, незнание методов и способов преподавания детям с расстройствами аутистического спектра.

Во многих странах мира приняты государственные программы по коррекции и социальной адаптации людей с аутизмом, разработаны методики ранней диагностики и терапии. Россия только начинает эту работу. Закон «Об образовании в РФ» (вступил в силу 1 сентября 2013 года) сделал инклюзивное образование возможным и доступным для всех. Родитель получил право выбирать, отдавать ли своего ребенка с РАС в обычную общеобразовательную школу, в которой созданы специальные условия для обучения ребенка с аутизмом, или в специальную. В связи с этим вопрос о ресурсном классе представляет собой большой интерес для теоретического и прикладного исследования. «Ресурсный класс» – это специальная инклюзивная образовательная модель, которая предполагает обучение детей с расстройствами аутистического спектра или другими ментальными нарушениями. Ресурсный класс позволяет организовать обучение в наиболее благоприятной для него среде в соответствии с его особыми образовательными потребностями и возможностями.

Каждый ребенок достоин создания той среды, в которой созданы условия для развития с учетом его трудностей. Инклюзивное образование доступно любому ребенку с аутизмом, несмотря на его трудности и дефициты, благодаря организационной модели «Ресурсный класс» («Ресурсная зона»). В 2015 году в России, в частности в Москве, было две школы, которые реализовывали инклюзивное образование для детей с РАС с использованием модели «Ресурсный класс» [2]. За последние пять лет «Ресурсный класс» доказал свою эффективность при включении детей в систему общего образования. Сейчас такие классы работают не только в Москве, но и в Санкт-Петербурге, Воронеже, Белгороде, Ростове-на-Дону и других городах.

В этой статье мы представляем вариант реализации инклюзивного образования для детей с РАС с использованием модели «Ресурсный класс» в городе Пенза в МБОУ СОШ № 50. В 2019 году в образовательном учреждении был создан ресурсный класс, в котором в настоящее время обучаются 6 детей с расстройством аутистического спектра.

Опыт реализации модели на протяжении последних пяти лет показал, что оптимальным оказывается вариант разделения пространства аудитории на несколько зон, каждая из которых имеет определенную функциональную нагрузку и соответствующее оборудование. Зонирование ресурсного класса МБОУ СОШ №50 представлено в рис. 1.



Рис. 1. Зонирование ресурсного класса

Зона индивидуальных занятий со специальными партами, позволяющими ребенку работать вместе с педагогом и не отвлекаться на внешние раздражители.

Несколько парт, стоящих рядом с доской полукругом – зона групповых занятий. Эта зона представляет собой фрагмент общеобразовательного класса, именно здесь отрабатываются навыки реагирования на фронтальную инструкцию. Групповое занятие приведено в рис. 2.

Каждый ученик с РАС должен иметь возможность снять усталость от занятия или накопившуюся тревожность. Для этого необходима зона сенсорной разгрузки. Это могут быть батуты, гамаки, сухие бассейны, сенсорные туннели, сенсорные чулки и т.п. Пребывание в этой зоне может быть использовано учителем в качестве поощрения за выполненное задание или как мотивирующий стимул для дальнейшей учебной деятельности.

Рабочая зона учителя тем оборудованием, в котором заинтересован учитель, проектирующий развивающую среду для своих учащихся.

Это, как правило, оргтехника, соответствующая мебель, приспособления для самостоятельного изготовления учебных материалов. Здесь же размещается и специальная литература, учебное и игровое оборудование, которое будет применяться непосредственно на занятии, дидактические материалы, паззлы, игры на развитие моторики, музыкальные игрушки, логические игрушки, сюжетные игры.



Рис. 2. Фотографии группового занятия

Значительная часть детей с РАС выстраивают взаимодействие, опираясь на невербальные знаковые системы, а, значит, учителю приходится прибегать к средствам альтернативной коммуникации. В ресурсном классе используется – система дополнительной и альтернативной коммуникации (PECS), система, которая позволяет общаться при помощи карточек. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом, дети с РАС после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Важно своевременно обратить внимание на сигнал ребёнка и выстроить верный диалог с ним: «Ты показал карточку «Помоги»? Хорошо, сейчас я к тебе подойду» [1].

В МБОУ СОШ № 50 г. Пензы для детей с РАС оборудован отдельный кабинет – сенсорная комната. Она является местом для организации игр и общения с одноклассниками. Дети ресурсного класса совершенно четко понимают предназначение сенсорной комнаты, в ней

можно спокойно залезть в кокон и уединиться, можно раскачаться на балансире, что позволит разгрузиться, а можно просто безостановочно ходить, чтобы почувствовать ноги и ощутить границы своего тела [1].

Ресурсный класс в общеобразовательной школе является той естественной средой, в которой происходит подготовка ребенка с аутизмом к дальнейшей жизни. Важно уточнить, что создаваться эта среда должна в тех обычных образовательных учреждениях, куда ходят его ровесники, не имеющих проблем в развитии. Не существует отдельной резервации для людей с РАС, а потому ребенок-аутист, обучающийся в специальной школе, оказывается мало подготовленным к жизни в обществе. Основная цель инклюзии – социализация, «включение» ребенка в среду сверстников с помощью специальных условий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дулина, М. Н. Специфика деятельности учителя в образовательной модели «ресурсный класс» / М. Н. Дулина, М. Е. Питанова // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. ст. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 30 октября 2020 г.) / под ред. М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, М. Е. Питановой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. – С. 68–73.

2. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе : практ. пособие / рук. авторского кол. А. И. Козорез. – Москва : АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.

УДК 581.142:581.143.6:58.085

Татьяна Викторовна Ефимова

г. Пенза, e-mail: tania.efimovat@yandex.ru

Валерия Юрьевна Черкунова

г. Пенза, e-mail: lera0118@mail.ru

Сергей Александрович Солдатов

г. Пенза, e-mail: Soldatov_SA@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОКОЯ СЕМЯН И ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ В КУЛЬТУРУ *IN VITRO* РАСТЕНИЙ РОДА *IRIS*

Актуальность темы заключается в том, что при культивировании растений в условиях *in vitro* существует возможность получения посадочного материала, очищенного от фитопатогенных микроорганизмов, что несомненно важно при селекционной работе. К тому же отсутствует сезонность при посадке материла; есть возможность размножения

в неограниченных количествах и в сжатые сроки. Но при данном способе культивирования возникает проблема преодоления покоя семян.

Целью исследований являлось изучение особенностей преодоления покоя семян ирисов, и последующее введение в культуру *in vitro* полученных проростков растений.

Семена растений были предоставлены сотрудниками Ботанического сада им. И.И. Спрыгина ПГУ [1].

Объект исследования – растения рода *Iris* L.

1. Ирис Тубергена – *Iris sindpers*. Растение невысокое, теплолюбивое, не любит прохладного дождливого лета. От донца луковицы отходят многолетние придаточные корни, в основании которых есть почки, переходящие в последующем в замещающие луковицы [2].

2. Ирис болотный – *Irisps eudacorus*. Многолетнее травянистое корневищное растение. Обитает в прибрежных зонах [2].

3. Ирис призматический – *Iri sprismatica Pursh*. Многолетнее травянистое корневищное растение. Имеет тенденцию произрастать в болотистых или влажных условиях. Относится к морозостойким видам. В настоящее время в США имеет государственный статус: «под угрозой» [2].

Семена изучаемых видов ирисов характеризуются комбинированным и физиологическим покоем различной глубины [3].

Определение всхожести различных культурных растений описана в ГОСТ 24933.2–81 «Семена цветочных культур. Методы определения всхожести и энергии прорастания» [4].

Результаты исследований были подвергнуты статистической обработке. Биологическая повторность опыта – десятикратная.

Семена ириса призматического лучше преодолевали покой при условиях естественной освещенности и температуре +23 °С. Всхожесть при данных условиях составила 93,33 %. Колебания температур: от +3 °С до +23 °С положительно сказывались на прорастании семян ириса Тубергена. Всхожесть при данном способе проращивания составила 26,66%. В свою очередь для преодоления покоя семян у ириса болотного использовали: колебания температур (от +3 °С до +23 °С) и скарификацию – повреждение семенных покровов. Всхожесть составила 100% прорастания. Другие способы преодоления покоя семян для данных видов ириса не дали положительных результатов.

После того, как семена прорастали мы их пересаживали на искусственную питательную среду Murashige, Skoog [5, 6]. Стерилизация питательной среды производилась путем ее автоклавирования при температуре +123°С в течение 40 мин. Термостат: Tuttnauer 2540 ML, AUTOCLAVE – STEAMSTERILIZER. pH среды доводили до 5,8. Для этого использовали 0,1 н HCl и 0,1 н NaOH. Содержание сахарозы составляло – 20 г/л, глюкозы –10 г/л. В качестве экзогенных регуляторов роста использовали: 3-индолилуксусную кислоту (2 мг/л) и гибберел-

ловую кислоту (2 мг/л). Все манипуляции с изолированными тканями (введение в культуру, пересадка на свежую питательную среду) проводились в асептическом помещении (ламинар-боксе – LAMSYSTEMS, класс II / тип А) стерильными инструментами. Растения выращивали при естественном освещении (8000–10 000 лк) и температуре (+20–25°С).

Перед введением в культуру *in vitro* проросшие семена очищались от семенной кожуры. Семена, из которых извлекался зародыш, предварительно выдерживали в растворе перманганата калия и растворе пероксида водорода по 3 минуты. Затем с семян снималась семенная кожура.

Стерилизацию эксплантов (зародышей) проводили в септических и асептических условиях. В септических условиях семена последовательно обрабатывали раствором перманганата калия 1 %, раствором перекиси водорода 3 % и раствором этилового спирта 70 % для освобождения от бактериальных и грибковых инфекций. После этого семена помещали на чашки Петри для проращивания.

Затем экспланты в стерильных условиях последовательно обрабатывали следующими дезинфицирующими растворами: 1 % раствором перманганата калия и 3 % раствором пероксида водорода по 1 мин. Далее пересаживали экспланты на питательную среду.

Растения росли интенсивно.

Спустя 10 дней побеги ириса Тубергена достигли высоты 6 мм, но в пробирках со средой обнаружилось заражение бактериальными и грибковыми инфекциями. Заражение могло произойти при пересадке эксплантов на питательную среду.

После 5 дней выращивания побеги ириса Болотного достигли 45 мм в высоту.

После 33 дней выращивания высота побегов ириса Призматического составила 80 миллиметров. В 70 % случаев пробирки со средой не были заражены бактериями или грибной микрофлорой. Но в некоторых пробирках (30 % от общего числа) мы наблюдали розовые и белые пятна, что свидетельствовало о наличии в пробирках бактериальных культур. Заражение питательной среды могло произойти при посадке зародышей в пробирки.

Таким образом, подбор оптимальных условий культивирования (состава питательной среды, концентрации витаминов и фитогормонов, режим освещения, температура) влияют на рост и развитие растений. Соблюдение стерильности – одно из основных условий работы с растениями в условиях *in vitro*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ботанический сад. – URL: https://botsad.pnzgu.ru (дата обращения: 10.10.2020).

2. Плантариум. Определитель растений on-line. – URL: http://www.plantarium.ru/ (дата обращения: 10.10.2020).

3. Николаева, М. Г. Справочник по проращиванию покоящихся семян / М. Г. Николаева, М. В. Разумова, В. Н. Гладкова. – Ленинград : Наука, 1985. – 347 с.

4. ГОСТ 24933.2–81 «Семена цветочных культур. Методы определения всхожести и энергии прорастания». – URL: http://vsegost.com/Catalog/13/13865.shtml (дата обращения: 10.09.2020).

5. Использование методов биотехнологии растений для сохранения и изучения биоразнообразия мировой флоры / В. Б. Белокурова, Е. В. Листван, П. Д. Майстров, Й. Й. Сикура, Ю. Ю. Глеба, Н. В. Кучук // Цитология и генетика. – 2005. – № 1. – С. 41–51.

6. Широков, А. И. Основы биотехнологии растений: электрон. учеб.-метод. пособие / А. И. Широков, Л. А. Крюков. – Нижний Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2012. – 49 с.

УДК 37.01

Анастасия Николаевна Жалдыбина

г. Пенза, e-mail: nas.balandina2010@yandex.ru

КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Нет сомнения в том, что культурная глобализация имеет как положительные, так и отрицательные последствия. К последним можно отнести утрату элементов национальной культуры, уникальности, связи индивида с национальной общностью, которая, с одной стороны, служит ему ориентиром в беспорядочном потоке сведений об окружающем мире и, с другой стороны, обеспечивает сохранение и преемственность национальной культуры, традиций и ценностей. В соответствии с этим, необходимо уделять особое внимание формированию национальной идентичности подрастающего поколения, то есть развитию представлений о своей национальной общности, воспитанию патриотизма на основе базовых национальных ценностей.

В самом общем приближении можно сказать, что идентичность – это представление человека о самом себе, окружающем мире и своём месте в нём. Идентичность является неотъемлемой характеристикой личности, позволяющей ей сохранять свою целостность. В процессе формирования идентичности важная роль отводится механизму идентификации, т.е. сопоставлению себя со значимыми другими. Иными словами, для того чтобы получить представление о самом себе человеку необходимо соотнести свое «Я» с «Я» другого человека. Принято выделять два основных вида идентичности: личностную и социальную. В связи с многообразием жизни и социальных ролей, исполняемых че-

ловеком, можно говорить о различных видах идентичности: гендерной, культурной, религиозной, профессиональной. Следует отметить, что важное место в структуре социальной идентичности принадлежит культурной идентичности, под которой Н.Б. Крылова понимает такие особенности личностной культуры как осознание и принятие своей индивидуальности в качестве носителя и субъекта культуры в её определенных формах [3, с. 33]. Культуру можно определить как совокупность традиций, ценностей способов поведения, мышления и восприятия, характерную для социальной общности. В тоже время культура есть деятельность по созданию традиций, норм, системы ценностей, их освоению, сохранению и передаче. Нет сомнения в том, что каждый культурный объект существует в рамках социального пространства, что позволяет говорить о социокультурном дискурсе.

Национальная идентичность отвечает за осознание личностью принадлежности к определённой национальной общности с эмоциональным и ценностным смыслом такого членства, а также с пониманием отличий от других подобных социальных групп. По мнению Дж. Мида большое значение в формировании сознания человека имеет культура, как совокупность символов, обладающих общими значениями для всех членов общности. Знание о собственной идентичности закрепляется в символической форме, и в первую очередь в языке. А. В. Мудрик подчеркивает, что национальная принадлежность человека в большей мере определяется языком, иными словами культурой, стоящей за этим языком.

Таким образом, национальная идентичность личности формируется в результате соотнесения актуальной для себя социальной среды с характерными чертами конкретной национально-культурной традиции. В соответствии с этим национальную идентичность следует рассматривать как подвид социокультурной идентичности.

В контексте социокультурного подхода, повествования, различные истории, которые рассказывают люди, дискурс и другие продукты культуры являются специфическими инструментами, играющими важную роль в формировании национальной идентичности [4, с. 61].

Е. И. Пассов убежден, что культура способствует формированию личности человека. Важная роль в этом процессе принадлежит языку. Язык есть основа всякой идентификации человека с окружающим миром. Он помогает человеку адаптироваться к условиям окружающего мира, участвует в классификации и упорядочении сведений о нём. Язык является не только и не столько средством коммуникации, а семантической основой картины мира. Через язык мы воспринимаем культурный образ народа, говорящего на нём. Американский лингвист и этнолог Э. Сепир утверждает, что «культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думает» [6, с. 193].

Взаимодействие между языком и культурой В. В. Сафонова раскрывает в формуле «культура через язык и язык через культуру» [5]. По мнению В. М. Алпатова, каждый национальный язык может быть признан «энциклопедией» человеческих знаний, в которой зафиксирован весь опыт и все результаты познавательной деятельности данного человеческого общества [1, с. 3]. Следовательно, изучение языка – это поиск «ключа» для познания культуры народа. Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев также отмечали, что, являясь знаково-символьной системой, язык представляет собой универсальное средство познания культуры. Изучение языков можно считать одним из важнейших способов познания мира, так как с их помощью передается историческое и культурное наследие от одного поколения к другому. А. В. Мудрик утверждает, что одним из признаков национальной принадлежности человека является родной язык, или правильнее сказать культура, стоящая за этим языком.

Выше уже говорилось, что формирование личностной идентичности возможно лишь при наличии другого «Я», так происходит и в случае с культурой. Культура своей страны во всей полноте раскроется только в «глазах чужой культуры» [2]. Для обретения идентичности человек должен овладеть многими культурными кодами. В связи с этим следует отметить особую роль иностранных языков в процессе формирования национальной идентичности школьников.

Знание и понимание чужой культуры необходимо для развития культуры собственной, для приспособления к меняющимся условиям окружающего мира. Совершенно очевидно, что культурные сообщества, замкнутые на своих традициях, больше рискуют прекратить своё существование, чем те, что готовы к взаимодействию с другими культурами. Культура в целом раскрывается во всей полноте «в глазах другой культуры» равно как самоидентификация личности непременно достраивается отношением к «Я» другого [1]. Для формирования целостной картины самопредставления индивида о себе и своём народе ему важно, насколько это представляется возможным, абстрагироваться от своего настоящего положения и взглянуть на себя и свой народ как бы со стороны.

Таким образом, нация есть «историко-социально-культурное явление». Сознание национальной идентичности представляет собой систему знаний и мнений относительно национальной группы. Национальная культура накладывает отпечаток на видение мира, формирует особый склад мышления. Национальный язык является хранителем особых архетипов, неповторимых образов, служит семантической картиной мира. В процессе формирования национальной идентичности школьников особая роль отводится гуманитарным предметам. В частности, можно отметить потенциал занятий по иностранному языку в формировании национальной идентичности школьников. Изучая

языки, школьники получают возможность сравнения родной культуры с культурой страны изучаемого языка, что приводит их к пониманию самобытности России и облегчает процесс отождествления обучающихся с элементами собственной национальной общности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алпатов, В. М. Лингвострановедческие задачи / В. М. Алпатов. – Москва : Просвещение, 1983. – 231 с.

2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.

3. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2003. – 272 с.

4. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / отв. ред.: М. Барретт, Т. Рязанова, М. Валовикова. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2001. – 196 с.

5. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Сафонова В. В. – Москва, 1992. – 528 с.

6. Сепир, Э. Язык, раса, культура. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – Москва : Прогресс, 1993. – 656 с.

УДК 376.4

Анастасия Андреевна Жданова

г. Пенза, e-mail: zhdanova_1997@bk.ru

ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА» И «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ»: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Термины «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» активно вошли в ряд педагогических понятий не так давно. Их формирование и выделение как отдельных направлений педагогической деятельности связано с пересмотром системы воспитания и обучения в сторону личности ребенка и становлением, так называемой, гуманистической педагогики. В современной педагогической науке рассматриваемые нами понятия используются как синонимы, что тем самым подчеркивает их тесную взаимосвязь, но в то же время сущность этих понятий трактуется совершенно по-разному. В чем же заключаются их сходства и различия?

Я. А. Коменский [5] считал, что ребенок развивается по законам природы и стремится к познанию мира, подчеркивал значимость воз-

можностей ребенка, его особенностей, в чем проявляются идеи педагогической поддержки.

Основоположником педагогической поддержки как самостоятельного направления является ученый-новатор О. С. Газман [4], рассматривающий ее как профессиональную деятельность, в рамках которой необходимо создавать благоприятные условия, способствующие саморазвитию личности. Согласно его мнению, предметом изучения педагогической поддержки является процесс взаимодействия ребенка и педагога, в ходе которого осуществляется совместное определение интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), не позволяющие ребенку сохранять человеческое достоинство, а также мешающие самостоятельному достижению желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении и образе жизни.

Рассматривая педагогическую поддержку с точки зрения личностно ориентированного обучения, О.С. Газман полагал, что это особая сфера деятельности педагога, направленная на формирование индивидуальности ребенка путем его стимулирования и мотивации [4].

Так, Т. В. Анохина [2] определяла педагогическую поддержку как систему средств, в рамках которой дети получают помощь в самостоятельном индивидуальном выборе, не только в самоопределении, но и помощь в преодолении трудностей самореализации в различных сферах деятельности. Она также поддерживала идеи Я. А. Коменсккого, обращая особое внимание на возможности данные ребенку природой, сформировавшиеся в ходе его индивидуального опыта. Также она подчеркивала, что суть педагогической поддержки лежит в саморазвитии ребенка.

В. П. Бедерхановой [3], изучавшей педагогическую поддержку в условиях учебного процесса, было выделено два вида поддержки. Сущность первого вида поддержки заключалась в обеспечении общей педагогической поддержки всему детскому коллективу, создании положительного климата группы, доброжелательного эмоционального фона и, так называемой, атмосферы сотрудничества и взаимопонимания. Основной направленностью второго уровня считалась поддержка отдельных детей, в результате которой проводилась диагностика развития, обученности и воспитанности каждого ребенка, выявлялись личностные проблемы детей. Таким образом, помощь оказывалась в дозированном виде в зависимости от потребностей детей, в чем можно было узреть некий индивидуальный подход, поскольку в рамках этой формы поддержки учитывались особенности характера ребенка, его поведения, обстоятельства его жизни [3].

Таким образом, термин «педагогическая поддержка» в педагогической науке рассматривается в двух формах: коллективной, направленной на группу детей и индивидуальной, определяющей своей целью помощь конкретному ребенку. Обобщая выше сказанное, можно отме-

тить, что педагогическая поддержка заключается в совместном определении интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений ребенка, которые препятствуют его саморазвитию, где педагог и ребенок – это равноправные участники образовательного процесса. Поскольку понятие «педагогическая поддержка» часто заменяется понятием «педагогическое сопровождение», необходимо раскрыть и его сущность. Мы считаем, что понятие «педагогическое сопровождение» намного шире и включает в себя понятие «поддержка». Рассмотрим происхождение термина «сопровождение».

Педагогическое сопровождение, в отличие от понятия «педагогическая поддержка», понимается как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (обучаемым) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Педагогическое сопровождение детей в образовательном процессе определяется как новое направление в педагогической науке и практике, основанное на гуманизации взаимоотношений в социуме. В свою очередь, гуманизация является ключевым элементом нового педагогического мышления, в результате которого происходит переоценка всех компонентов педагогического процесса, где центром становится ребенок и его развитие.

Термин «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента, он предполагает не любую форму помощи, а поддержку, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор варианта решения проблемы. Имеется в виду сложный процесс взаимодействия, где педагог выступает в роли наставника. В рамках этого педагогического взаимодействия и осуществляется педагогическое сопровождение, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии ребенка.

Как и в случае педагогической поддержки, в условиях сопровождения осуществляется диагностика сущности проблемы, выявление ее причин и отбор наиболее эффективных способов ее решения. Однако на этапе разрешения проблемы ребенку предоставляется большая самостоятельность, а на этапах принятия решения и разработки плана преодоления проблемы помощь оказывается ребенку посредством консультирования.

Е. И. Казакова [6] рассматривает сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система. Под ситуацией жизненного выбора, согласно ее точке зрения, понимаются проблемные ситуации, в ходе разрешения которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [6].

Согласно концепции М. Р. Битяновой [1], сопровождение представляет собой метод, реализация которого предполагает следование за естественным развитием ребенка на определенном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Кроме того, она обращает особое внимание на ценность внутреннего мира ребенка, приоритетность потребностей, ценностей его развития, тем самым подчеркивая, что сопровождение носит индивидуальный характер и ориентировано на личностные достижения ребенка. Также М.Р. Битянова считает, что в рамках сопровождения педагогу необходимо создавать условия, которые позволят ребенку самостоятельно освоить систему отношений не только с миром, но и с самим собой, для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой [1].

Таким образом, сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью оказываемой помощи. Поддержка же эпизодична, направлена на преодоление конкретных затруднений и предполагает большую включенность педагога. Обе эти стратегии педагогической деятельности ставят центр своего внимания приоритет интересов ребенка. Главными общими характеристиками является доверительные отношения между педагогом и ребенком, позитивная оценка достижений обучаемого, создание ситуаций успеха самопонимании, самореализации, самоутверждении, возвышение достоинства обучаемого, повышение его статуса, значимости его личных «вкладов» в решение общих задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – 163 с.

2. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.

3. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка / В. П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39–51.

4. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 10–37.

5. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Амонашвили, 2000. – 224 с.

6. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

УДК 37.02

Лилия Фаритовна Жистина
г. Пенза, e-mail: zamuvr53@gmail.com
Алексей Сергеевич Кирсанов
г. Пенза, e-mail: kas301179@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

Актуальность и значимость процесса цифровизации образования и обучения вызвана глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу. Построение цифровой экономики и цифрового образования – значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах.

Цифровые («передовые», «умные», «SMART») технологии составляют ядро современного этапа технологического развития и сохранят доминирующую роль в обозримой перспективе. В настоящее время активно происходит процесс цифровизации – глубокой конвергенции цифровых технологий с материальными и социально-гуманитарными технологиями и практиками, в том числе образовательными.

Цифровые технологии создают новые возможности для построения образовательного процесса и решения широкого комплекса образовательных задач – как «вечных», не разрешимых средствами традиционного образования, так и принципиально новых.

В условиях цифровизации, распространения телекоммуникационных и сетевых технологий и средств обучения, содержание предмета дидактики существенно расширяется. Это расширение происходит в следующих направлениях:

– от обучения, ограниченного рамками классно-урочного процесса – к обучению в различных средах и пространствах, включая сетевое и виртуальное;

– от учебного процесса образовательной организации – к обучению в образовательной сети и самообучению в образовательной среде;

– от организации деятельности преподавания и учения к организации процессов проектирования, формирования и освоения образовательных маршрутов; от преподавания как ведущей деятельности педагога к многообразию педагогических функций педагога в цифровом образовательном процессе.

Основными средствами цифровой дидактики образования и обучения, обеспечивающими достижение поставленных целей, являются персонализованный образовательный процесс; цифровые педагогические технологии и метацифровые образовательные комплексы.

Персонализация обучения достигается путём:

– построения индивидуальных образовательных маршрутов;

– использования распределённых форм образовательного процесса в образовательной сети;

– использования адаптивных технологий обучения;

– создания насыщенной образовательной среды для самостоятельной работы, самообразования и саморазвития обучающихся.

В цифровом образовательном процессе образования и обучения могут использоваться три различных группы технологий:

– во-первых, *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) универсального назначения,* такие как офисные программы, графические редакторы, Интернет-браузеры, средства организации телекоммуникации, дополненная реальность и т.д.;

– во-вторых, *педагогические технологии (технологии обучения),* в том числе, предполагающие использование ИКТ или основанные на их использовании;

– в-третьих, *производственные технологии* (в том числе цифровые, а также материальные и социальные, или гуманитарные), обеспечивающие формирование у обучающихся необходимых компетенций, знаний, умений и навыков.

Базовый минимум педагогических технологий, необходимый для построения цифрового образовательного процесса образования и обучения:

– технология дистанционного (онлайн) обучения, в том числе с использованием адаптивных систем обучения;

– технология «смешанного обучения» (blended learning), в том числе «перевёрнутое обучение» (flipped learning);

– технология организации проектной деятельности обучающихся, в том числе телекоммуникационные проекты.

Ведущими функциями педагога в условиях цифровизации становятся:

– проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, а также средств диагностико-формирующего оценивания, и на этой основе создание локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями;

– проектирование сценариев учебных занятий на основе многообразных, динамических форм организации учебной деятельности и оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий;

– организация индивидуальной и групповой (в том числе самостоятельной, проектной, распределенно-сетевой) деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде;

– проектирование и организация ситуаций образовательно значимой коммуникации, в том числе сетевой;

– организация рефлексивных обсуждений личностно значимого опыта;

– формирование и развитие критического мышления в процессе поиска и отбора информации в цифровой среде;

– управление учебной мотивацией обучающихся, в том числе, при работе с группой, с использованием инструментов фасилитации, а также в качестве носителя ролевых образов «успешного взрослого» и «успешного профессионала»;

– интеграция различных жизненных пространств цифрового поколения – виртуального и реального, сопровождение развития обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире;

– постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими с тем же обучающимся (учебной группой, проектной командой и т.п.).

В то же время, в цифровом образовательном процессе утрачивают свою значимость многие традиционные функции педагога: «носителя знаний», информатора, объясняющего, контролёра, порицающего и «карающего» за невыполнение требований и т.д.

Современный образовательный процесс немыслим без технологической основы. Он должен быть спроектирован, просчитан по всем этапам с четко выверенными воспитательными, дидактическими и развивающими целями с учетом психолого-педагогических особенностей конкретного класса и каждого ученика в отдельности.

Сделать это можно с помощью основного принципа построения информации – принципа «единого окна», а также избавления от управляющей кнопки «Возврат домой».



1. Интерактивный плакат – средство представления информации, способное активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Интерактивность обеспечивается за счет использования различных интерактивных элементов: ссылок, кнопок перехода, областей текстового или цифрового ввода и т.д.

ПЛАКАТ (нем. Plakat), вид графики, броское изображение на крупном листе с кратким пояснительным текстом, выполняемое в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях.

По сравнению с обычными полиграфическими аналогами, интерактивные электронные плакаты являются современным многофункциональным средством обучения и предоставляют более широкие возможности для организации учебного процесса. Это своего рода *укрупнённая дидактическая единица, дидактический многомерный инструмент* (по В. Э. Штейнбергу), где обеспечивается многоуровневая работа с определённым объёмом информации на всех этапах: первичной передачи, переработки, сжатия, контроля. В отличие от мультимедийного урока интерактивный плакат может быть только многоуровневым и многофункциональным, обеспечивающим, к примеру, как изучение нового материала, так и закрепление, обратную связь и контроль за качеством усвоения полученной информации.

Интерактивный плакат, как УДЕ, может нам обеспечить индивидуальный темп обучения, гибкое реагирование на изменившуюся ситуацию на уроке, и, что немаловажно, системный подход в обучении.

Элементами такого интерактивного плаката могут быть:

– создание режима «скрытого изображения» (возможность включения и выключения разъясняющей информации;

– иллюстрированный опорный конспект;

– многоуровневый задачник;

– набор иллюстраций, интерактивных рисунков, анимаций, видеофрагментов;

– конструктор (инструмент, позволяющий учителю и ученику делать пометки, записи, чертежи поверх учебного материала)

Главное условие: чтобы все эти составляющие были объединены в единое целое. То есть это может быть одна тема, один раздел и т.д.

Интерактивный плакат может использоваться в течение нескольких уроков. Дидактически оправдано будет применение такого плаката на обобщающем уроке, когда необходимо обобщение, подведение итогов, провести с учениками операции анализа, синтеза, классификации и т.д.



Структурно интерактивный плакат состоит из плаката первого плана и ряда подчиненных ему сцен. Это может быть похоже на «меню», которое, как правило, представляет собой первый слайд. Это своего рода структура, из которой вырисовываются общие контуры большой темы. И в то же время отдельные компоненты плаката первого уровня позволяют получить начальное представление об общем содержании и смысле большого информационного блока.

Пример интерактивного плаката представлен по ссылке: https://drive.google.com/file/d/1xWyq715mzgmLg-av5ul8e2nPlb3c-c4A/view?usp=sharing



2. Интерактивная таблица – несколько многоуровневых информативных блоков, объединенных тематически, размещенных друг за другом на одном слайде.

Здесь по ссылке можно найти очень удачную интерактивную таблицу: http://www.periodicvideos.com/index.htm

И результат работы на платформе Тинглинк: https://www.thinglink.com/scene/1282961360019259393

3. Интерактивная опорная схема.

Подача материала большими блоками способствует целостному и осознанному восприятию материала, делает понятным для учащихся введение и изучение многих математических фактов, понятий, их свойств, правил, теорем и т.п., а также раскрывает их внутреннюю взаимосвязь друг с другом. При изучении темы ученик на уроке и дома (используя возможности передачи информации по глобальной сети) видит перед собой интерактивные опорные плакаты и схемы; не раз, готовясь к письменному ответу, выполняя домашнее задание или сдавая теоретический зачет, он самостоятельно выполняет ту или иную часть такой схемы. Многократно он слышит изложение материала учителем и своими одноклассниками, а также проговаривает его сам. Такая организация учебного процесса способствует, с одной стороны, развитию всех видов памяти ученика; с другой стороны, более быстро-

му и качественному запоминанию и пониманию каждой конкретной темы. Кроме того, использование интерактивных опорных схем способствует формированию ИКТ-компетентности учащихся, поддерживает интерактивный режим работы на уроке и дома, сокращает время подготовки к ответу, тем самым способствуя решению проблемы загруженности ребят.

4. Интерактивный опорный конспект.
5. Многоуровневые дидактические игры.
6. Интерактивная инфографика.

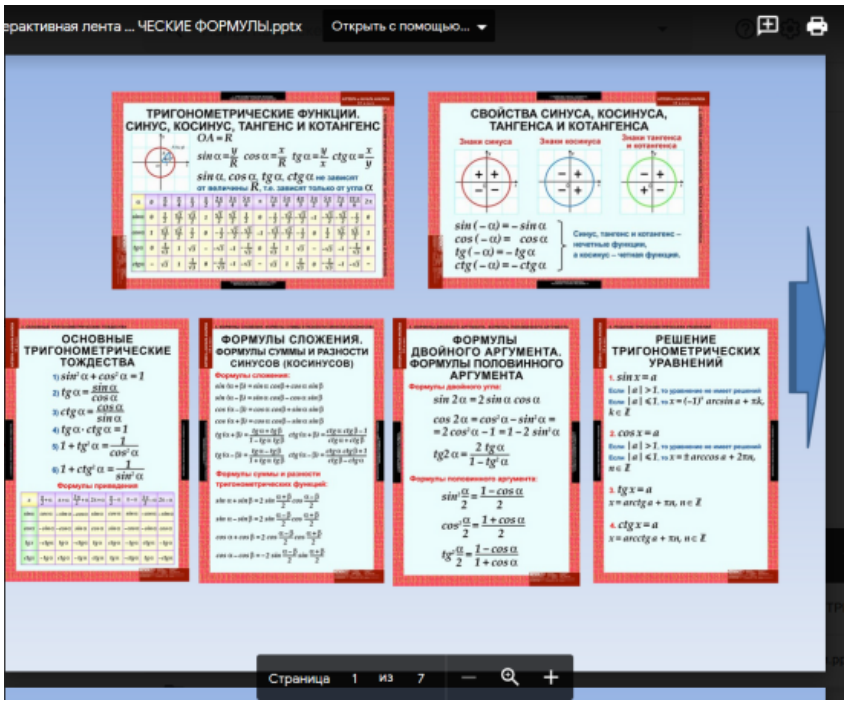
Инфографикой называют *графический способ подачи информации, данных и знаний*. Она появилась более 25 лет назад на страницах зарубежных массовых периодических изданий. В условиях информационной перенасыщенности появилась потребность максимально *лаконичного и быстрого* изложения большого массива данных. Этому способствует также формирующаяся *«экранная» культура* современного человека. Наглядность воспринимается им легче и лучше, чем печатный текст.

Специалисты заметили, что текст объёмом более пяти страниц легко умещается в одном графическом рисунке.

Уникальный, необычный подход в подаче информации может быстрее привлечь внимание.

7. Интерактивная стена.
8. Интерактивная лента.

Пример интерактивноq ленты представлен по ссылке: https://drive.google.com/file/d/1AeG3-FI6hzs-0i-9_Uw4na__BoEWaLZg/view?usp=sharing и https://time.graphics/ru/line/240152



И не стоит забывать про готовые ресурсы, уже имеющиеся на просторах интернета, допустим, как это представлено на сайте, к которому можно перейти по ссылке:
https://www.liveworksheets.com/worksheets/ru/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0

Цифровизация образования в современном обществе неизбежна. Интерактивные приемы цифровой дидактики способствует установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности.

Новые свойства и новые дидактические функции цифровых образовательных ресурсов.

Новые свойства содержания цифровых образовательных ресурсов	Примеры новых дидактических функций
1. Разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность	– учёт особенностей восприятия ученика; – развитие навыка перевода информации из одной формы в другую; – повышение степени наглядности; – представление объектов и явлений в реалистичном виде
2. Интерактивность содержания	– возможность нелинейного изучения содержания; – возможность манипулирования объектами, изменения их параметров и моделирование
3. Избыточность, разноуровневость и, как следствие, вариативность содержания	– предъявление информации по запросу учащегося, проявление избирательности к информации, реализация индивидуальной образовательной траектории; – использование различных сочетаний взаимосвязанных фрагментов содержания представленных в разных формах (текстовой, графической, звуковой, мультимедийной) с целью всестороннего охвата изучаемого материала; – реализация уровневой дифференциации обучения; – реализация принципа вариативности

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванько, А. Ф. Новые образовательные технологии / А. Ф. Иванько, М. А. Иванько, С. С. Воронцова // Молодой ученый. – 2017. – № 49. – С. 364–368. – URL: https://moluch.ru/archive/183/46993

2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / В. В. Кашлев. – Москва : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.

3. Степанюк, И. В. Технология интерактивного обучения / И. В. Степанюк // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 577–578. – URL: https://moluch.ru/archive/60/8710 /.

4. Категории в помощь учителю. – URL: http://didaktor.ru/category/v-pomosh-uchitelyu/matematika/

5. Лучшие сервисы в помощь учителю. – URL: https://rosuchebnik.ru/material/sozdaem-didakticheskie-igry-sami-luchshie-servisy-v-pomoshch-uchitelyu/

6. Методика и дидактика мультимедийных уроков. – URL: https://www.sites.google.com/site/masterklassy/metodika-i-didaktika-multimedijnyh-urokov

УДК 372.851

Екатерина Геннадьевна Журавлева

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

О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ

Современное образование готовит учащихся не только к овладению определенной суммой знаний, но и к формированию у них умений применять их в различных ситуациях, находить решение в нестандартных условиях, делать самостоятельные выводы и обобщения, тем самым развивать критическое мышление. Перед учителем возникает проблема подготовки учащихся к самостоятельному овладению новыми знаниями. Одной из важных целей обучения является приобщение их к самостоятельной деятельности в школе во всех ее проявлениях. Этапом подготовки к этому может служить выполнение учащимися самостоятельных работ.

Самостоятельную деятельность учащихся необходимо организовать на различных уровнях (табл. 1).

1) воспроизведение действий по образцу и узнавания объектов путем их сравнения с известным образцом;
2) составление модели и алгоритма действий в нестандартных ситуациях.

Таблица 1

Для развития самостоятельной деятельности учащихся, необходимы различные виды самостоятельных работ и разнообразные уровни в плане самостоятельности. Например, В. А. Далингер выделяет следу-

ющие виды самостоятельных работ по степени самостоятельности учащихся (схема 1) [1].

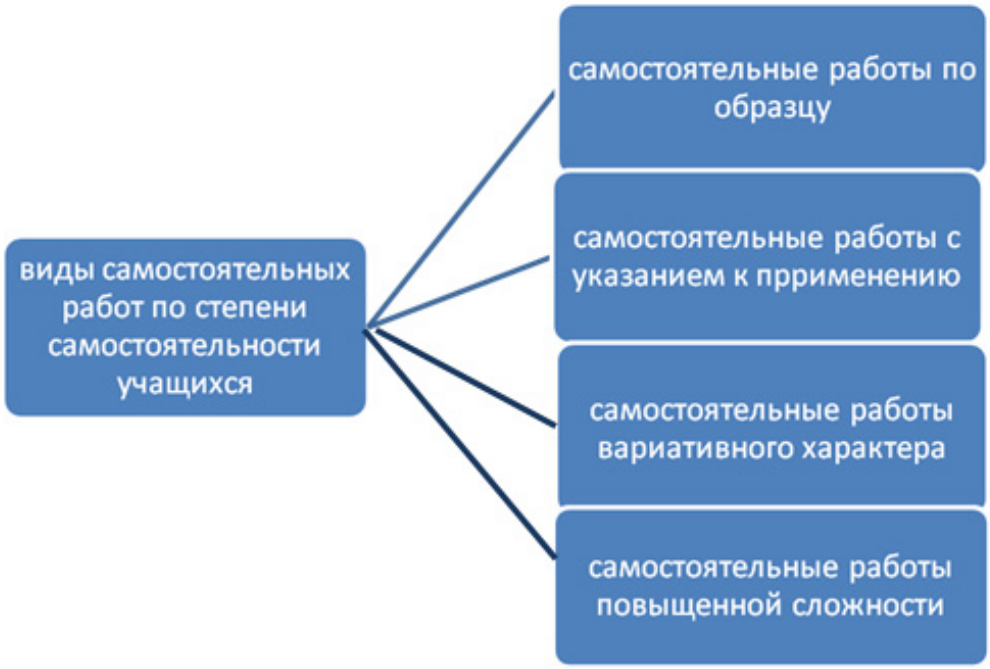


Схема 1

Самостоятельные работы по образцу – первая ступень формирования умений и навыков самостоятельной деятельности учащихся. Эта деятельность направлена на овладение школьниками основными умениями и навыками, способами работы. Второй вид самостоятельных работ – работы, содержащие указания, которые должны давать лишь общее направление способа действия и задача учащегося, а именно самостоятельно выделить те действия, которые направлены на выполнение предложенного задания. Самостоятельные работы вариативного характера, предполагают частичное изменение условий задач, которые до этого решались. Такой вид самостоятельных работ, которые требуют более сложных видов деятельности, позволяют накапливать учащимся опыт творческой деятельности.

На разных этапах обучения самостоятельные работы используются для достижения различных целей (схема 2).

Успех любой самостоятельной работы во многом будет зависеть от того, как выполняющий ее сумеет организовать свою деятельность.

Таким образом, самостоятельная работа – явление многогранное. И при изучении конкретного материала, в зависимости от целей обучения, могут быть предложены различные виды самостоятельных работ.

Рассмотрим виды самостоятельных работ на примере изучения темы «Квадратные уравнения» в 8 классе. За основу возьмем учебник Мерзляка А. Г. В данном учебнике тема «Квадратные уравнения» включает следующие параграфы (схема 3).

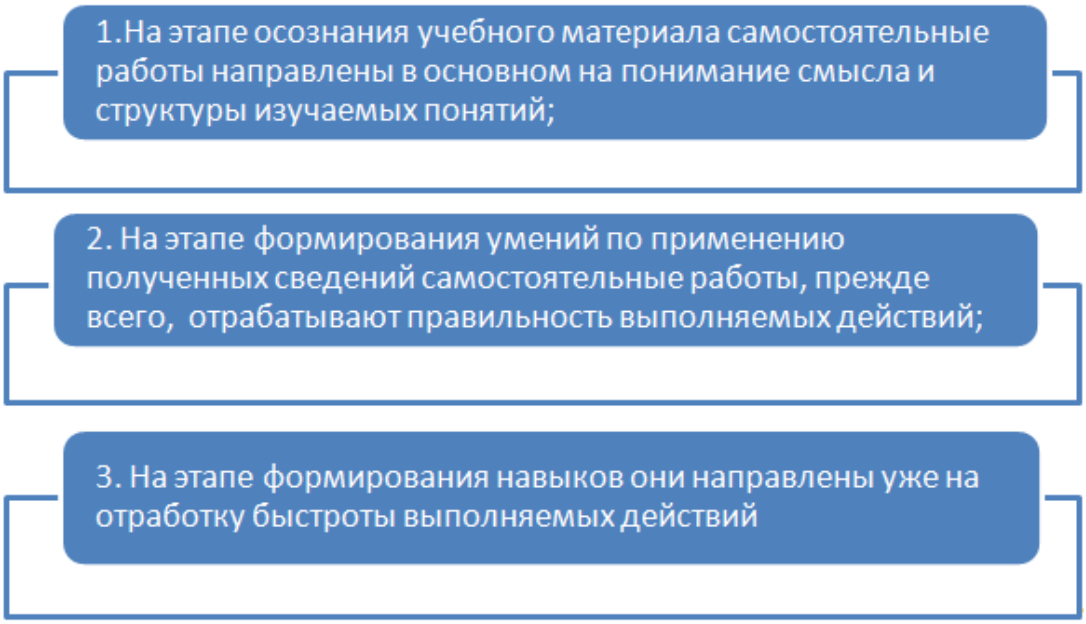


Схема 2



Схема 3

Приведем примеры текстов самостоятельных работ по выбранной теме.

I. Самостоятельная работа по образцу. Работы этого вида выполняются учеником всецело на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности учащегося не выходит в этом случае за рамки воспроизводящей деятельности.

1. Какие из чисел – 3; 0; 2 являются решениями квадратного уравнения:

а) $y^2 - y + 2 = 0$ б) $4y^2 + 3y - 1 = 0$

2. Решить уравнение:

а) $y^2 - 4 = 0$ б) $y^2 - 3y - 4 = 0$ в) $-y^2 + 3y + 4 = 0$

II. Самостоятельная работа с указанием к применению. В ходе выполнения работ данного вида в деятельности ученика отмечается изменение, перестройка его мысли в форме развития готовой идеи решения в конкретный способ деятельности. Самостоятельные работы с указанием к применению, хотя и имеют нечто общее с работами по образцу, отличаются от последних степенью трудности и тем, что они вызывают у учащегося более высокий уровень воспроизводящей деятельности.

1.Решить уравнение, методом замены переменной:

а) $(a^2-9)^2-4\,(a^2-9)+3=0$

б) $(a^2+3a)^2-2(a^2+3a)-8=0$

в) $\frac{a-3}{a+2}+\frac{a+2}{a-3}=4\frac{1}{4}$.

2. Решить уравнение, разложив его левую часть на множители:

а) $a^2-16=0$ б) $a^2-2a-3=0$ в) $12a^2+a-6=0$

III. Самостоятельная работа вариативного характера. Работы этого вида стимулируют такие познавательные и практические действия ученика по применению ранее усвоенных знаний и опыта познавательной деятельности, которые позволяют получить дополнительную новую информацию.

1. Найдите сумму корней уравнения: $-3y^2-5y+2=0$

2. Найдите корни уравнения $0{,}8a^2-a-0{,}3=0$, принадлежащие промежутку $\left[1\frac{1}{3};2\right]$.

IV. Самостоятельная работа повышенной трудности. В ходе выполнения учеником работ повышенной сложности проявляется самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности.

1. Сумма квадратов корней уравнения $2y^2+by-3=0$ равна $\frac{37}{4}$. Найдите значение b.

2. При каких значениях b уравнение $\frac{y^2-by+2}{y-3}=0$ имеет единственный корень?

3. При каких значениях параметра p квадратное уравнение $x^2-5x+p=0$ имеет два различных корня?

Таким образом, в зависимости от целей обучения и от состава классного коллектива, по одной и той же теме можно предлагать различные самостоятельные работы. Самостоятельные работы будут более эффективны, если учитель математики при составлении самостоятельной работы будет: определять цель работы, определять критерии усвоения знаний и умений учащихся, выделять проверяемые умения и знания, выделять возможные отклонений от запланированного результата, устанавливать значимость каждого задания самостоятельной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белкин, Е. Л. Сущность понятия «самостоятельная работа» в дидактике / Е. Л. Белкин, В. В. Давыдов // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе : межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград, 1989. – 197 с.

УДК 37.012.7

Борис Петрович Заплатин

г. Пенза, e-mail: Zaplatin.enf@gmail.com

Ирина Игоревна Тихонова

п. г. т. Белоярский, Белоярский район, Свердловская обл., e-mail: irinanosova8991@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ МОЛОЧНОКИСЛЫХ БАКТЕРИЙ К АНТИБИОТИКАМ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Микробиологическое производство молочнокислых продуктов, медицинские препараты пробиотиков, сельскохозяйственное производство кормов и т.д. говорят об огромном значении молочнокислых бактерий в жизни современного человека. Вместе с тем, несмотря на важнейшую роль этих и других прокариотов, их изучение в курсе школьной программы является весьма поверхностным, поэтому для расширения кругозора школьников, углубления и актуализации знаний по биологии, целесообразно проведение научно-исследовательских работ, связанных с изучением прокариот.

В качестве темы научно-исследовательской деятельности школьников мы предлагаем работу, связанную с изучением устойчивости молочнокислых бактерий к антибиотикам [1]. Такое исследование мы провели на базе микробиологической лаборатории кафедры Общая биология и биохимия ПИ ПГУ и рекомендуем эту работу как весьма интересное и познавательное направление изучения прокариот в общеобразовательной школе. Методика выполнения этой работы не требует сложного аппаратного обеспечения и вполне доступна для современной школы. Ход исследования включает следующие этапы:

1) проращивание лактобактерий сплошным газоном в чашках Петри;

2) определение устойчивости молочнокислых бактерий к антибиотикам диффузионным методом лунок;

3) анализ и сравнение полученных результатов опытов с литературными данными.

В нашей работе были использованы распространенные антибактериальные препараты, часто используемые как тестовые в подобных исследованиях: «Гентамицин» – это антибиотик широкого спектра действия из группы аминогликозидов, антибактериальное средство для местного применения и «Линкомицин» – антибиотик группы линкозамидов, в терапевтических дозах действует бактериостатически [6].

Чистые культуры лактобактерий выделялись из следующих сред: «Наринэ» – биологически активная добавка, содержит в своем составе штамм *Lactobacillus acidophilus*; «Лактобактерин» сухой – фармакологический препарат, включающий штамм *Lactobacillus rhamnosus*; «Биоамикус» – фармакологический препарат со штаммом *Lactobacillus reuteri*; «Актимель» – пробиотический кисломолочный продукт, включающий *Lactobacillus casei*.

Для подбора оптимальной питательной среды [2] мы провели посев сплошным газоном штаммов лактобактерий *Lactobacillus rhamnosus, Lactobacillus acidophilus, Lactobacillus reuteri, Lactobacillus casei* из указанных препаратов на следующие питательные среды – гидролизованное молоко (по Богданову) и подкисленную среду MRS [5]. После 48 часового инкубирования мы получили результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Наличие сплошного газона молочнокислых бактерий на различных питательных средах.

Питательные среды	Лактобактерии			
	L. rhamnosus	*L. acidophilus*	*L. reuteri*	*L. casei*
Гидролизованное молоко (по Богданову)	–	+	–	–
Подкисленная среда MRS	+	+	–	+

Примечание: наличие роста: +, нет роста: –

Как видим, для трех видов лактобактерий наиболее оптимальна подкисленная среда MRS. БАД «Биоамикус», содержащий штамм лактобактерий *L. reuteri* в дальнейшей работе использован не был, так как роста сплошного газона на обеих питательных средах не наблюдалось.

Микроскопическое исследование фиксированных препаратов лактобактерий показало, что культуры являются чистыми и их морфология соответствует видовым показателям:

Резистентность лактобактерий к антибиотикам

Устойчивость лактобактерий *L. rhamnosus, L. Acidophilus, L. casei*, к антибиотическим препаратам определяли диффузионным методом лунок по наличию и размеру зоны замедления роста в 6 аналитических повторностях. Антибиотики применяли в разведениях от рекомендованной концентрации в соотношении: 1:1, 1:2 и 1:3. Результаты, обработанные дисперсионным анализом, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Устойчивость молочнокислых бактерий рода *Lactobacterium* к антибиотикам

Антибиотики в определенном разведении		Зона ингибирования роста, мм		
		L. rhamnosus	*L. acidophilus*	*L. casei*
Лннкомицин	1:1	4	0	0
	1:2	3	0	0
	1:3	1	0	0
Гентамнцин	1:1	4	0	1
	1:2	2	0	1
	1:3	0	0	0

Можно отметить, что микроорганизмы штамма *L. rhamnosus* по сравнению со штаммами *L. acidophilus и L. casei* оказались менее устойчивы к действию антибиотиков, внесенных в питательную среду. Дальнейшее микроскопирование показало, что лактобактерии не изменили свои морфологические свойства при воздействии антибиотика.

Полученные в ходе наших экспериментов данные, в целом, можно рассматривать как подтверждение пробиотических свойств некоторых из исследуемых штаммов молочнокислых бактерий [3, 4].

Используемая в работе методика оказалась достаточно эффективна и наглядна, что, несомненно, важно в научно-исследовательской работе для школьников.

Подобные экспериментальные работы способствуют расширению и углублению знаний учащихся в области микробиологии, основ правильного питания и медицины. В ходе проведения работы у учащихся формируются практические навыки работы по культивированию микроорганизмов, что немаловажно в аспекте профессиональной ориентации. Работа с литературными источниками, поиск информации по заданной проблематике способствует развитию самостоятельной познавательной деятельности, формированию научного мировоззрения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимова, Е. А. Механизмы устойчивости пробиотических лактобацилл к антибиотикам различных классов / Е. А. Анисимова, Д. Р. Яруллина // Биосистемы: организация, поведение, управление : тез. докл. 72-й Всерос. школы-конф. молодых ученых. – Нижний Новгород, 2019. – № 7. – С. 28 .

2. Ганина, В. И. Пробиотики. Название, свойства и основы биотехнологии : учебник / В. И. Ганина. – Москва : МГУПБ, 2001. – 122 с.

3. Горохова, И. В. Характеристика устойчивости пробиотических лактобацилл к антибиотикам / И. В. Горохова // Биосистемы: организа-

ция, поведение, управление : тез. докл. 72-й Всерос. школы-конф. молодых ученых. – Нижний Новгород, 2019. – № 7. – С. 68.

4. Китаевская, С. В. Резистентность пробиотических штаммов молочнокислых бактерий к антибиотикам / С. В. Китаевская. – Казань : Вестник технологического университета, 2012. – С. 184–186.

5. Нетрусов, А. И. Практикум по микробиологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 510600 «Биология», спец. 012400 «Микробиология» / А. И. Нетрусов. – Москва : Академия, 2005. – 603 с.

6. Эйсфельд, Д. А. Биологическая характеристика производственных штаммов лактобактерий : автореф. дис. ... канд. биол. наук: 03.00.07 / Эйсфельд Д. А. – Пермь, 2002. – 22 с.

УДК 800

Юлия Витальевна Зеленова

г. Пенза, e-mail: ulechekk678@mail.ru

ГЕНДЕРНОЕ РАЗЛИЧИЕ РЕЧИ НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ ЯЗЫКА

В настоящее время все большую популярность получают исследования о языке, где на первый план выходит человек. Такой антропологический подход к изучению явлений языка породил много новых стремительно развивающихся наук, таких как социолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвистическая антропология и многие другие. Конечно, особое место среди них занимает гендерная лингвистика, которая изучает особенности речевого поведения и речи в зависимости от гендера участника коммуникации.

Интересно, что изначально понятие «гендер» пришло в другие науки из самой лингвистики, где оно обозначало грамматический род. Позже, пройдя через множество гуманитарных наук, и обретя новое значение, «гендер» возвращается в лингвистику с абсолютно новым значением. Теперь гендер в лингвистике – это не только грамматическая категория, но и один из факторов, от которого зависит речь и речевое поведение коммуниканта.

На сегодняшний день гендерные исследования в языке идут в двух направлениях. Первый подход описывает и объясняет, как наличие женщин и мужчин отражается в уже существующем языке. При этом исследуется в основном номинативная система: лексика, синтаксис, категория рода и др. Также здесь рассматривается, какую оценку в языке получают представители разных полов и в каких сферах они наиболее характерны и специфичны. Второй подход исследует непосредственно

языковое поведение мужчин и женщин. Оно заключается как в различных стратегиях и тактиках передачи информации и достижения коммуникативного успеха, так и в особом выборе лексических, синтаксических и других единиц [2, с. 23]. Иными словами, исследуются гендерные особенности в самом процессе говорения.

В этой статье мы будем придерживаться второго подхода и рассмотрим, как на лексическом уровне языка проявляются особенности речи у женщин и мужчин.

Большинство исследователей полагают, что гендерные различия в речи чаще всего встречаются именно на лексическом уровне, что объясняется разным исторически сложившимся жизненным фокусом, который у женщин скорее направлен на внутренний мир, в то время как у мужчин, наоборот, на внешний. Этим можно объяснить главное лексическое различие в мужской и женской речи: женский словарный запас имеет в своем арсенале больше слов, направленных на описание эмоционально-психологического состояния человека, что влияет на речь и делает её более красочной, яркой и стилистически разнообразной. Выбор слов мужчин ограничивается больше внешним физическим миром и характеризует понятия четко, давая конкретные названия и объяснения. Отсюда вытекают и остальные особенности речевого поведения представителей разных полов. Например, женщинам характерно использование уменьшительно-ласкательных форм, особенно в коммуникации с ребенком или при виде животных, а также гиперболизированных описаний. Также, представительницы женского пола склонны к употреблению приблизительных значений (around, about, approximately), в то время как речь мужчин тяготеет к четкому указанию количественных и качественных параметров. Более того, если для женщин характерно использование вводных слов и конструкций, описывающих ту или иную степень уверенности в позиции и точности информации (that might be true, probably), то мужчины прибегают к языковым единицам, способным лишний раз подчеркнуть уверенность в своих словах и мнениях (No doubt, I’m convinced, surely). Также важно подчеркнуть, что особенностью женской речи является выбор конкретных существительных (включая имена собственные) и качественных прилагательных, в то время как мужчины тяготеют к абстрактным существительным и относительным прилагательным.

Нами был проведен сравнительный анализ 10 политических статей из журнала Time за 2020 год, 5 из которых принадлежат авторству женщин и 5 – мужчинам [5]. Далее мы представим некоторые особенности, которые нам удалось заметить.

Первое, что привлекает внимание – это использование женщинами большого количества модальных конструкций, причем большинство из них выражают различную степень предположительности, неопределенности и эмоциональности. Например, «Many states might not be able

to report their completed results», «We may not be able to trust the election», «False information that might raise voters' concerns». Данное наблюдение доказывает мнение о некатегоричности манеры общения женщин, концентрации на передаче информации, но не доказывания её.

Разная стилистическая окраска лексики у авторов-мужчин и авторов-женщин также заметна в проведенном анализе. Статьи женщин наполнены эпитетами, яркими глаголами и словами в переносном значении. Особенно выделаются глаголы в необычных значениях и словоупотреблениях, например, автор Мариа Эспада, желая подчеркнуть неразборчивый и быстроменяющийся поток информации о процедуре выборов, использует глагол «swirl» (information around the U.S. election process is swirling). Приведем пример из статьи другого автора-женщины: глагол weaponize, использующийся в военной сфере, подчеркивает коварность и вред, который наносится распространением заведомо ложной информации (We have unfortunately seen some bad actors weaponize that.). В целом, использование глаголов в женских статьях более концентрированное, что создает динамику повествования и быстрый переход с одной мысли на другую. В статьях авторов-мужчин экспрессивные глаголы встречаются редко, акцент скорее делается на прилагательных и существительных bread-and-butter economic issues, a booster shot, a muddle).

Как было сказано выше, женской речи характерны гиперболизированные описания и использование приблизительных значений, что в статьях женских авторов также можно проследить в единицах языка, выражающих приблизительное количество чего-либо, с той или иной коннотацией, чаще в сторону увеличения (например, plenty of young Americans, predominantly Black, over 1,000 respondents, the stakes feel much higher, played a pivotal role). Особое место здесь занимают местоимения many и much. В статьях мужского авторства схожие конструкции встречаются реже, авторы обозначают количество четко, используя статистические данные, и намного чаще дают процентное соотношение.

Также было отмечено более интенсивное использование указательных местоимений this, these, that, those авторами женских статей. В проанализированных нами 10 статьях, 5 и 5 из которых принадлежат авторству мужчин и женщин соответственно, 67 % использования указательных местоимений принадлежат женщинам.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что словарный запас женщин более широк, но менее конкретен, отсюда и распространенный стереотип о «всех девушках-болтушках». Также можно отметить, что женское ассоциативное поле является более развернутым, так как для определения одних и тех же понятий используются большое разнообразие языковых единиц, когда мужские реакции показывают более стереотипные изображения, выражающихся в более привычных конструкциях и сочетаниях.

Важно также учитывать, что в современном мире, при уравнивании прав мужчин и женщин, и получением доступа женщин к тем же профессиям и развлечениям, речь и речевое поведение представителей разных полов становится более схожей. Заметно, что выявляемые ранее различия из-за недостатка женского образования или отличающегося окружения остались в прошлом, однако некоторые глубокие, более фундаментальные особенности остаются в языке до сих пор и, возможно, будут храниться еще в течение долгого времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горошко, Е. И. Гендерная проблематика в языкознании / Е. И. Горошко // Введение в гендерные исследования : учеб. пособие / под ред. И. Жеребкиной. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – Ч. 1. – С. 508–542.
2. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – Москва : Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
3. Потапов, В. В. Современное состояние гендерных исследований в англоязычных странах / В. В. Потапов // Гендер как интрига познания. – Москва, 2002. – С. 87–110.
4. Халеева, И. И. Гендер в теории и практике обучения межъязыковой коммуникации / И. И. Халеева // Гендер: язык, культура, коммуникация: докл. Первой Междунар. конф. – Москва, 2001. – С. 7–11.
5. Time Magazine. – URL: https://time.com/

УДК 376.37

Анастасия Александровна Казанцева

г. Пенза, e-mail: nastya-nastushok5@mail.ru

Ольга Владимировна Сафонова

г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

В современном мире дошкольников с речевыми нарушениями становится с каждым днем все больше и больше. Дети с речевой патологией – это дети, которые имеют отклонения в речевом развитии при сохранном слухе и интеллекте. У детей с речевой патологией отмечается недостаточность внимания и речевой памяти. Многим детям с речевой патологией свойственно недоразвитие мыслительных операций – снижение способности к обобщению и абстрагированию. Также большую роль играет недостаточный уровень понимания словесных инструкций, низкий уровень контроля за собственной деятельностью.

Многим детям необходимо больше времени для понимания инструкции, предоставленной к заданию, для формирования представлений и понятий об окружающем их мире. Работоспособность детей с речевой патологией снижена из-за их психического состояния, они быстро утомляются, сосредотачиваются на определенном задании. Дети характеризуются раздражительностью, неустойчивостью поведения, неусидчивостью. У них наблюдаются расстройства настроения, проявляющиеся в агрессии, навязчивости, беспокойстве.

Речь дошкольников характеризуется нарушением произношения, бедностью словарного запаса, грамматического строя речи, а также нарушением темпа и плавности речи. У детей наблюдается слишком быстрый, или наоборот, слишком замедленный темп речи. Речь часто не имеет эмоциональной окраски, она монотонна. Изучением данной патологии занимаются такие специалисты, как педиатры, неврологи, психиатры, оториноларингологи, логопеды, сурдологи, психологи, специалисты-дефектологи [5, с. 32].

Лексический строй детей с речевой патологией характеризуется индивидуальными различиями, которые обусловлены патогенезом речевого недоразвития. Причины речевых ошибок дошкольников могут носить разнообразный характер. Многие специалисты считают, что они связаны с пробелами в развитии познавательной сферы и процессов, которые в нее входят.

Наблюдения в области логопедии дают нам понять, что существуют нарушения лексического строя речи, которые вызваны сочетанием биологических и социальных факторов у детей с речевой патологией.

Ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов и трудности актуализации словаря из-за несформированности семантических полей – все это проявления нарушения лексики у детей с речевой патологией. Актуализация словаря вызывает у них большие затруднения, они понимают значения многих слов, но в экспрессивной речи воздерживаются от употребления. Бедность словарного запаса проявляется в том, что дошкольники не знают многих слов (названия рыб, цветов, ягод, животных, птиц, профессий), имеют трудности в усвоении прилагательных [4, с. 121].

Дубинчук Л. В. в своей работе говорит о том, что наиболее актуальной проблемой детей с речевой патологией является овладение образно-выразительными средствами. Довольно интересное явление языка – способность объединения слов в неделимые выражения, которые используются в языке в переносном значении. Когда мы употребляем в речи фразеологические обороты, наша речь играет яркими красками, обретает плавность, насыщенность, индивидуальную манеру подачи.

Лишь овладение ими способствует гармоничному развитию личности ребенка [3, с. 46].

Фразеологизмы – это устойчивые сочетания слов, имеющие неизменный порядок, которые по отдельности не наделены таким значением, как вместе.

Если рассматривать наличие фразеологизмов в речи детей с речевой патологией, то можно отметить, в старшем дошкольном возрасте в речи фразеологизмы практически не используются. В русском языке очень много выражений, которые следует понимать в переносном смысле. У дошкольника с речевой патологией наблюдается бедность словаря фразеологизмов, их непонимание, невозможность соотнести фразу с образом. Ребёнок мыслит конкретно, он привык воспринимать слова в их прямом значении, поэтому ему часто неясен иносказательный смысл. Именно поэтому важно объяснять ребенку смысл высказывания, соотносить его с окружающим его миром. Волина В. В. подчеркивает, что важно дать понять ребенку с речевой патологией, что чем чаще он употребляет фразеологизмы, тем красочнее его речь [2, с. 37].

Логопедическую работу следует строить, используя игры и задания с фразеологизмами. Например, Дубинчук Л. В. [3] в своей методике предлагает строить работу в игровой форме в несколько этапов. На ознакомительном этапе познакомить ребенка с фразеологическим оборотом, привлечь внимание дошкольника, задать вопрос: «Как ты понимаешь высказывание?». На втором этапе проводится толкование смысла фразеологизма, важно ребенка научить воспринимать, понимать смысл и использовать в своей речи простые фразеологические обороты. Работа на втором этапе проводится при помощи дидактического материала, игр и заданий. На заключительном этапе составляется словарь-минимум по теме, рисунки детей, проверка понимания фразеологического оборота, контроль за выполнением заданий.

Антипова Ж. В. [1] предлагает строить работу по обогащению словаря ребенка с речевой патологией фразеологизмами по следующим этапам: ознакомительный, тренировочный, закрепительный. На первом этапе важно познакомить ребенка со смыслом, который скрыт в фразеологизме, при помощи игр, пословиц и рассказов. На тренировочном этапе ребенок должен научиться самостоятельно объяснять смысл фразеологического оборота, используя игры, загадки, подбор синонимов. Наконец, на закрепительном этапе происходит употребление фразеологизмов детьми в собственной речи. Конструирование фразы, которая включает фразеологизмы, их объяснение, придумывание пословиц с фразеологизмами – все это используется на последнем закрепительном этапе [1, с. 108].

Таким образом, используя различные игры и задания, мы помогаем детям с речевой патологией усваивать значение фразеологических оборотов, а также побуждаем их желание к употреблению фразеологизмов в речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антипова, Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. … канд. пед. наук / Антипова Ж. В. – Москва, 1998. – 174 с.
2. Волина, В. В. Веселая грамматика / В. В. Волина. – Москва : Дрофа, 2003. – 80 с.
3. Дубинчук, Л. В. Работа учителя-логопеда по формированию фразеологического словаря у детей с общим недоразвитием речи на базе мини-музея ДОУ / Л. В. Дубинчук // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 46–53.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 160 с.
5. Чутко, Л. С. Специфические расстройства речевого развития у детей : учеб.-метод. пособие / Л. С. Чутко, А. М. Ливинская. – Санкт-Петербург, 2006. – 48 с.

УДК 372.881.1

Галина Ивановна Канакина

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

Ирина Владиславовна Громова

г. Пенза, e-mail: irinapenza66@mail.ru

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ

В обучении русскому языку на современном этапе развития образования утверждается культуроведческий подход. Он предполагает усвоение обучающимися жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций и формирование у них нравственно-этических ценностей. Новые образовательные стандарты утвердили в качестве одной из целей изучения русского языка формирование культуроведческой компетенции. Это касается не только изучения русского родного языка, но и изучения русского языка как неродного. Во ФГОС основного общего образования читаем: «“Русский язык” в школе с родным (нерусским) языком обучения выполняет ... цели, обусловленные его статусом государственного языка, средства межнационального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности; приобщает учащихся к культуре русского народа, обеспечивает их готовность к межнациональному общению» [4].

В школах Пензы и области, как и во всей России, всё больше становится детей мигрантов, которые не только плохо владеют русским языком, но и являются носителями иного культурного фона – инофонами. И, тем не менее, все эти дети учатся в общеобразовательных школах, где предметы преподаются на русском. Кроме того, для обучающихся иной культуры и языка общения русский язык становится ещё и инструментом социализации в обществе. Низкий уровень владения русским языком не позволяет детям-инофонам усваивать школьную программу в нужном объёме. Из-за большого притока инофонов в общеобразовательные школы снижается качество образования. Учителя в полиэтнических классах преподают русский язык по программам и учебникам, ориентированным на русскоговорящих учеников, не учитывающим специфику работы в многонациональных классах. В то же время требования к уровню подготовленности русскоязычных и нерусскоязычных обучающихся в полиэтнических классах предъявляются одни и те же. ФГОС второго поколения в рамках достижения всеми обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов ставит задачи формирования у обучающихся языковедческой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. Перед учителем-словесником стоит важная задача – обучать детей-инофонов государственному русскому языку и в то же время не нарушать требований стандарта образования, не снижать показателей общей филологической подготовки всех учащихся.

Работа со школьниками-инофонами требует от педагога не просто дополнительных временных затрат, но и расширения собственных профессиональных компетенций.

Так, в Профессиональном стандарте «Педагог» представлены требования к профессиональным компетенциям, необходимым учителю. В первой части содержания Профессионального стандарта сказано, что педагог должен использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; *учеников, для которых русский язык не является родным* (выделено нами – Г.К.); учеников с ограниченными возможностями и т.д. [3].

Знания по методике преподавания русского языка, получаемые в вузе будущими учителями-словесниками, становятся явно недостаточными для работы в классах полиэтнического состава. Полиязычность школьного контингента создаёт для учителя ряд трудностей. Методисты и преподаватели-практики отмечают, что «...учителям русского языка в общеобразовательной школе приходится невероятно трудно, так как в классе они имеют дело, как правило, со смешанными, многонациональными аудиториями и для них не представляется возможным учитывать специфические национальные черты и структуру и особенности родного языка инофонов в процессе общего обучения» [2].

Ещё одна проблема преподавания русского языка в полиэтнических классах – разный уровень владения учащимися русским языком. Образовательный стандарт и программы обучения ориентированы на носителей русского языка, обучение инофонов фактически ведётся на языке, иностранном для них. Поэтому у учителя-словесника возникает необходимость совмещать в учебном процессе методику преподавания русского языка как родного и как неродного.

В работах Е. А. Быстровой, Т. Б. Михеевой, Р. Б. Сабаткоева, Т. Ю. Уша, О. А. Хасанова и др. рассматриваются особенности обучения русскому языку в полиэтнических классах и в классах с разноуровневым контингентом учащихся. В большинстве лингвометодических исследований обучение русскому языку детей-инофонов предлагается проводить на основе методики русского языка как иностранного. Безусловно, это имеет практическую значимость для учителей, которые реализуют дифференцированный подход при работе в специальных классах или с группами обучающихся одной национальности на дополнительных занятиях, но не применимо по отношению к полиэтническому контингенту классов в общеобразовательной школе.

Следует отметить, что исследования по обучению инофонов в классах полиэтнического состава «находятся на стадии зарождения и не имеют значительных традиций, а уровень обобщения их результатов невысок» [1]. Отсутствуют методики обучения русскому языку как неродному в многонациональных классах, описывающие различные этапы овладения языком и подкрепленные инновационными технологиями. Это приводит к тому, что на практике учителю русского языка приходится изобретать собственные методики организации учебной деятельности на уроках русского языка в таких классах.

Осознанию учащимися-инофонами ценностных основ русской культуры способствуют учебные тексты на русском языке, транслирующие культурные традиции, которые в то же время служат материалом для усвоения и закрепления знаний по русскому языку.

Большинство отечественных педагогов (А. Д. Дейкина, В. И. Капинос, Т. М. Пахнова и др.) считают текст ключевым элементом приобщения учащихся к культуре народа, называют его основной дидактической единицей на уроках русского языка. Полагаем, что на уроках русского языка в полиэтнических классах необходимо использовать не только тексты, знакомящие учащихся с явлениями истории и культуры России (они представлены в действующих учебниках русского языка в достаточном количестве), но и тексты малых форм региональной краеведческой тематики, насыщенные изучаемыми языковыми единицами.

Краеведческие тексты помогают решать на уроке в многонациональном классе следующие методические задачи:

– вести лексическую и словообразовательную работу;

– отрабатывать орфографические, пунктуационные, грамматические навыки;

– анализировать структуру и содержание текста, воспроизводить некоторые его фрагменты и создавать собственные.

В работе с культуроведческими текстами региона мы идём вслед за учебниками из УМК Е. А. Быстровой «Русский язык. 5–9 классы», где усилен культуроведческий подход при изучении всех разделов русского языка и каждый урок русского языка одновременно становится уроком развития речи.

Работа над одним и тем же лингвокраеведческим текстом может быть организована на трёх уровнях формирования межкультурной коммуникации у инофонов: начальном, базовом и продвинутом. При этом от класса к классу меняется характер заданий по тексту.

Покажем это на примере работы с оригинальным краеведческим текстом «*Колокольцевские и мерлинские шали*». В 6 классе при изучении темы «Исконно русские и заимствованные слова» всем учащимся предлагается один и тот же текст, но задания для русскоговорящих детей и инофонов дифференцированы.



Редкий пензенский сувенир, который, правда, уже не увезешь на память, – это колокольцевские и мерлинские шали. Их в 19 веке изготавливали на мануфактурах при имениях Дмитрия Колкольцева и Надежды Мерлиной около 50 ткачих. Это чудо ремесла: из 13 граммов пуха вытягивали нить в 4,5 километра. Одну разноцветную шаль две мастерицы ткали до двух лет, и стоила она до 10 тысяч рублей. Непросто доставалась крепостным девушкам такая тончайшая работа. Ткачихи быстро теряли здоровье.



Сейчас несколько колокольцевских шалей хранится в крупных музеях, например в Эрмитаже около 30 изделий. Они восхищают уникальностью техники двустороннего цветного ткачества и оригинальностью рисунка.

Ученики получают листы с дифференцированными заданиями по тексту:

Для всего класса	**Для инофонов**
1. Объясните лексическое значение выделенных слов самостоятельно или обратись к словарю. 2. Подберите синонимы к словам: редкий, мастерицы. 3. Какие имена собственные, встретившиеся в тексте, заимствованные. Опираясь на ключик стр. 77 учебника, найдите и подчеркните признаки старославянизмов.	1. Объясните лексическое значение выделенных слов ***сувенир, шаль, Эрмитаж*** (даны готовые словарные статьи). Если не поняли, задайте вопрос учителю. 2. Почему в тексте ткачихи названы ещё ***мастерицы, крепостные*** *девушки*? 3. Какие слова написаны с заглавной буквы и почему? 4. Подчеркните в тексте «приметы» заимствованных слов, опираясь на материал стр. 75–76 учебника.

В 7 классе при изучении темы «Причастие» краеведческий текст расширяется за счёт включения в него информации о возникновении ткачества колокольцевских и мерлинских шалей и особенностях нитей для них. Соответственно к тексту даются дифференцированные задания по теме.

На продвинутом уровне в 9 классе этот же текст можно использовать при повторении изученного в 5–9 классах. Мы предлагаем тестовую работу после выполнения подготовительных упражнений учебника. Это своеобразная подготовка к государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования. В тест включены задания по работе с текстом и задания, выявляющие уровень усвоения инофонами материала по изученным в 5–9 классах разделам.

На сегодняшний день явно ощущается недостаточность фактического материала лингвокраеведческого характера. Эта область требует дальнейшей разработки: издания сборников краеведческих текстов, позволяющих знакомить детей-инофонов с явлениями региональной культуры, и методических рекомендаций по их использованию в процессе обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся. На сегодняшний день мы работаем над созданием учебно-методического пособия для использования пензенского краеведческого материала на уроках в полиэтнических классах.

Полагаем, что в процессе преподавания русского языка также должны активно использоваться социокультурные ресурсы региона: музеи, библиотеки, художественные галереи, другие культурно-исторические объекты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зборовский, Г. Е. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – URL: http://naukarus.com/obuchenie-detey-migrantov-kak-problema-ih-sotsial-noy-adaptatsii

2. Лемох, А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах / А. С. Лемох // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита : Молодой ученый, 2017. – С. 97–99. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/

3. Профессиональный стандарт «Педагог». – URL: http://минобрнауки.рф/

4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – URL: https://fgos.ru/

УДК 371.927

Елена Александровна Карпушкина
г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ

Доступность качественного образования, гарантированное всем детям, прописано в российском законодательстве. Инклюзия – это одно из стратегических направлений современной образовательной политики государства. Сложившаяся отечественная нормативно-правовая база, международное законодательство, уже имеющийся опыт организации и реализации инклюзивного образовательного пространства, подготовленные и опубликованные адаптированные основные образовательные программы для различных нозологических групп, позволяют говорить о перспективах становления инклюзии в нашей стране.

Право на получение образования не зависит от национальности, языка, происхождения, имущественного, социального положения, места жительства, отношения к религии. Шестая статья закона «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право на получение образования учащимся на родном языке, а также право выбора языка обучения, но с учетом возможностей образовательной организации. Таким образом, доступность качественного образования гарантировано и детям, воспитывающимся в ситуации билингвизма.

Под билингвизмом вслед за Ю. Д. Деришевым [1] мы будем понимать владение двумя языками и возможность их попеременного использование в зависимости от условий и факторов речевого общения. Параллельно с данным понятием нами используется и понятие «двуязычие» как синонимичное. Но в современной образовательной практике все чаще встречается еще один термин – инофоны. В этом случае речь идет преимущественно о детях из семей мигрантов, именно данная категория детей и составляется немалых процент обучающихся в мегаполисах, это дети, которые говорят только на своем родном языке и без специальной подготовки не могут обучаться в школе с преподаванием на русском языке.

В онтобилингвологиии различают усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Если речь идет об одновременном овладении двумя языками и происходит это в раннем детстве (т.е. второй язык начинает вводиться до 5–8 лет), то говорят об овладении двумя родными или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что психофизиологические механизмы усвоения двух (а в ряде случаев и более) языков одинаковы. Только необходимость говорить не на одном, а на двух или более языках оказывается пусковым механизмом

для развития второго языка в раннем возрасте, т.е. общение с людьми, которые не понимают родного языка ребенка.

Критическим для качественного овладения вторым языком большинство исследователей считает возраст 8–11 лет, вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, начиная с этого возраста, уменьшается. Следовательно, начало школьного обучения – это время, оказывающееся границей для продуктивного овладения русским языком. Если же второй язык изучается во взрослом возрасте, то в этом случае овладение вторым языком базируется на знаниях закономерностей становления языковой системы, т.е. на языковом опыте.

Говоря о законодательно закрепленном праве на получение образовании учащимися, воспитывающимися в ситуации семейного билингвизма и испытывающими трудности в усвоении русского языка, необходимо понимать, что проведенное перед началом обучения обследования ребенка позволит квалифицировать имеющиеся затруднения в использовании русского языка и связать их только с незнанием языка или выделить в структуре нарушения ведущее звено, обусловленное ограниченными возможностями здоровья.

На начальном этапе учащиеся с билингвизмом могут быть обследованы школьным консилиумом, который вырабатывает согласованные решения по определению образовательного и коррекционно-развивающего маршрута. В компетенцию школьного психолого-медико-педагогического консилиума входит и выявление резервных возможностей учащихся, разработка рекомендаций для учителей и выбор оптимальной для развития ребенка учебной программы и в ряде случает индивидуального образовательного маршрута. Значительную трудность испытывают учителя, оказывающиеся в ситуации, когда в классе учащийся, а в мегаполисах не один ребенок, недостаточно знающие русский язык. Несомненно, значительную роль в решении данной проблемы может играть логопедическая служба, занимающаяся не только коррекцией речевых нарушений, но и, в большинстве случаев, обучением русскому языку детей с билингвизмом. К категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья следует отнести тех детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных возможностей овладеть школьной программой и нуждаются по этой причине в специальных условиях для получения образования.

Для развития навыков общения в бытовой и учебной сферах, для установления доброжелательных отношений необходимо создание специальных условий, при этом значительная роль в процессе интеграции детей с билингвизмом отводится организациям системы образования. Нельзя исключать и систему дополнительного образования, которая может быть включена в коррекционно-образовательный процесс.

В целом, на сегодняшний день принято считать, что в благоприятных социальных условиях и при правильном обучении двуязычие не

только не вредит, но даже способствует развитию определенных интеллектуальных сторон личности, таких как гибкость и креативность. Вместе с тем, слишком часто двуязычные дети относятся к непривилегированным социальным группам, поэтому социальные проблемы и педагогические упущения в этих случаях не редкость. Екжанова Е. А. и Сбитнева Г. Л. [2] предлагают классификацию социально уязвимых категорий семей, в которую входят, в том числе, двуязычные семьи с низким уровнем владения русским языком. Психологические и педагогические исследования указывают на то, что нередко дети с билингвизмом в начале школьного обучения относятся к «группе риска» как в сфере обучения, так и общения. В большей степени данное положение применимо к инофонам, которым для овладения школьным материалом необходимо изучить русский язык за относительно короткое время.

Проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие детей является до сих пор одной еще одной из спорных и широко дискутируемых проблем билингвологической теории. Факторов, склоняющих часу весов в ту или иную сторону достаточно: необходим детальный анализ социального и образовательного статуса семьи, а также психофизического и нервно-психического состояния ребенка. Изучение семьей и дальнейшая работа с ними будет способствовать адаптации и профилактики школьной дезадаптации учащихся с билингвизмом. Мы же говорим не столько о ситуации, когда второй язык изучается для общего развития ребенка, сколько о вынужденном изучении языка в начале школьного обучения; мы говорим о детях, говорящих в семейной обстановке на родном языке и не имеющих поддержки в изучении русского языка в семье.

До конца нерешенной проблемой современной логопедической науки и практики остается квалификация состояния речеязыковых навыков у детей с билингвизмом, выявление механизма их речевых ошибок, выбор методов и приемов коррекционной-логопедической работы, что обусловлено разнородностью изучаемой категории учащихся.

Знание условий и закономерностей формирования речи детей с билингвизмом, а также тщательный анализ состояния устной и письменной речи, интеллектуального развития, семейной ситуации позволит подобрать наиболее эффективные приемы и методы логопедического воздействия. При выраженных речевых нарушениях, как указывают логопеды, коррекционную работу целесообразнее проводить сначала на родном для ребенка языке, только затем на русском, либо одновременно на двух языках. Но на практике эта рекомендация оказывается трудновыполнимой, так как учитель не может знать все родные языки обучающихся. Но возможным способом разрешения данной проблемы может быть привлечение к работе родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментов, создание индивидуальных программ реабилитации и коррекции детей с ОВЗ.

Создание единого образовательного пространства для детей с разными возможностями психофизического развития, ориентированного на развитие индивидуальных способностей и резервов каждого ребенка – это условие интегративного и инклюзивного образования отмечают Екжанова Е. А. и Фроликова О. А. [3]. А максимального эффекта обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья можно достигнуть при условии включении специалистов разного профиля с использованием как внутренних ресурсов школы, так и сетевого взаимодействия, а также с индивидуальным социально-психолого-педагогическим сопровождением учащихся с билингвизмом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дешериев, Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании / Ю. Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – Москва, 1976. – С. 20–33.

2. Екжанова, Е. А. Системный подход в организации работы с социально уязвимыми категориями семей / Е. А. Екжанова, Г. Л. Сбитнева // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий : сб. науч.-метод. материалов, посвящ. 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Избранное. – Москва : Крылья, 2011. – С. 336–340.

3. Екжанова, Е. А. Технология успеха на старте школьного обучения : руководство для психологов / Е. А. Екжанова, О. А. Фроликова. – Москва : Крылья, 2012. – 388 с.

УДК 811.161.1(075.8)

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, e-mail: ada62@yandex.ru

НАБЛЮДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В начальной школе ребенок знакомится с важнейшими лексическими понятиями: многозначные слова, синонимы, антонимы, омонимы. Несомненно, что наблюдение за употреблением слов, особенностями их контекстных значений эффективно строить на материале художественного текста. Однако в современных учебниках по русскому языку при составлении упражнений тексты художественных произведений используются недостаточно. На наш взгляд, наблюдение язы-

ковых явлений можно эффективно построить на материале эпических стихов, так как при небольшом объёме они отличаются содержательностью и образностью, их сюжеты привлекают внимание детей.

Например, закрепление изученного по теме «Омонимы» можно организовать с использованием текстов стихотворений «Очень страшная история» Д. Хармса [3] и «Семь сорок» А. Усачёва [2]. Забавные произведения содержат следующие строки:

Сказал младший: «Вот напасть,
Хочет он на нас напасть.
Чтоб в беду нам не попасть,
Псу мы бросим булку в пасть».

Д. Хармс

В семь сорок шли погулять
семь сорок.

А. Усачёв

На уроке русского языка возможно чтение и короткое обсуждение содержания данных юмористических произведений. Затем внимание детей в связи с учебной задачей урока сосредотачивается на омонимах. Слово «напасть» анализируется с точки зрения значения и принадлежности к определенной части речи (в первом случае – существительное, во втором – глагол). К каждому варианту употребления подбирается синоним («беда», «кинуться», «укусить»). Дети приходят к выводу, что значения этих внешне одинаковых слов разные, следовательно, перед нами омонимы. При этом нельзя забывать, что в процессе данной работы у обучающихся начинает формироваться понятие об омоформах.

А в тексте стихотворения А.Усачева дети могут пронаблюдать омографы. Обучающиеся убеждаются, что автор специально играет словами, а мы, читатели, должны правильно понять текст, произнести одинаково написанные слова по-разному, точно выделить ударные слоги. После наблюдения и прочтения дети делают вывод, что слова могут писаться одинаково, а произносить мы их будем по-разному, так как у них разные ударные слоги. Раскрывается задача автора: ему хотелось, чтобы читатели пронаблюдали интересные явления в языке и постарались их объяснить.

Рассмотренный выше языковой материал позволяет поразмышлять и над другими языковыми явлениями. Например, целесообразно обратить внимание детей на признаки, по которым выбираются однокоренные слова в стихотворении. С этой целью предлагаются слова «напасть», «не попасть», «пасть» из стихотворения Д. Хармса и слова «сорок» и «сорок» из текста А. Усачёва. Главное в такой работе – определение лексического значения корня и формирование у детей важного умения – разграничивать однокоренные слова и омонимы.

Многозначность дети могут пронаблюдать, например, познакомившись со стихотворением А. Усачёва «Анютины Глазки» [1], героя-

ми которого являются Глазок у Картошки, Глазок у Двери и цветы Анютины Глазки. Дети сравнивают три значения слова «глазок», убеждаются в самостоятельности каждого и в то же время наличии у них общего.

Интересным с точки зрения повседневного использования слов в переносном значении является стихотворение М. Яснова «Бабушка в автобусе» [4].

Бабушка села в автобус,
Села – и стала стоять.
Бабушка встала в автобус –
Вот как точнее сказать!

Данные строчки заставляют ребёнка задуматься над тем, как часто мы привыкаем к использованию слова в переносном значении и уже не учитываем прямого значения в контексте. Подобные произведения демонстрируют, что традиционное, привычное словоупотребление нельзя нарушать. Бывают случаи, когда употребление слова в прямом значении в тексте неуместно.

Тексты эпических стихов эффективно можно использовать и при изучении морфологических тем. Например, наличие несклоняемых существительных и их особенности можно пронаблюдать, работая со стихотворением М. Яснова «Как понять?» [4].

Много кошек – кошки,
Много мошек – мошки.
Бык улёгся у реки.
Два быка – уже быки.
Но не ясно мне про пони –
Ту, в упряжке и попоне…

Прочитав эту часть стихотворения, дети пробуют ответить на вопросы: «Что же непонятно рассказчику? Само животное или слово, его называющее, кажется ему особенным?» Эти вопросы мотивируют обучающихся к исследованию текста, в результате которого они выясняют, что необычным является само слово пони: оно не изменяется по падежам, во множественном и единственном числе имеет одинаковую форму. Здесь же может возникнуть вопрос о роде несклоняемого существительного, и дети узнают из справочного материала о принадлежности слова к мужскому роду. Затем произведение читается до конца и выясняется, что употребление согласующихся со словом «пони» слов в женском роде связано с тем, что в данном случае речь идет о самке животного. Разбирая по составу отдельные существительные из данного текста, дети убеждаются, что неизменяемые слова не имеют окончания, а слово «пони» состоит только из корня.

Эпические стихи дают возможность рассмотреть функционирование глагольного времени в тексте, познакомиться с временным планом (единым или временной соотнесенностью), узнать о возможности ис-

пользования глагольного времени в переносном значении. Например, в стихотворении А. Усачева «Когда сова ложится спать» [2] все глаголы стоят в настоящем времени. Выбор временного плана объясняется тем, что действия птицы происходят ежедневно, настоящее время помогает передать их постоянство. А в другом стихотворении Усачёва «Как ёжик нашёл дорогу домой» [1] в процессе повествования прошедшее время меняется на настоящее. Смену глагольного времени дети объясняют самостоятельно на основе анализа сюжетной линии. Спокойное повествование о том, что уже произошло, вдруг сменяется рассказом об опасности, в которую попал ёжик. Кульминационный момент потребовал от автора перевода глаголов в настоящее время. Благодаря этому действие приближается к читателю, становится динамичнее. А выясняется это путем сопоставления авторского варианта с тем, который получается при переводе всех глаголов в прошедшее время. Дети работают с грамматическим материалом и одновременно с этим постепенно усваивают изобразительные функции глагольного времени в тексте.

Работа с художественным текстом на уроках русского языка позволяет осуществить интегрированный подход к преподаванию, способствует более глубокому пониманию школьниками функции языковых единиц в высказывании, формирует внимательное отношение к словоупотреблению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Усачев, А. Большая книга стихов и рассказов / А. Усачев. – Москва : Росмен, 2017. – 215 с.
2. Усачев, А. Большая книга полезных стихов / А. Усачев. – Москва : Малыш, 2015. – 192 с.
3. Хармс, Д. Стихи / Д. Хармс. – Москва : Эксмо, 2010. – 120 с.
4. Яснов, М. В гостях у свинозавра / М. Яснов. – Санкт-Петербург: Амфора, 2010. – 48 с.

УДК 719

Татьяна Николаевна Козина
г. Пенза, e-mail: pspu-izo2012@yandex.ru
Виолетта Рустамовна Саитова
г. Пенза, e-mail: saitova.violetta@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТА «ЗАБЫТАЯ УСАДЬБА В. Н. ВОЕЙКОВА»

Социально-экономические изменения в современном мире создают общественную потребность в творчески одарённых людях, которые

могут решать возникающие проблемы нетрадиционными способами. Конкурентоспособность человека на рынке труда сегодня зависит не только от активности самого человека, но и от гибкости его мышления, возможности получения новых знаний.

В связи с этим, меняются педагогические технологии. Все больше внедряется в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения обучения. Проектная деятельность имеет большой потенциал для развития творческих способностей и профессиональных умений.

Следует отметить, что метод проектов в образовательной среде не является новым. Различные аспекты его развития в отечественной и зарубежной педагогике рассматриваются в трудах П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, Н. Ю. Пахомовой, И. М. Соловьева, С. Фридман, С. Т. Шацкого и др.

Изучение опыта отечественных педагогов по организации работы над художественными проектами позволяет выделить основные этапы деятельности учителя:

1) разработка проекта;

2) практическая реализация проекта;

3) защита проекта.

Самый сложный этап – первый. Это этап интеллектуального поиска. Автору проекта необходимо спроектировать его в целом и в отдельных частях, продумать форму, материал, цвет, а также способы соединения деталей.

На втором этапе выполнения художественного проекта реализуется его замысел в практическом виде, здесь же вносятся необходимые коррективы.

На заключительном этапе – защите проекта обучающиеся делают сообщение-презентацию. Его цель – анализ полученных результатов, определение соответствия данного проекта установленным в начале работы требованиям. На защите творческого проекта присутствующие могут задавать вопросы, высказывать свое мнение. От автора должны быть получены ясные объяснения по содержанию работы, ее выполнению и оформлению, должны быть представлены аргументированные ссылки на источники информации.

В современной общественной жизни остро стоит вопрос о сохранении культурного наследия. Памятники культуры создают атмосферу старины, привлекают многочисленных туристов. На территории Пензенской области имеется несколько дворянских усадеб, которые нуждаются в реставрационных работах. Наиболее известны – усадьбы в селе Зубрилово и Куракино Сердобского района, а также в селе Кувака Каменского района. Восстановление заброшенных усадеб требует огромных средств. Можно обратиться к опыту зарубежных стран, где имеются подобные объекты.

Чтобы поддержать общественный интерес к историческому памятнику в селе Кувака, был разработан и осуществлен художествен-

ный проект «Забытая усадьба В. Н. Воейкова». Ее внешний облик и сохранность вызывают тревогу у историков [2, с. 322]. Строительство дворца начинается в 1910 г. При нем разбивают прекрасный парк, где были представлены редкие породы деревьев.

После определения художественного замысла проекта создаются этюды, наброски, делается анализ зарисовок. Современный облик дворца В.Н. Воейкова был запечатлен в виде пейзажа.



В ходе второго этапа работы над художественным проектом были рассмотрены пейзажи В. Э. Борисова-Мусатова, И. И. Шишкина, С. Ф. Щедрина. В своих произведениях художники умело отображают красоту природы, отбирая самое характерное. Их работы поражают сложностью цвета, фактурностью. К тому же присутствие огромных масс и частичная детальность создают впечатление недосказанности и придают пейзажам цельность.

Анализ картин великих художников помог принять решение: использовать в работе большие массы, создавая целостность композиции. Выбору окончательной методики работы предшествовали пейзажные зарисовки в карандаше, эскизы в цвете гуашью и маслом, выполнение картона в тоне.

В ходе создания второй части художественного проекта «Забытая усадьба В. Н. Воейкова» были применены различные приёмы масляной живописи для того, чтобы выделить композиционный центр, разнообразить пространство картины, обогатить ее всевозможными фактурами и расставить акценты.



Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-то проблемы с помощью разнообразных методов. При этом необходимы знания и умения из различных областей науки, технологии, культурологии. В современной школе этот метод рассматривают как систему обучения, при которой обучающийся накапливает знания и умения в процессе планирования и постепенного выполнения художественного проекта. Последовательная деятельность педагога будет способствовать появлению все более усложняющихся практических заданий-проектов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пензенская энциклопедия / гл. ред. К. Д. Вишневский. – Пенза : Министерство культуры Пензенской области ; Москва : Большая Российская энциклопедия, 2001. – 759 с.

2. Танцерева, Е. В. Значение возрождения усадьбы В. Н. Воейкова для Пензенского края / Е. В. Танцерева // XX Лебедевские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Пензенской области и 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского (г. Пенза, 17 апреля 2019 г.) / под ред. д-ра истор. наук О. А. Суховой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 318–322.

УДК 376.4

Татьяна Дмитриевна Козлова
г. Пенза, e-mail: tatyana-kozlova-94@list.ru
Наталья Алексеевна Кагина
г. Пенза, e-mail: nkagina@mail.ru

ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧАСТКЕ

На современном этапе образовательного процесса в общеобразовательной школе важно заинтересовать обучающихся учебным предметом, повысив мотивацию к обучению. Достичь этого можно, используя весь арсенал необходимых методик, как на самих уроках, так и во внеурочной деятельности.

На повышение интереса к биологии как предмету и повышение качества знаний ориентирована разработанная в рамках внеурочной деятельности на базе пришкольного участка программа «Фитодоктор», охватывающая обучающихся 6 класса.

Правильно организованная внеурочная работа в общеобразовательной школе имеет большое обучающее и воспитательное значение. Она расширяет и углубляет знания, полученные на уроке, позволяет приобрести многие полезные навыки, а, следовательно, приближает обучение и воспитание к повседневной жизни. Внеурочная работа облегчает индивидуальный подход к ученикам, создаёт благоприятные условия для развития у них самостоятельности в любой сфере познавательной деятельности. Во взаимосвязи с учебной она служит тем действенным средством, которое мобилизует активность учеников в поиске знаний и помогает полнее удовлетворить их интересы. При всём многообразии форм внеурочная деятельность по биологии должна быть органически связана со школьной программой, выходить за её пределы и, вместе с тем, дополнять её [4, с. 154].

Работа на пришкольном участке является эффективным продолжением учебно-воспитательного процесса, который способствует осуществлению творческой, проектной и исследовательской деятельности, а, следовательно, способствует развитию личности через систему постоянных наблюдений, экспериментов и творческих проектов, системное использование которых в образовательном процессе способствует изменению ценностного отношения к природе, своему здоровью, родному краю [2, с. 15].

Иными словами, пришкольный участок на современном этапе должен преобразоваться в учебно-исследовательскую площадку, которая будет предоставлять возможность школьникам максимально полно раскрыть свои творческие способности [5, с. 95].

Так, работая на занятиях по внеурочной деятельности с лекарственными растениями, выращенными на пришкольном участке, учащиеся усваивают важнейшие приёмы агротехники их выращивания, сбора, сушки, правильного хранения и т.д. Важно, что при этом у школьников можно формировать многие биологические понятия [1, с. 66].

№ урока	Тема. Содержание урока	Кол-во часов
Тема 1. Введение (3 часа)		
1	Место фармакогнозии в медицине.	1
2	Место фармакогнозии в жизни человека.	1
3	Многообразие лекарственных растений Пензенского края.	1
Тема 2. Фармакопея лекарственных растений (4 часа)		
4	Разновидности лекарственного сырья.	1
5	**Лабораторная работа № 1.** «Определение качества лекарственного сырья».	1
6	Способы заготовки лекарственного сырья – часть 1.	1
7	Способы заготовки лекарственного сырья – часть 2.	1
Тема 3. Лекарственные растения отдела Голосеменных (3 часа)		
8	**Лабораторная работа № 2.** «Приготовление отвара из еловых почек при простуде и кашле».	1
9	**Лабораторная работа № 3.** «Приготовление настоя из еловой хвои *для лечения различных заболеваний опорно-двигательной системы человека».*	1
10	***Лабораторная работа № 4.*** «Приготовление мази из еловой смолы от кожных заболеваний».	1
Тема 4. Лекарственные растения отдела Покрытосеменных: класс Двудольные (16 часов)		
11	**Лабораторная работа № 5.** «Приготовление мази из чистотела большого от кожных заболеваний».	1
12	Лекарственные растения семейства Крестоцветные.	1
13	Лекарственные растения семейства Крапивные.	1
14	**Лабораторная работа № 6.** «Изучение многообразия народных средств для лечения кожных заболеваний на основе крапивы двудомной».	1
15	Лекарственные растения семейства Розоцветные.	1

** В качестве примера приведён фрагмент тематического планирования внеурочной деятельности.*

На занятиях во время внеурочной деятельности мы используем следующие методы:

– изучение экологических особенностей самого пришкольного участка;

– определение систематической принадлежности лекарственных растений с помощью определителей;

– сравнительный анализ экологических особенностей лекарственных растений, а именно: предпочитаемые ими типы почв, отношение к свету, влаге, температуре и способы их размножения;

– подбор лекарственных растений для выращивания на участке по фармакологическим критериями с учётом всех экологических условий;

– изучение сроков сбора и фармакологических свойств лекарственных растений [3, с. 112].

Двухлетний эксперимент показал, что внеурочная деятельность в условиях общеобразовательной школы оказывает положительное влияние на обучение детей и их успеваемость (рис. 1–3). Сравнивая уровень успеваемости в одном и том же классе, но в разные учебные года, было выявлено, что до изучения программы «Фитодоктор» у школьников успеваемость и качество знаний по биологии были на более низком уровне. Об этом «красноречиво» свидетельствуют их итоговые годовые оценки, однако это затрагивает только тех учеников, у которых есть мотивация к обучению и получению новых знаний (рис. 4, 5). В результате изучения программы «Фитодоктор» в рамках внеурочной деятельности знания по биологии становятся более осмысленными и углубленными, развиваются навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

На рис. 1–3 отражена структура успеваемости до и после проведения эксперимента.



Рис. 1. Структура успеваемости



Рис. 2. Структура успеваемости в 5 классе в 6 классе

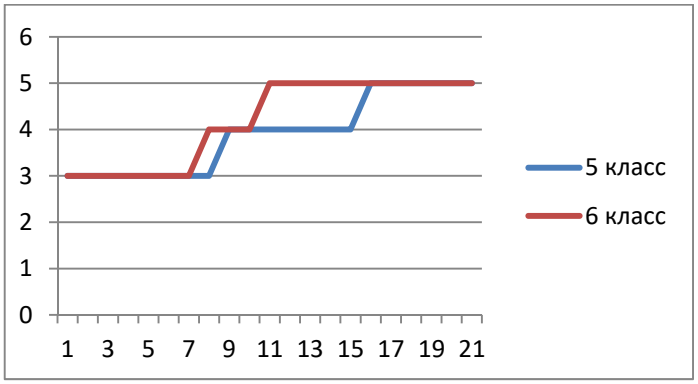


Рис. 3. График успеваемости

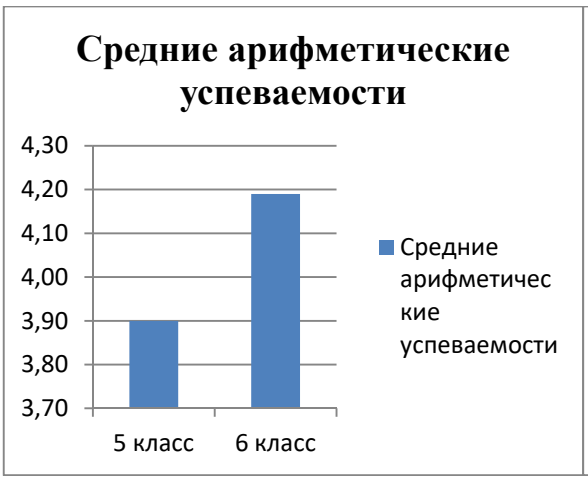


Рис. 4. Сравнительные данные качества знаний до и после эксперимента



Рис. 5. График динамики уровня

Таким образом, как видно из диаграмм и графиков, успеваемость обучающихся 6 класса после изучения программы «Фитодоктор» значительно возрастает в сравнении с их учёбой в 5 классе. Очевидно, что детям стал более интересен предмет биология, так как появилось больше занятий практической направленности, что, несомненно, способствует и лучшему усвоению учебного материала. После изучения программы «Фитодоктор» в 6 классе, ученики получают возможность познакомиться с лекарственными растениями пришкольного участка, способами их заготовки, сушки; осваивают способы приготовления настоев, отваров, мазей и прочих лечебных снадобий. Интерес ряда учеников выходит за пределы изучаемой программы, что распространяет полученные знания и на виды лекарственных растений естественной среды обитания (лес, луг, поле и др.). Всё это, безусловно, положительно сказывается на мотивации познавательной активности учащихся к изучаемому предмету.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анищенко, Е. И. «Аптекарский огород» на школьном участке / Е. И. Анищенко, Л. М. Абрамова, О. Ю. Жигунов // Биология в школе. – 2016. – № 5. – 71 с.

2. Васина, О. Н. Формирование эмоционально-ценностного отношения к природе у учащихся общеобразовательной школы через традиции народной экологии : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Васина О. Н. – Пенза, 2004. – 23 с.

3. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2014. – 223 с.

4. Евдокимова, Р. М. Внеклассная работа по биологии / Р. М. Евдокимова. – Саратов : Лицей, 2005. – 288 с.

5. Папорков, М. А. Учебно-опытная работа на пришкольном участке : пособие для учителей / М. А. Папорков. – Москва : Просвещение, 1980. – 255 с.

УДК 811

Анна Владимировна Комарова
г. Пенза, e-mail: ms.a.komarova@gmail.com
Наталья Владимировна Щенникова
г. Пенза, e-mail: schennikova@list.ru

КОНЦЕПТ «ПОГОДА» В НАЦИОНАЛЬНОМ МЕНТАЛИТЕТЕ БРИТАНЦЕВ

Исследование понятий, входящих в основу концептуальной системы и языковой картины мира конкретной нации позволяет сформировать общее представление о ее менталитете и образе мышления. В рамках английской мировоззренческой системы одним из ключевых элементов базового коммуникативного фонда является концепт «ПОГОДА».

Островное расположение Великобритании, влияние нескольких климатических зон, а также близость к морю привели к возникновению уникальных погодных явлений, отразившихся на лексическом, фразеологическом и паремиологическом фонде английского языка [3, с. 28].

Проблема воссоздания портрета английского народа, системы его ценностных установок и языковой картины мира является объектом научного интереса. Так, профессор английской истории Р. Коллс в книге «Identity of England» отмечает, что с середины XIX столетия климатические и погодные условия служат основными факторами, формирующими национальный характер английского народа [6, с. 201].

Г. Маунт, в своей книге «How England Made the English» посвящает погоде целую главу, утверждая, что климат и погода определяют внешность, манеру одеваться и оттенок кожи жителей Соединенного Королевства [9, с. 65]. По мнению автора, постоянное воздействие уникальных метеорологических условий привело к формированию у англичан феномена неловкости в компании (*awkwardness in company*). В силу климата, который не благоприятствует интенсивным занятиям на улице, британцы большую часть времени проводят дома, что нередко служит причиной их замкнутости и невыраженной эмоциональности [1].

Известный британский журналист Дж. Паксман убежден, что основной причиной необыкновенной изобретательности англичан, их скромности и прагматичности, а также возникновения таких базовых национальных понятий, как «*home*» (*дом*) и «*privacy*» (*личное пространство*) является именно погода [10, с. 50].

Англичанам часто приписывается фраза: «В других странах – климат, а у нас в Англии – погода». Переменчивость погоды Туманного Альбиона стала одной из самых излюбленных тем для обсуждения, а светская беседа о ней или *weather-speak* – не только самая распространенная форма речевого этикета, но и всемирно распознаваемая черта

национального английского менталитета. К ней относят и ряд культурно-специфических правил. В книге «How To Be An Alien» писатель-юморист Дж. Микеш отмечает, что в Англии в течение дня к теме погоды обращаются бесчисленное количество раз. Англичане расценивают погоду как одну из самых увлекательных и захватывающих тем для разговора, в связи с этим в обществе негласно принято, что каждый джентльмен должен владеть искусством «*small weather-talk*».

В книге «Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения» английский антрополог К. Фокс объясняет такую увлеченность в климатических явлениях тем, что погода выступает в качестве культурного кода, позволяющего людям преодолеть сдержанность и приобрести уверенность в себе в ходе коммуникативного процесса [7, с. 122].

Беседа на тему погоды способствует установлению контакта с партнером по общению (*social bonding*), созданию атмосферы, комфортной для личностного взаимодействия. С ее помощью возможна демонстрация уважения и симпатии по отношению к собеседнику. В основе концепта «ПОГОДА» выделяют систему правил, рассмотрим некоторые из них.

Правило взаимодействия (*The Reciprocity Rule*): разговор о погоде – вид обмена любезностями, проявления вежливости и выражения взаимного признания: *What a good day! Don't you think so? / The weather is fine* / *I think it will clear up soon* / *The sun's trying to come out* / *It looks like it's going to be sunny* / *The sky is so clear today* / *The weather is getting warmer* / *It's splendid weather, isn't it?* / *There is not a cloud in the sky* [2, с. 42]. Беседа о погоде характеризуется определенной структурой и четким ритмом: данные признаки придают «*weather-speak*» характер своеобразного ритуала, сценария, построенного на основе неписаных, но общепризнанных правил [7, с. 134].

Правило контекста (*The Context Rule*): беседа о погоде может выполнять функцию стандартного приветствия, начала разговора (*an ice-breaker for the conversation*), а также служить заполнителем (*filler*) неловких пауз: *How about this weather? / Can you believe all of this rain we've been having? / Bet it snows by the end of the day/soon / We couldn't ask for a nicer day, could we? / Did you order this sunshine? Lovely day – at last!! Bet it doesn't last long / Hardly as warm as it should be, is it, for the time of year?/ What a day! Could we have asked for more perfect weather?/ A bit nippy today / What strange weather we're having*. Например, французский писатель Э. Уиттакер утверждает, что для англичан погода является Библией речевого этикета и позволяет им без усилий вступать в разговор с друзьями и незнакомыми людьми [4].

Правило согласия (The Agreement Rule): наиболее ярко данное правило было сформулировано Дж. Микешем. Венгерский юморист убежден, что в Англии при обсуждении погоды ни в коем случае нельзя возражать собеседнику [8, с. 119]. Следовательно, ключевым моментом

подобной беседы является согласие с собеседником по коммуникации. Спор приравнивается к нарушению этикета. Отсюда следует, что в правилах weather-talk эксплицируются такие черты национального английского характера, как сдержанность, вежливость, соблюдение этикета, неконфликтность, терпеливость.

Правило иерархии типов погоды: жители Соединенного Королевства разработали неофициальная иерархия типов погоды на острове. В порядке перечисления от лучшего к худшему эта иерархия выглядит следующим образом: солнечная и теплая/мягкая погода; солнечная и прохладная/холодная погода; облачная и теплая/мягкая погода; облачная и прохладная/холодная погода; дождливая и теплая/мягкая погода; дождливая и прохладная /холодная погода.

Снег и правило умеренности: иерархический список типов погоды не распространяется на снег, т.к. снег – редкое явление в Англии. Интерес к снегу возрастает ближе к Рождеству. В данном контексте англичане создали особое правило умеренности: снега, как и всего остального, должно быть в меру.

Погода как член семьи: представители английской нации относятся к погоде как к члену семьи, поэтому, с их точки зрения, только им позволено ее критиковать: *It rains cats and dogs* / *What a strong wind blows!* / *I feel terribly cold* / *Terrible weather, isn't it?* / *I can't stand windy weather / The heat is killing me!* / *What strange weather we are having* / *It's baking hot.* Реакция на подобные жалобы, как правило, следующая: *Never mind – it's good for the garden / At least my tomatoes will be happy / Well, I've heard it's worse in the west. They've had a terrible flooding.* Осознавая то, что климатические изменения на острове не радикальны (нет резких перепадов температур, муссонов, бурь, торнадо и метелей), британцы однако отрицательно воспринимают критику своей погоды, расценивают утверждения в ее унылости как неприемлемые, становятся обидчивыми и занимают оборонительную позицию.

Следующую характерную черту английского менталитета Дж. Паксман назвал национальной одержимостью (*national obsession*) [10, с. 85]. Например, для британцев интерес представляет погода в тех местах, которые они никогда не посещали. У К. Фокс мы встречаем утверждение, что англичане относятся к метеорологическим сводкам как к знакомой молитве, которая глубоко ободряет даже неверующих [5]. Факт того, что погода в Англии непредсказуемая и переменчивая, также породил в жителях Туманного Альбиона такие качества, как предусмотрительность, осторожность, а также быструю приспособляемость к окружающей среде (*cautious and adaptable*).

Таким образом, концепт «ПОГОДА» обладает высокой ценностью в английской лингвокультуре. Погода – один из важнейших компонентов жизни англичан, что находит широкое отражение в языке и коммуникативной деятельности его носителей. Влияние погоды также сказа-

лось на английском менталитете и привело к формированию таких черт национального характера, как замкнутость, сдержанность, изобретательность, скромность, прагматичность, вежливость и терпеливость.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
2. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – Москва : Наука, 1990. – 108 с.
3. Павловская, А. В. Англия и англичане / А. В. Павловская. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 2004. – 263 с.
4. Перфильева, Н. Ю. Оценочные характеристики концепта «погода» в русском и английском языке / Н. Ю. Перфильева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. –2008. – № 32 (70). – С. 275–280.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 624 с.
6. Colls, R. Identity of England / R. Colls. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 409 p.
7. Fox, K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour / K. Fox. – Nicholas Brealey Publishing, 2008. – 424 p. – URL: amazon.com
8. Mikes, G. How To Be An Alien / G. Mikes. – London, 2003. – 220 p.
9. Mount, H. How England Made The English / H. Mount. – London : Penguin Putnam Inc, 2012. – 368 p.
10. Paxman, J. The English. A Portrait of a People / J. Paxman. – London : Penguin Books Ltd, 2007. – 320 p.

УДК 37.013

Луника Николаевна Корчагина

г. Пенза, e-mail: lunikanik@mail.ru

Владимир Николаевич Корчагин

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

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Большим научным взрывом, открытием в контексте процессов взаимосвязи синергетики и педагогики, является создание Н. М. Та-

ланчуком системно-синергетической педагогической теории или новой педагогики, базирующейся на принципиально новой системно-синергетической философии, обоснование которой дано автором в ряде работ [7, 8].

Системно-синергетическая педагогика – это принципиально новая система педагогических знаний. Особую значимость представляет исследование историко-педагогического контекста их происхождения и развития, поскольку позволяет раскрыть и понять причины нелогичного, непоследовательного, противоречивого характера процесса становления системно-синергетической педагогики в целом.

Почему, если судить по хронологии выхода в свет основных научных трудов Н. М. Таланчука, педагогические теории и концепции стали известны гораздо раньше, чем их методологическая основа – системно-синергетическая философия? Почему системно-ролевая теория воспитания личности, теория внеучебной системы воспитания были разработаны Н. М. Таланчуком позже, чем системно-функциональная теория целостного педагогического процесса? Когда разрабатывались синергетическая теория воспитательного взаимодействия и системно-синергетическая теория обучения? Каковы основные этапы становления системно-синергетической педагогики?

Ответы на эти и другие вопросы мы находим в материалах личного архива и в основных научных трудах Н. М. Таланчука. Их изучение позволило обнаружить ранее неизвестные факты творческой биографии ученого, важнейшие события в его научно-исследовательской деятельности, существенным образом повлиявшие на обстоятельства, при которых рождались новые идеи и разрабатывались основные концепции и теории.

В 1970 г. Н. М. Таланчук сформулировал новые законы развития – законы системного синергетизма, что стало впоследствии основой системно-синергетической педагогической теории. Однако, не найдя поддержки и понимания со стороны ученых и, прежде всего, идеологов, объективно оценив сложившуюся ситуацию, Н. М. Таланчук временно выводит из-под огня ортодоксальной критики философские аспекты проблемы методологии педагогики и все последующие годы, вплоть до середины 90-х гг., плодотворно работает над реализацией новых педагогических идей. В октябре 1976 года рождается идея воспитательной мобильности, на основе которой в 1990–1993 гг. была разработана диспозиционно-синергетическая теория воспитательного взаимодействия и педагогическая коммуникалогия [5]. Однако, отложив разработку этой идеи, Н. М. Таланчук приступает к изучению проблем наставничества молодых рабочих и воспитания трудных учащихся профтехучилищ. Все материалы этих исследований, работа над которыми осуществлялась с апреля 1976 года по декабрь 1979 года, были впоследствии использованы им при обосновании таких инновацион-

ных педагогических идей как системно-функциональный подход к процессу воспитания (1976 г.) [9], концепция доминантности развития и воспитания личности (1977 г.) [2] и лонгитюдная концепция формирования педагогического мастерства (1978 г.) [3].

Проявляя феноменальную работоспособность, Николай Михайлович продолжает активно и продуктивно работать. Так, в конце декабря 1979 года рождается идея воспитательных связей. Он пишет: «27/ХП-79 г. Идея – «воспитательные связи». Эта идея базируется, прежде всего, на всеобщей связи явлений объективного мира. В этой связи, мы выделим: связи по направлениям воспитательной работы; связи между свойствами, качествами и проявлениями личности; связи между целями, задачами и условиями воспитания; связи между этапами формирования личности и микроэтапами; связи между обучением и воспитанием; связи функциональные. Это направление весьма перспективно для исследования» [Из личного архива Н. М. Таланчука].

В январе 1982 года Н. М. Таланчук формулирует новое определение методов воспитательной работы. Он пишет: «5/I-82г ….это способы реализации воспитательных функций. Это ломка представлений» [Из личного архива Н. М. Таланчука]. В это же время рождается идея бинарного обучения, работа над реализацией которой была практически завершена в 1983 году.

К концу 1982 года кроме уже названных нами инновационных педагогических идей Н. М. Таланчуком также были впервые разработаны концепции полинаправленности воспитательной работы и чувствительности личности к социальным оценкам, раскрыта методика формирования контактного взаимодействия педагога и учащихся, осуществлен микроэтапный анализ процесса воспитания, обоснованы новая система методов воспитательной работы и видов изучения учащихся, сформулированы новые принципы воспитания (профнаправленности воспитания, единства воздействий на сознание, чувства и волю учащихся, опоры на производительный труд, доминантности воспитания, преемственности и проблемности в воспитании). Все эти педагогические открытия были сделаны в процессе работы над докторской диссертацией, большинство из которых и составили ее основное содержание [9].

В 1986 году Николай Михайлович приступает к работе над реализацией идеи аттестации качества воспитательной работы [10] и кооперированного подхода к организации воспитания [6].

Следующий 1987 год знаменателен рождением идеи воспитательного резонанса в педагогическом процессе [2] и идеи интерсоциального воспитания [1].

В апреле 1988 года Н. М. Таланчук приступает к разработке системно-ролевого подхода к процессу воспитания, работа над которым была завершена в 1990 году [2].

В это же время Николай Михайлович обосновывает новую идею, о чем делает следующую запись: «14/УІ-88 г. Новая идея – операциональная концепция педагогической техники» [Из личного архива Н. М. Таланчука].

С 1988 года по 1990 год он разрабатывает системно-функциональную теорию управления учебно-воспитательным процессом [3].

С 1991 года по 1993 год Николай Михайлович разрабатывает следующие инновационные теории и концепции: теорию внеучебной системы воспитания, гомосоциологию – учение об обществе как воспитательной системе, педагогическую генеалогию – учение о происхождении педагогических знаний, системно-функциональную теорию самовоспитательной деятельности личности, диспозиционно-синергетическую теорию воспитательного взаимодействия и педагогическую коммуникалогию, микропроцессуальную и эгоцентрическую теории обучения.

В начале января 1993 года Н. М. Таланчук систематизирует все разработанные им инновационные педагогические концепции и теории. Таким образом, в январе 1993 года многолетняя, сопряженная с огромными трудностями, исследовательская работа Н. М. Таланчука была практически завершена. Она проходила в несколько этапов, которые условно следует считать и основными этапами становления системно-синергетической педагогики:

I этап (1967–1975 гг.) – становление системно-синергетической философии;

II этап (1976–1987 гг.) – создание теории воспитательной мобильности личности, диспозиционной концепции эффективности воспитания (1976–1982 гг.), системно-функциональной теории педагогической деятельности (1976–1987 гг.), теории бинарного обучения (1982–1983 гг.);

III этап (1988–1990 гг.) – разработка системно-функциональной теории управления учебно-воспитательным процессом, системно-ролевой теории воспитания личности;

IV этап (1991–1993 гг.) – создание теории внеучебной системы воспитания – системы ориентированного человековедения, гомосоциологии – учения об обществе как воспитательной системе, педагогической генеалогии – учения о происхождении педагогических знаний, системно-функциональной теории самовоспитательной деятельности личности, диспозиционно-синергетической теории воспитательного взаимодействия и педагогической коммуникалогии, микропроцессуальной и эгоцентрической теорий обучения;

V этап (1994–1998 гг.) – продолжение научно-исследовательской работы по следующим направлениям:

– на основе системно-синергетической концепции педагогики и учебно-воспитательного процесса разрабатывает комплекс инновационных воспитательных методик и технологий системного ориентиро-

ванного человековедения, применение которых позволяет существенно совершенствовать воспитательный процесс во всех типах учебных заведений [11];

– создает новое научно-методическое обеспечение, необходимое для построения воспитательного процесса как системы ориентированного человековедения, в том числе базисную концепцию воспитательного процесса в школе «Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения», положительно оцененную учеными и практиками (С. Я. Батышев, И. А. Зимняя, Л. А. Волович, Я. И. Ханбиков, В. А. Белавин, В. М. Медведев, Л. Г. Вяткин, М. Н. Берулава, Г. В. Мухаметзянова, В. Ш. Масленникова, Е. Е. Горшенев и др.) [4];

– обеспечивает широкое внедрение в практику воспитательных методик и технологий системного ориентированного человековедения через авторскую школу «Неопедагогика и современный учебно-воспитательный процесс» (ИССО РАО г. Казань), Казанский филиал Центрального института повышения квалификации руководящих работников и специалистов профессионального образования и целевые курсы в различных регионах РФ, подтверждающее их высокую эффективность.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в отечественной философии и педагогике возникла фундаментальная научная школа, объясняющая сущность синергетики как области научного познания и открывающая новый взгляд на перспективы ее взаимосвязи с педагогикой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Таланчук, Н. М. Идеалы и реальность интерсоциального воспитания: Примерная концепция исследования / Н. М. Таланчук // Советская педагогика. – 1989. – № 1. – С. 18–24.

2. Таланчук, Н. М. Архитектоника воспитательного процесса: Современная концепция и теория воспитания : в 2 ч. / Н. М. Таланчук. – Казань : АПН СССР, Татарское отд. пед. об-ва РСФСР, 1990. – Ч. 1. – 111 с.

3. Таланчук, Н. М. Архитектоника воспитательного процесса: Современная концепция и теория воспитания: в 2 ч. / Н. М. Таланчук. – Казань : АПН СССР, Татарское отд. пед. об-ва РСФСР, 1990. – Ч. 2. – 97 с.

4. Таланчук, Н. М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. Базисная концепция воспитательного процесса в школе / Н. М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.

5. Таланчук, Н. М. Воспитательная мобильность личности и ее формирование : метод. пособие / Н. М. Таланчук. – Казань : НИИ ПТП АПН СССР, 1981. – 60 с.

6. Таланчук, Н. М. Кооперированный подход к организации воспитательной деятельности : метод. рекомендации / Н. М. Таланчук, Т. Д. Шилова, Н. Д. Шилова. – Пенза : ПДНТП, 1987. – 26 с.

7. Таланчук, Н. М. Начала неофилософии : в 2 ч. / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – Ч. 1. Фундаментология. – 76 с.

8. Таланчук, Н. М. Начала неофилософии : в 2 ч. / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – Ч. 2. Гомология. – 140 с.

9. Таланчук, Н. М. Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища : дис. … д-ра пед. наук / Таланчук Н. М. – Казань, 1983. – 427 с.

10. Таланчук, Н. М. Система аттестации качества воспитательной работы в средних профтехучилищах : метод. рекомендации / Н. М. Таланчук. – Казань : НИИ ПТП АПН СССР, 1987. – 105 с.

11. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая теория воспитания : методики и технологии системного ориентированного человековедения / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 64 с.

УДК 159.942

Анастасия Александровна Косенкова

г. Пенза, e-mail: kosenkova01@yandex.ru

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, e-mail: irmix64@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИЙ

На данный момент гендерная психология является активно развивающейся наукой. В конце XX – начале XXI века учёные не только отечественной, но и мировой психологии заинтересовались дифференциацией психофизических явлений у мужчин и женщин. Стали активно изучаться социальные роли представителей обоих полов. С 60-х годов XX века американским ученым Р. Столлером был введен в научный оборот термин «гендер», включающий в себя социальные и культурные аспекты пола и отличающийся от традиционного его биологического понимания. В связи с этим стали изучаться половая идентификация личности, гендерные стереотипы, социальное восприятие и самовосприятие личности, гендерные различия в эмоциональной сфере.

Данная тема наиболее актуальна сейчас, потому что гендерная психология – относительно молодая отрасль психологии, что открывает нам большое пространство для новых исследований. Кроме того, современное общество стремится к гармонизации отношений между людьми, а этого возможно добиться путём изучения отношений между мужчиной и женщиной, их эмоциональных состояний, психологиче-

ских особенностей обоих полов, что особенно актуально для педагогов, воспитывающих молодое поколение.

В данной статье нами будут рассмотрены наиболее значимые отличительные черты, проявляющиеся в эмоциональной сфере под влиянием гендера и связанных с ним социальных стереотипов.

В современном мире принято считать, что эмоциональная возбудимость у женщин выше [2]. Однако этот стереотип о большей эмоциональности женщин не может быть в равной степени применен ко всем видам эмоций. Потому относительно недавние исследования были сфокусированы на изучение специфических эмоций, по-разному выражаемых мужчинами и женщинами.

Анализы и эксперименты в этой области показали, что женщины чаще, чем мужчины, выражают такие эмоции, как смущение, страх, счастье, вина, сочувствие, печаль и любовь. В то же время мужчины испытывают гнев и гордость чаще, чем женщины [4].

Психологи-специалисты в этой области утверждают, что существует только четыре психологических отличия между полами:

1) способность к ориентированию в пространстве;
2) математические способности;
3) речевые навыки;
4) агрессивность.

Но и эти различия составляют не более 10 %. Природа же этих отличий заключается в нашем личном опыте и в разнице требований, предъявляемых обществом к мужской и женской гендерной социальной роли [1]. Так, к примеру, обществом ожидается, что мужчины будут более злыми и агрессивными, нежели женщины, так как их социальная роль ожидает такого рода эмоций от них. Женщины же, напротив, будут рассматриваться людьми как более печальные и меланхоличные по сравнению с мужчинами, так как их социальные роли позволяют им быть более чувствительными [4].

В ходе исследования эмоционального интеллекта, была также выявлена его взаимосвязь с гендерной идентификацией личности.

Эмоциональный интеллект, или EQ (англ. *emotional intelligence*) – сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [3].

В современной психологической науке принято считать, что женщины имеют более высокий эмоциональный интеллект, нежели мужчины. Данный факт обуславливается более высоким уровнем эмпатии (т.е. способности к сопереживанию) женщин, по сравнению с мужчинами. Истоки данного различия учёные находили в различиях между социализацией лиц мужского и женского пола. В процессе социализации родители, школа, компания друзей, СМИ поощряют девочек (де-

вушек/женщин) быть коммуникативными, готовыми к сотрудничеству, внимательными к другим. В то время как в мальчиках (юношах/мужчинах) культивируются такие качества, как независимость, конкурентность и т.п.

В ходе анализа литературы мы выяснили, что гендерные различия в эмоциональной сфере значительны. В связи с этим мы решили провести собственное исследование на выявление вышеприведенных отличий у студентов 2 курса ПГУ. Тестирование проводилось в октябре 2020 года. Для этого был использован тест-опросник «Определение уровня «эмоционального интеллекта» (EQ)» (Н. Холл).

В ходе анализа результатов первого тестирования было выявлено:

1. Высоким уровнем эмоциональной осведомленности среди молодых людей не обладает никто, средним – 86 %, низким – 14 %. Среди девушек высокой эмоциональной осведомленностью обладают 14 %, средним уровнем осведомленности владеют 72 %, низким – 14 %.

2. В управлении своими эмоциями среди юношей обладает низким уровнем 72 %, средним уровнем – 14 %, высоким – тоже 14 %. Среди девушек большая часть респондентов обладает низким уровнем (86 %), средним – 14 %. Никто из испытуемых девушек не наблюдал высокого уровня в управлении эмоциями.

3. В части самомотивации низкий уровень показали 28 % опрошенных юношей, средний уровень – 44 %, высокий уровень 28 % опрошенных. Среди девушек низким и средним уровнем самомотивации обладают 43 %, а высоким уровнем – лишь 14 %.

4. В уровне эмпатии большая часть юношей-респондентов показала низкий результат – 58 %; средний уровень – 14 %, а высокий 28 %. Среди девушек низким уровнем обладают 14 % респондентов, большинство обладает средним уровнем – это 72 % от выборки, высоким уровнем эмпатии обладают 14 %.

5. В распознавании эмоций других 67 % юношей показали низкий результат, средний уровень – 17 %, а высокий уровень – 16 %. В распознавании эмоций среди девушек 29 % показали низкий уровень, средний уровень – 71 %, ни у одной из испытуемых не наблюдалось высокого уровня.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что представители обоих полов, в среднем, одинаково осознают и понимают свои эмоции. Юноши в большей мере показали себя в умении контролировать эмоции, тогда как никто из испытуемых девушек не показал высокого уровня в данной сфере. Также в большей степени у представителей мужского пола просматривается способность к самомотивации. В сфере эмпатии высокий уровень в большем количестве продемонстрировали юноши, однако девушки показали лучший результат на среднем уровне. Также представители прекрасного пола лучше распознают других людей. Это мы можем объяснить тем, что исторически де-

вушки более предрасположены к межличностной коммуникации, тогда как юноши, в целом, более сдержаны в проявлении эмоций.

Таким образом, мужчины на одном уровне с женщинами способны переживать эмоции, отличие состоит лишь в том, что мужчины менее женщин желают проявлять их. Это связано с мужской гендерно-социальной ролью «защитника» и «сильного плеча», однако в процентном соотношении большее количество юношей показало высокий уровень эмпатии. По нашему мнению, это говорит о том, что в XXI веке гендерные стереотипы рушатся, а границы «мужского» и «женского» стираются, возможно, это способствует гармонизации межгендерных отношений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берн, Ш. М. [Burn, Sh. Meghan]. Гендерная психология / Ш. М. Берн [Sh. Meghan Burn]. – Москва : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 544 с.

3. Ноженкина, О. С. Эмоциональный интеллект и способы его развития / О. С. Ноженкина // Корпорация: Российский учебник. – 2019. – URL: https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/ (дата обращения: 20.10.2020).

4. Ashby, Plant E.The Influence of Gender and Social Role on the Interpretation of Facial Expressions / Plant E. Ashby, Kristen C. Kling, Ginny L. Smith // Sex Roles. – August 2004. – Vol. 51, № 3-4. – URL: researchgate.net

УДК 372.8

Ольга Анатольевна Кочеткова

г. Пенза, e-mail: gorelovaoa@mail.ru

Юлия Олеговна Гришанина

г. Пенза, e-mail: julia.grishanina@icloud.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Использование такой новой технологии, как дополненная реальность, предоставляет обучающимся возможность визуализации теоретических знаниях (например, наглядно представлять алгоритмы сортировки массивов или кодирования информации, видеть отдельные части компьютера или историю развития компьютерной техники и т.д.).

Дополненная реальность представляет собой среду с дополнением физического (окружающего) мира цифровыми данными (3D объектами) в режиме реального времени при помощи соответствующего аппаратного (мобильный телефон) и программного обеспечения компьютерной техники [3, 4]. Появление в последнее время большого числа мобильных приложений для обучения, послужило к рассмотрению как возможность использования их в образовательном процессе.

Как одна из самых перспективных технологий XXI века технология дополненной реальности развивается в трех направлениях [2]:

1. «Безмаркерная» технология. В ее основе лежат алгоритмы распознавания, где на снятую камерой местность, накладываются «опорные» точки, которые помогают определить точное место, к которому привязывается модель (например, приложение Ruler App).

2. Технология на базе маркеров, которая делает привязку к месту для виртуальной модели (например, приложение Devar). Маркер по своей структуре и внешнему виду напоминает QR-коды, которые также являются частью технологий дополненной реальности (рис. 1).



Рис. 1. Пример маркера

3. Технология привязки к GPS-меткам. Приложение активируется, если координаты GPS совпадают с координатами виртуального объекта (например, приложение Star Rover).

Интенсивное развитие современных информационных технологий и мобильных приложений непосредственно оказывает влияние на содержание обучения по информатике в школе [1]. Проанализировав различную научно-методическую литературу, а также разработав некоторые элементы дополненной реальности, представляется возможным дать некоторые методические рекомендации по использованию разработанных элементов в школьном курсе информатики, а их также использованию.

1. Обоснованный выбор тем, которые будут представлены с помощью данной технологии. Например, если в образовательной организации нет отдельных частей компьютера, можно сделать их 3D-модель и разработать какие-либо элементы дополненной реальности.

2. Рекомендуется проанализировать уже имеющиеся разработки в данной области.

3. Определиться, какое программное обеспечение будет использоваться для разработки элементов дополненной реальности (Ev ToolBox, Unity и т.д.).

4. Метки, использующиеся в приложении необходимо распечатать или предоставить для доступа на все компьютеры, использующиеся во время урока. Распечатка меток будет более эффективным способом их предоставления для обучающихся, так как лист бумаги, в отличие от экрана монитора, можно изменять в положении (поворачивать) перед камерой.

5. 3D-объекты или другие типы объекты, привязанные к меткам в разработанном приложении, должны быть доступны и понятны для каждого обучающегося. Если они понятны с трудом, их применение не имеет смысла и их стоит доработать.

Отметим, что разработанные элементы дополненной реальности не требуют изменения учебного плана по информатике, структуры или содержания учебных материалов. Они могут быть применены непосредственно в ходе изучения тем, рассмотренных в разработанном приложении.

Обучение всегда эффективнее, в том числе и информатике, тогда, когда к предмету и процессу познания возникает интерес и присутствует мотивация к изучению:

– этим и обусловлено, в первую очередь, стремление учителей использовать и разрабатывать элементы дополненной реальности в организации учебной деятельности.

– получение дополнительной информации (биография ученого, интересные исторические факты по теме, визуальные 2D и 3D-модели) делает содержание изучаемой темы интересной и технологически современной;

– сопровождение заданий и учебного текста методическими рекомендациями учителя. Обучающиеся могут сканировать определенные элементы книги и получать полезную информацию о графике изучения темы, контрольных мероприятиях, визуализация сложных объектов в 3D-модели с возможностью взаимодействия. Все это облегчает восприятие абстрактной теоретической информации и понимание текста;

– включение в учебный контент QR-квесты, проблемные или игровые задания, способствующие активизации внимания и развитию интеллектуальных способностей, стимулируют интерес к учебной деятельности.

Общий алгоритм разработки приложения с элементами дополненной реальности заключается в следующем:

1. Выбор одной или нескольких тематик разработки.
2. Анализ имеющихся разработок по выбранной тематик или научной области.
3. Выбор программного обеспечения для разработки элементов и приложения.
4. Разработка элементов дополненной реальности (меток и объектов).
5. Работа с элементами дополненной реальности в выбранном программном обеспечении.
6. Экспорт приложения под определенную операционную систему (чаще всего это Android), в случае ошибок компиляции – поиск путей решения.
7. Анализ работы приложения.

К сожалению, несмотря на актуальность использования технологии дополненной реальности в образовании, современная концепция обучения информатике в основной школе не содержит в качестве средства и объекта изучения эту технологию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болотский, А. В. Создание нестандартных функций с помощью математического пакета MATHCAD / А. В. Болотский // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 157–158.
2. Кочеткова, О. А. Технологии дополненной реальности при обучении школьников информатике / О. А. Кочеткова, Ю. О. Гришанина // Артемовские чтения : сб. ст. по материалам XVI национальной заоч. науч.-практ. конф. (с Междунар. участием). – Пенза, 2020. – С. 183–186.
3. Кочеткова, О. А. Методические рекомендации по построению урока информатики с использованием интерактивных пособий / О. А. Кочеткова, Ю. Н. Пудовкина // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы науч.-практ. конф. с Междунар. участием. – Ульяновск, 2015. – С. 139–141.
4. Цветков, В. Я. Дополненная реальность / В. Я. Цветков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 6-2. – С. 211–212.

УДК 37.01

Наталья Геннадьевна Кривенкова
г. Пенза, e-mail: natkrivenkova@yandex.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Исследование уровня сформированности опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся является крайне актуальным. Это обусловлено рядом факторов. В-первую очередь, широкой востребованностью проектно-исследовательской технологии в современной школе всех уровней. Нормативные документы (ФГОС) закрепляют необходимость формирования проектно-исследовательской культуры, овладения обучающимися навыками проведения учебных исследований и реализации проектов различной направленности. Однако ни в нормативных документах, ни в методической литературе нет чётко сформулированной позиции и рекомендаций по данному вопросу. Д. З. Шибкова и П. А. Байгужин считают, что «наименее разработанным до настоящего времени является вопрос о критериях оценки проектной деятельности обучающихся» [6, с. 211].

Крайне важным является мониторинг формирования опыта проектно-исследовательской деятельности для оценивания динамики знаний, умений и навыков обучающихся, а также эффективности работы педагога и педагогической системы в целом. G. Zhylkybay, считая проектную деятельность «естественным способом реализации системы обучения», рассматривает ее как форму самообразования, обучения языковой культуре, а также инструмент диагностики способностей обучающихся [7, с. 622]. Это позволяет своевременно корректировать педагогические влияния и педагогический процесс. В нём большое значение имеет осмысление опыта. Он будет иметь успешность, если постоянно будет анализироваться уровень его овладения. Стихийный процесс развития опыта, не связанный с анализом, не может быть продуктивным и останется на этапе репродуктивно-воспроизводящего момента.

Сложность мониторинга сформированности опыта проектно-исследовательской деятельности подростков обусловлена неоднозначностью и комплексным характером рассматриваемого понятия. Обобщив и проанализировав взгляды исследователей на характеристики опыта проектно-исследовательской деятельности подростков, а также требования нормативно-правовой документации, мы рассматриваем данное понятие как интегративное образование, существующее в двуедином качестве – как процесс и результат проектно-исследовательской деятельности, обеспечивающий подросткам приобретение знаний,

умений и навыков в ходе обучения, самостоятельное их применение на практике и актуализацию личностных функций, дающих им возможность не только рефлексивно наблюдать и оценивать реальные события, объекты, явления, но и прогнозировать, вносить элементы новизны в собственную деятельность на основе осознания собственных возможностей с целью дальнейшего расширения опыта.

Измерение уровня любого качества связано с проблемой выбора критериев и уровней его сформированности [4]. Критерий, как признак, на основании которого производится оценка, суждение [1, с. 259], в нашем исследовании определяется исходя из системного понимания опыта проектно-исследовательской деятельности, выделения ее структурных и функциональных компонентов.

При выделении критериев, определяющих уровень сформированности опыта проектно-исследовательской деятельности подростков, мы разделяем точку зрения о том, что критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; они должны отражать динамику измеряемого качества во времени и в педагогическом пространстве [2, с. 223].

Анализ научной литературы [5] показал, что основанием для разработки критериев можно считать структуру опыта проектно-исследовательской деятельности подростков. Обобщая мнение исследователей, мы определили критерии его сформированности и сочли возможным назвать их одинаково с компонентами опыта творческой деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный, рефлексивный.

Раскроем сущностные характеристики критериев, показателей, а также оценим возможность применения диагностических средств измерения сформированности опыта проектно-исследовательской деятельности подростков.

Мотивационно-ценностный критерий характеризуется сформированной мотивацией к осуществлению проектно-исследовательской деятельности, потребностью в её совершенствовании, ценностные ориентации [3]. Показателями сформированности могут служить: осознание социального смысла и ценности проектно-исследовательской деятельности, установка на её осуществление. Диагностический аппарат по данному критерию предполагает к использованию следующие методы: наблюдение, анкетирование, тестирование. В частности, диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова), социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (В. В. Потемкиной). Наиболее интересным в этой связи являются такие шкалы методики С. С. Бубнова, как познание нового в мире, природе, человеке; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе.

Когнитивный критерий включает такие показатели, как знание теоретических и технологических основ осуществления проектной деятельности, принципов организации и экспертной оценки управления проектной деятельностью. Для определения уровня сформированности данного компонента опыта логичным является проведение теста «Представления и знания подростков о проектно-исследовательской деятельности» для оценки знаний в области проектно-исследовательской деятельности, решение проектных задач, метод экспертной оценки [2, с. 225].

Процессуально-деятельностный критерий основан на комплексе умений применять знания для организации, осуществления и управления проектной деятельностью. Умения перемещать знания и способы деятельности из одной учебной области в другие, сочетать и преобразовывать известные способы для разрешения возникающих проблем, осуществлять поиск оригинальных идей, нестандартных решений, аккумулировать и использовать опыт творческой деятельности других при осуществлении сотрудничества – спектр характеристик данного критерия. Кроме того, необходимо предусмотреть оценку умения диалогового общения и партнерского взаимодействия в процессе командной работы. Оценить данный критерий можно с помощью наблюдения, беседы, анкетирования, решения проектных задач, анализа проектных продуктов, проектов, экспертная оценка проектов, психологическое тестирование: диагностика коммуникативных и организаторских склонностей, методика: определение стиля межличностного взаимодействия (С. В. Максимов, Ю. А. Лобейко).

Рефлексивный критерий включает в себя самоанализ и самоконтроль, самооценка готовности к проектно-исследовательской деятельности, прогнозирование собственной проектной деятельности. Оценить данные характеристики можно посредствам наблюдения, беседы, опросника «Оценка готовности личности к проектно-исследовательской деятельности», методики «Способность к самоуправлению Н. М. Пейсахова» [1, с. 259].

Детальный анализ обозначенных компонентов опыта проектно-исследовательской деятельности позволил установить сущностное наполнение критериев сформированности каждого из них. Это позволит оценить опыт каждого ученика и коллектива в целом, как на начальном этапе, так и на выходе, после комплекса педагогических воздействий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лешер, О. В. Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО / О. В. Лешер, Е. Д. Трегубова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 258–262.

2. Лисовская, А. И. Критериально-диагностический аппарат и результаты эксперимента оценивания эффективности технологии формирования у учащихся готовности к творческой профессионально ориентированной проектной деятельности / А. И. Лисовская // Молодой учёный. – 2019. – № 17 (255). – С. 221–226. – URL: https://moluch.ru/archive/255/58489/ (дата обращения: 06.11.2020).

3. Матяш, Н. В. Методика оценки проектной компетентности студентов / Н. В. Матяш, Ю. А. Володина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 07.11.2020).

4. Сергеева, С. В. Модель непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе / С. В. Сергеева, О. А. Воскрекасенко // Интеграция образования. − 2016. − № 2 (20). – С. 220–228.

5. Ужан, О. Ю. Проблема формирования опыта творческой деятельности старших школьников в педагогической теории и практике / О. Ю. Ужан // Инновационные научные исследования: теория, методология и практика : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : ЦНИК, 2018. – С. 41–46.

6. Шибкова, Д. З. Проектная деятельность. Взгляд эксперта / Д. З. Шибкова, П. А. Байгужин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 210–224.

7. The effectiveness of using the project method in the teaching process / G. Zhylkybay, S. Magzhan, Z. Suinzhanova, M. Balaubekov, P. Adiyeva // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 143. – P. 621–624.

УДК 378.178

Наталья Николаевна Крылова

г. Пенза, e-mail: Krilovann76@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Непрерывный психолого-педагогический поиск направлен на исследование проблемы оптимизации обучения, о результатах которого обычно судят по «внешнему» показателю, успеваемости. При этом редко «…учитывается «биологическая цена», которую платит ученик за усвоение, приобретение знаний» [7, с. 262]. Поскольку интенсивный характер учебной деятельности со значительным объемом нагрузок и сокращением времени на полноценный отдых часто сопровождается высоким уровнем эмоциональной напряженности обучающегося.

В отечественной науке установлен факт: переживаемые психические состояния оказывают влияние на протекание деятельности. В целом, актуальное эмоциональное напряжение как состояние «характеризуется адекватной выраженностью эмоциональных реакций, направленных на мобилизацию функций для наиболее успешного выполнения деятельности» [1, с. 70]. Если эмоциональное напряжение (В. Л. Марищук) включает активизацию разных функций в связи с различными волевыми актами, то эмоциональная напряженность «приводит к временному снижению устойчивости психических процессов и работоспособности» [3, с. 238]. Разделяя эти понятия, Е. П. Ильин под первым подразумевает характеристику состояния, а под вторым – характеристику работы, труда, ситуации.

Исследователи (А. О. Прохоров, М. Е. Валиуллина, Г. Ш. Габдреева, М. М. Гарифуллина, В. Д. Менделевич) полагают, что «…доминирование и «напряженность» эмоциональной составляющей в структуре психического состояния способствует формированию соответствующего свойства в структуре личности (часто повторяющееся состояние тревоги, как правило, приводит к появлению соответствующего свойства – тревожности… и т.п.». Таким образом, данный механизм возможно рассматривать как основу возникновения и изменения свойств личности [8, с. 83].

В современных исследованиях говорится о том, что эмоциональная напряженность сопровождает профессиональное развитие, процесс самоактуализации и становление механизмов психологической защиты. При конструктивном преодолении напряженности «личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития» [9, с. 123].

Переживаемое состояние эмоциональной напряженности в учебной деятельности может быть вызвано рядом факторов: неумение наладить контакт с товарищами по учебе и преподавателями; неумение прогнозировать результаты общения и будущей деятельности; страх перед экзаменом, зачетом и выступлением перед аудиторией; недостаточная подготовка по предмету; плохие отметки, страх быть отстраненным от учебы; неуверенность в своих силах, состояние неопределенности; неумение справиться с излишним волнением и переутомлением; дефицит времени, темп и скорость экзаменационного периода, частые ночные работы [4].

Итак, обозначим комплексы причин, провоцирующих развитие эмоциональной напряженности студента в учебной деятельности:

– *комплекс причин, связанный с качеством организации педагогического общения*, существующего в системах «педагог – студент» и «студент – студент» (стилистика педагогического общения; неумение наладить контакт с педагогом; сложные межличностные отношения с одногруппниками);

– *комплекс причин, относящийся непосредственно к самому процессу учебной деятельности студента*, определяющих ее качество

и полученные результаты (проблема усвоения больших объемов учебной информации в ситуациях ограниченного времени; отсутствие образцов решения учебных задач; увеличенная нагрузка на самостоятельную деятельность);

– *комплекс причин, обусловленный индивидуально-психологическими особенностями обучающегося и их проявлений в учебной деятельности* (заниженная самооценка; неуверенность в своих способностях; страх перед зачетом, экзаменом, выступлений с докладом перед учебной аудиторией; неразвитость когнитивных процессов).

Отдельно добавим *комплекс причин, предопределяющий успешность профессионального самоопределения будущего специалиста* (искаженное восприятие себя и своего «будущего» в профессии; осознание правильности профессионального выбора; непонимание путей личностного и жизненного самоопределения в связи с выбором конкретной профессиональной области; отсутствие прогнозирования успешности профессионального становления [6]).

Далее, рассуждая в плоскости проблемы эмоциональной напряженности студентов в учебной деятельности, представляет интерес подтвержденный в исследованиях положительный эффект «эмоциональной активации» познавательных процессов (Г. Ш. Габдреева, М. Г. Юсупов). Так, повышение интенсивности положительных состояний способствует росту продуктивности когнитивных процессов; а, увеличение продуктивности когнитивных процессов вызывает повышение интенсивности состояний [2, с. 238].

Однако присутствует и обратная сторона наблюдаемого явления. В. Л. Марищук отмечены негативные тенденции различных видов проявлений эмоциональной напряженности: по внешним проявлениям и физиологическим реакциям; по эмоционально-сенсорным, эмоционально-моторным и эмоционально-ассоциативным нарушениям. Таким образом, «эмоциональная» надстройка обозначенных сенсорных, моторных и ассоциативных нарушений демонстрирует снижение качества функционирования когнитивных процессов, начиная от восприятия учебной информации и заканчивая успешностью решения учебных задач. Поэтому важным фактором сохранения надежности деятельности в сложных ситуациях и обеспечения психического и физического здоровья студента в исследованиях обозначается эмоциональная устойчивость [4]. Существуют две группы способов ее развития. Специфические способы направлены на адаптацию к напряженным факторам; неспецифические – на овладение приемами, средствами и способами саморегуляции эмоциональных состояний, профилактики и коррекции состояния эмоциональной напряженности.

В то же время качество учебной деятельности и успешность решаемых учебных задач предопределяется не только сформированностью определенного набора способностей и интеллектуальных качеств, но

и представлений об управлении (регуляции) собственной когнитивной деятельностью, т.е. напрямую зависит от развитости системы метакогнитивной регуляции [5]. Следовательно, с целью преодоления эмоциональной напряженности в учебной деятельности, необходимо сформировать у студентов комплекс умений:

– управлять процессом познания, начиная от восприятия информации, ее критической оценки, запоминания до последующего применения в конкретных ситуациях при решении учебных и профессиональных задач в будущем;

– применять различные способы оптимизации интеллектуальной деятельности (нейробика, техника интеллект-карты, метаплан-техника и т.д.) и методики управления вниманием, воображением, мотивацией в процессе освоения учебной информации;

– развивать мнемические способности и использовать разнообразные мнемотехнические приемы при работе с учебным материалом;

– работать с потоками информации посредством ее кодирования в знаково-символической форме (интеллект-карта, метаплан, опорный конспект и т.д.);

– реализовывать способы саморегуляции эмоциональных состояний, профилактики и коррекции эмоциональной напряженности в интеллектуальной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безруких, М. М. Психофизиология. Словарь / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 128 с.

2. Габдреева, Г. Ш. Взаимосвязь психических состояний и когнитивных процессов в системе саморегуляции жизнедеятельности субъекта / Г. Ш. Габдреева, М. Г. Юсупов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 4. – С. 253–258.

3. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2005. – 412 с.

4. Косякова, О. О. Влияние эмоциональной устойчивости студентов педвузов на эффективность их учебной деятельности / О. О. Косякова // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2008. – № 1. – С. 130–140.

5. 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. – Пенза : ПГАУ, 2019. – С. 58–61.

6. Крылова, Н. Н. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в условиях профессионально-педагогического образова-

ния / Н. Н. Крылова // Надежность и качество : тр. Междунар. симпозиума. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2011. – Т. 1. – С. 127–130.

7. Лучинин, А. С. Психофизиология. Конспект лекций / А. С. Лучинин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 324 с.

8. Психология состояний : учеб. пособие / А. О. Прохоров, М. Е. Валиуллина, Г. Ш. Габдреева, М. М. Гарифуллина, В. Д. Менделевич. – Москва : Когнито-Центр, 2011. – 624 с.

9. Тимошкина, А. А. Исследование влияния эмоциональной напряженности на самоактуализацию и механизмы психологической защиты у студентов / А. А. Тимошкина // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 5. – С. 122–126.

УДК 37.06

Ирина Алексеевна Кудряшова

г. Пенза, e-mail: kudiren54@gmail.com

Марина Аркадьевна Лыгина

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

ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

С развитием в России нового этапа детского движения возникла необходимость оценки его эффективности по целому ряду параметров. Одним из них может стать оптимальность организационной структуры. При ближайшем рассмотрении структура обнаруживает в себе большой воспитательный потенциал, если иметь виду ее сущность и функции, которые она выполняет. Ретроспективный анализ развития структуры детского движения, существующего на протяжении более ста лет, позволил установить периоды, когда структура, не будучи целесообразной, усугубила целый ряд негативных явлений, таких как падение престижа пионерской организации, формализм, ослабление самоуправления, утрата уникальности движения как особого социального явления [1].

На этапе становления детского движения в начале 19 века оно было представлено разрозненными детскими формированиями, к которым можно отнести немногочисленные объединения скаутов, затем пришедшим им на смену в 20-х годах пионеров. Структурирование пионерских объединений осуществлялось исключительно взрослыми. Они обеспечивали общее руководство деятельностью детей, решали, где будет создан отряд, каков будет его численный состав, как его лучше разделить на группы, какие поручения раздать детям. Такой

подход к структуре свидетельствовал о том, что организаторы пионерства рассматривали ее как сугубо внешнее строение коллектива.

Задача распространения пионерского движения на всю страну обусловила необходимость внесения первых изменений в структуру в сторону ее расширения. Были организованы форпосты и базы пионеров в каждой школе с целью ведения агитации в пользу вступления в пионерские отряды.

Набирающее силу движение актуализировало научное осмысление феномена детского коллектива. В теоретических трудах П.П. Блонского, А. А. Фортунатова, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского к тому времени были сделаны ценные выводы, о том, что коллектив – это не только совокупность людей, но и определенное внутреннее устройство, которое обеспечивает логически выстроенные отношения для осуществления эффективной совместной деятельности. Было отмечено, что внутригрупповые процессы носят системный характер. Ими возможно управлять, внося изменения в организационную структуру.

Примером использования структуры как диалектического единства ее внешнего и внутреннего плана стала педагогическая система А. С. Макаренко. Он убедительно доказал, что структура коллектива определяет линии взаимодействия воспитанников, что ее необходимо преобразовывать при переходе коллектива на новый этап развития, учитывая специфику цели, содержание и характер предстоящей деятельности. Предложенная им практика включения детей в различные структурные объединения с многообразием социальных ролей и статусов в рамках одной большой общности стала поистине новаторским педагогическим экспериментом для своего времени. Гибкая и разветвленная организационная структура наряду с другими факторами способствовала приобретению воспитанниками опыта трудовой и самообслуживающей деятельности, укреплению межвозрастного взаимодействия, гармонизации межличностного общения, формированию навыков самоуправления.

К сожалению, опыт Макаренко не был востребован большевистской партией, приверженной идеям авторитаризма, в том числе в педагогической теории практике, и не получил своего распространения в пионерской организации вплоть до 60-х годов.

Самые первые значительные изменения структуры на этапе становления пионерства были связаны с тем, что в 1929 году организация была полностью прикреплена к школе с жестким соответствием «отряд-класс». Для того времени такой подход был оправдан, поскольку в составе постоянно действующего привычного классного коллектива дети учились тому, чего прежде никогда не было в истории школьных общностей – взаимодействию, коллективной ответственности, самоуправлению, служению высоким идеалам молодого государства. Деление отряда на микрогруппы постоянного состава (звенья) позволяло

учитывать особенности каждого ребенка, являлось условием выполнения посильных, но усложняющихся групповых заданий. Отряды объединялись в дружины. Это было символично, так как дружина восходила своими корнями к боевому товариществу, способному решать благородную задачу защиты отечества.

Структурирование организации по вертикали – отрядный, дружинный, районный, городской, республиканский уровни, обеспечило централизацию, оперативность управления, высокий уровень контроля, быстрый обмен информацией, укрепило выживаемость организации.

Факт объединения пионерской организации и школы в 30-х годах 19 века в единую структуру, с одной стороны, способствовал взаимообогащению содержания и форм деятельности двух самоценных субъектов взаимодействия, а с другой, постепенно превратил пионерскую организацию в придаток школы. Стиралась грань между классом и отрядом, нарастали тенденции формализации деятельности пионерских коллективов. Старшие пионеры, освоив опыт взаимодействия и деятельности в отряде-классе, стремились к самореализации в иных масштабах и пространствах.

Наряду с этим возникла прямо противоположная тенденция. Часть пионеров, достигших возраста 14 лет, даже став комсомольцами, не хотели уходить из любимой пионерской организации, но по Уставу остаться в ней не могли. Игнорировалось право ребенка на свободу выбора объединения. Все эти негативные явления свидетельствовали о глубоком кризисе и необходимости изменения организационной структуры в сторону придания ей гибкости.

Надо отметить, что сами пионеры проявляли инициативу в изменении структуры. Ими была предложена идея создания зон пионерского действия, когда акцент продолжительной общественной деятельности пионеров переносился на территорию проживания – улицу, микрорайон.

Еще одной попыткой «сломать» окостеневшую структуру стало распространение разновозрастных пионерских отрядов по интересам, которые в большинстве своем появлялись по окончанию лидерских смен. Они базировались в Домах пионеров, имели большое влияние в детской среде, но не поддерживались педагогами и руководством школ, поскольку, по мнению последних, это отвлекало пионеров от деятельности в составе школьных дружин.

Перестроечные процессы в начале 90-х годов прошлого века обусловили следующий этап развития детского движения в стране, который в условиях принудительного прекращения деятельности пионерской организации проходил под девизом «Пусть расцветают все цветы, но не пионерские»». Организаторы всевозможных детских объединений получили право вместе с детьми выстраивать структуру с учетом пожеланий детей, их возраста, специфики и масштаба деятельности.

Энтузиазм, с которым выстраивались новые объединения и организации, действительно изменил характер детского общественного движения. Оно стало разноликим, неоднозначным, вызывало много споров. Многие объединения, едва оформившись, быстро прекращали свое существование. Не хватало структурированности, которая на общих основаниях сплотила бы большие организации и маленькие объединения. Сформированная по зонтичному принципу организация Федерация детских организаций (Союз пионерских организаций), к большому сожалению, не выстроила живых связей между субъектами детского движения. Молодые, активные организаторы новых детских объединений нуждались в методической поддержке, программном обеспечении, повышении своей квалификации, но не могли в полной мере удовлетворить свои ожидания. Постепенно пришло понимание, что массовая, целесообразно структурированная организация имеет б*о*льшие шансы к своему воспроизводству. Все больше голосов общественности, педагогов, государственных деятелей раздавалось в пользу создания единой детской организации, которая обеспечила бы условия максимальной самореализации детей и подростков в социально значимой деятельности.

29 октября 2015 года Президент РФ В. Путин подписал Указ «О создании общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ). Местом базирования вновь созданной организации является школа. РДШ во многом учла уроки предшествующих этапов детского движения.

Организационная структура РДШ обладает тем достоинством, что в ней нашлось место всем существовавшим до нее детским объединениям и организациям. При сохранении вертикального управления первичные объединения формируются на принципах добровольного участия. Не будучи обязанным входить в организацию через классный коллектив, абсолютно каждый участник организации может выбирать интересующее его направление деятельности, принимать участие в понравившихся проектах, создавать собственные команды для реализации своих инициатив.

Можно дать положительный прогноз относительно развития российского движения школьников, основанный на анализе сложившейся его структуры. На современном этапе она гибкая, подстроена под многообразие интересов школьников, обеспечивает взаимосвязь деятельности и общения, включает в себя взрослых членов, на законных основаниях осуществляющих свою деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кудряшова, И. А. Структура детского общественного объединения. Словарная статья / И. А. Кудряшова // Детское движение. Сло-

варь-справочник // сост. и ред.: Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – Москва, 2005. – С. 234–235.

2. Лыгина, М. А. Технологии и методы в социальной работе с детьми, подростками и молодежью / М. А. Лыгина // VII Социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов, посвящ. 60-летию Победы в ВОв : межвуз. сб. науч. тр. – Пенза : ПГПУ, 2005. – С. 149–152.

УДК 821.161.1. – 32.

Нина Геннадиевна Кузнецова

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

БЛОКАДНЫЙ ЛЕНИНГРАД ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ: МИР УТРАЧЕННОГО ДЕТСТВА (ПО ПОВЕСТЯМ С. В. АРСЕНЬЕВА «ЛЕНКА-ПЕНКА», Д. Е. ФОНЯКОВОЙ «ХЛЕБ ТОЙ ЗИМЫ», Т. С. ЦИНБЕРГ «СЕДЬМАЯ СИМФОНИЯ»)

Блокада Ленинграда – одна из самых трагических и в то же время героических страниц в истории Великой Отечественной войны. Жителям города пришлось многое преодолеть: бомбёжки**,** артобстрелы, голод и холод. Величайший труд охраны и спасения города выпал не только на долю взрослых, но и детей.

Теме блокада города-героя Ленинграда посвящена богатая мемуарная, публицистическая, художественная литература. Мы хотели бы обратить внимание на три наиболее популярные книги – «Хлеб той зимы» Э. Е Фоняковой; «Ленка-пенка» С. В. Арсеньева; «Седьмая симфония Т. С. Цинберг. Главные героини всех этих трёх произведений – пережившие блокаду девочки; две повести («Ленка-пенка» и «Хлеб той зимы») написаны от первого лица. В повести «Седьмая симфония» четырнадцатилетняя Катя, сирота, берёт на себя заботу о трёхлетнем мальчике, брошенном матерью, и становится для него любящей и заботливой старшей сестрой. Героиня повести «Ленка-пенка», одиннадцатилетняя девочка, по-матерински заботится о мальчишках, которые совсем недавно были её врагами, – ровеснике Сашке и его семилетнем братишке Вовке. Семилетняя первоклассница Лена вместо того чтобы учиться писать и решать задачи, изучает местную противовоздушную оборону и противогаз (повесть «Хлеб той зимы»).

Все три книги знакомят нас с суровыми реалиями быта ленинградцев в первые месяцы блокады. Акцент делается на зимние месяцы, которые, как известно, была очень суровыми. Главной ценностью в домах ленинградцев становятся хлебные карточки, утрата которых означает смерть. Люди блокадного Ленинграда остаются в квартирах

без электричества, водопровода и теплоснабжения; вынуждены неделями не мыться и не раздеваться. Героиня повести «Хлеб той зимы» отмечает: «Мы тоже в пальто, да ещё в лыжных костюмах, которые не снимаем и ночью» [2, с. 61]. Не утратившая чувства юмора Катя, глядя на личико братишки, «с пятнами сажи», отмечает, что, если бы автору хрестоматийных строчек («Надо, надо умываться по утрам и вечерам, а нечистым трубочистам – стыд и срам») Чуковскому пришлось бы, как им, «таскать воду из Фонтанки, так он, наверное, не так бы уж и разорялся насчёт этой самой чистоты» [3, с. 54].

Война для повзрослевших в одночасье девочек становится суровым испытанием на человечность. «Ещё немного медлю, потом, уже у самого выхода, догоняю мальчишку и сую ему в грязную цепкую ладошку треугольный обрезок мякиша» [2, с. 54]. «Нахмурившись, Катя засунула руку за пазуху и вынула оттуда небольшой пакет, плотно завёрнутый в газетную бумагу. Очень осторожно она развернула его и несколько секунд сосредоточенно глядела на маленький, чёрный, сырой кусок хлеба, который она с таким недетским напряжением воли сохранила себе на вечер. И сердито, неохотно, повинуясь лишь необоримому чувству долга, Катя сунула свой хлеб в этот жалобно приоткрытый рот» [3, с. 22].

Ленка, героиня повести С. В. Арсеньева, не может не поделиться с умирающими от голода людьми своими запасами еды, которую оставил им Сашкин отец, фронтовик, проездом оказавшийся в Ленинграде. Сначала девочка говорит самой себе, что не поделится ни с кем. «Я брикет гороха принесла им. Жалко горох. Но их у нас ещё целых два брикета осталось и один чуть отъеденный. Ну не могла. Не могла я иначе! Мама же умирает!!!” [1, с. 28]. И девочка постепенно раздаёт по кусочкам свои запасы ослабевшим от голода людям. «Так вот и повелось… И пока у меня оставались ещё продукты с Большой земли, я как-то попыталась помочь. Насколько могла. Я же сама умирала от голода, знаю, что это такое» [1, с. 31].

В анализируемых повестях показано столкновение добра и зла, света и тьмы. Особую роль в воплощении этого конфликта играет солнце.

Повесть «Хлеб той зимы» начинается светло и радостно: солнечные лучи ласково будят маленькую героиню; солнышко сопровождает её всё утро на воскресной прогулке в зоосад. Но очень скоро все узнают о начавшейся войне. Такое же солнечное начало и у повести «Ленка-пенка»: «Как хорошо лежать в кровати, и через ресницы жмуриться на солнце!» [1, с. 1]. И тоже очень скоро эта радость закончится…

Катя в повести «Седьмая симфония» сначала собирается сдать случайно оказавшегося у неё ребёнка в детский дом. Но вот в тёмную комнату, где они сидят, вдруг «пробрался» луч солнца, который совершает чудо. Он выводит из «привычной апатии» голодного, исто-

щённого Митю: «И тут, то ли под влиянием солнечного света, от которого он давно отвык, или потому, что он уже смутно почувствовал в этой девочке какую-то опору и защиту, но губы его дрогнули, и он внезапно широко улыбнулся неожиданной и милой улыбкой» [3, с. 26]. Против этой улыбки Катя устоять не смогла; что-то дрогнуло в её сердце, и она приняла решение взять себе мальчика.

Конфликт добра (мир) и зла (война) получает воплощение в двух разных обликах Ленинграда. Один из них – военный, блокадный, суровый город; закованный в лёд, обстреливаемый врагами; с затемнениями на окнах; очередями за хлебом; трупами на улицах. «Много часов длится наш «пеший переход» по заиндевевшему безлюдному городу, мимо слепых зданий, обложенных из подножий высокими конусами сугробов» [2, с. 59]. И другой Ленинград: величественный; город величайших памятников архитектуры и истории России. Музей под открытым небом. Исакиевский Собор, Летний Сад, Марсово поле, Медный всадник, величавая Нева…

Алексею Воронову (он ещё до войны, в апреле 1941 года уехал в командировку из родного Ленинграда) больно видеть так изменившийся город. Но Ленинградцы спасли доставшееся историческое наследие предков. Множество «памятников и статуй было закрыто щитами, завалено мешками с песком, зарыто в землю, укрыто в подвалах, но произведения искусства, украшавшие город, были рассыпаны с такой неисчерпаемой щедростью, что они наполняли его и сейчас, покоясь, как бесценные сокровища, в этом ослепительном снегу» [3, с. 43].

Диссонанс войне, ворвавшейся в любимый город, – духовная жизнь, которой стараются продолжать жить ленинградцы. Лена, героиня повести «Хлеб той зимы» приходит к маме на работу – институт музыки «В ящики со стружками и опилками укладывают экспонаты институтского музея музыкальных инструментов. Ящики снесут в подвалы: такой музей – один-единственный в стране, его необходимо сохранить» [92, с. 46]. Духовную культуру великого народа нельзя уничтожить. Вот в повести «Седьмая симфония»: «Внезапно над его головой раздаётся спокойный женский голос: «Мы передаём Седьмую симфонию Бетховена. Часть вторая. Аллегрето» [3, с. 41]. И замерший от неожиданности Алесей Воропаев слушает бессмертную классическую музыку, стоя на одной из улиц обледеневшего, со следами смерти вокруг любимого города. Несмотря ни на что, продолжаются музыкальные концерты. «Папа целыми днями в разъездах: он состоит в концертной бригаде, а у бригады – по шесть концертов в сутки» [2, с. 55].

Назло бомбёжкам, артобстрелам, голоду и холоду, ленинградцы продолжают оберегать величайшее культурное наследие своего города. Они понимают: фашисты добиваются, чтобы они перестали быть людьми. Одиннадцатилетняя Лена говорит семилетнему Вовке: «Они не хотят, чтобы советские дети учились. Они хотят, чтобы мы как ба-

раны были, совсем ничего не знали. А мы вот назло фашистам всё выучим!» [1, с. 14].

Светло и солнечно заканчиваются повести «Седьмая симфония» и «Ленка-пенка», создавая композиционный приём «обрамления». И это несмотря на печальный и неожиданный финал повести «Ленка-пенка»: повествование, которое вела девочка, вдруг обрывается; «слово» берёт на себя другой рассказчик, и мы узнаём, что Ленка погибла, когда их везли на Большую Землю. Финал повести «Седьмая симфония» рисует уже первую годовщину Победы над фашистской Германией. Мы видим героев произведения, выживших в страшном поединке со смертью, обретших личное счастье. Они встречают рассвет втроём. «Небо постепенно становится ярче. Облака уже совсем золотые. Первые лучи солнца мягко озаряют треугольный фронтон старинного дома [3, с. 115].

У повести «Ленка-пенка» эпилог произведения так и называется – «Очень много солнца». Маленький рассказчик, продолживший повествование за убитую фашистами Ленку, утверждает, что о победе узнал не 8 мая 1945 года, а ещё 5 января 1942 года, когда среди гостинцев увидел спелый мандарин. «Какое яркое сегодня солнце. Победа. Сегодня – День Победы. Я стою, реву и смотрю на солнце. Я знаю, что теперь для меня всегда, всю жизнь, сколько бы я ни прожил, всегда символом нашей Победы будет именно это. Солнце, крохотное солнце мандаринового цвета, лежащее на худой детской ладони» [1, с. 51].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсеньев, С. В. Ленка-пенка / С. В. Арсеньев. – 2012. – URL: https://www.litmir.me/br/?b=146725&p=1

2. Фонякова, Э. Е. Хлеб той зимы / Э. Е. Фонякова. – Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Речь, 2017. – 221 с.

3. Цинберг, Т. С. Седьмая симфония / Т. С. Цинберг. – Ленинград : Дет. лит. [Ленингр. отд-ние], 1969. – 175 с.

УДК 911.3

Юлия Гильмановна Курмакаева

г. Пенза, e-mail: kurmakaeva2@yandex.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: Velv2015@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СВОЕГО РЕГИОНА

Географический образ – это феномен культуры, характеризующий уникальное состояние общества в данное время и на данной территории.

Д. Н. Замятин выделяет бытовой образ географического объекта и научно-географический образ [1, 35]. В работе предполагается анализ первого вида образа с помощью анкетирования жителей Пензенской области. В представленный опрос включена и проверка элементов географических знаний.

Для данного исследования были привлечены студенты «География». Возраст респондентов составлял от 17 до 21 года. Респонденты были сгруппированы по национальному признаку: 1. Русские, 2. Татары и представители других национальностей (коренные жители Пензенской области), 3. Прочие национальности, не проживающие постоянно в области. К последней группе были отнесены туркмены.

Анкетирование показало следующие результаты.

Первый вопрос проверял знание очертаний границ Пензенской области. С данным заданием справились только студенты старших курсов. Причина таких результатов – география Пензенской области ещё не изучалась студентами младших курсов.

Второй вопрос был направлен на определение географического положения Пензенской области. Для 90 % студентов – это, прежде всего Поволжский регион; 6 % респондентов ответили, что это Европейская часть России; по 2 % – Средняя полоса России и территория, которая находится недалеко от Москвы. В ходе исследования было выявлено, что опрошенные считают себя жителями Поволжья, хотя для исследователей этот вопрос не является однозначным.

Третий вопрос был направлен на проверку знания природы региона, а именно произрастающих деревьев на территории Пензенской области. Данная тематика была выбрана для выявления не только знаний студентов, но и наблюдательности. При анализе ответов выяснилось, что было только 2 правильных ответа из всей совокупности. Данное явление объясняется отсутствием интереса к изучению природы родного края, неполными знаниями в данной области, небольшим кругозором.

Четвёртый вопрос касался национального состава Пензенской области, а именно его структуры и доли отдельных этнических групп. Ответы были достаточно успешны. Лучше всего студенты знают долю русских (100% правильных ответов). На 2 место вышли ответы о татарах и мордве (одинаковое количество студентов смогли назвать удельный вес данных национальностей). Наименьший процент правильных ответов приходился на определение 4 национальности – чувашей. Об их роли в этнической структуре знают меньше всего опрошенных, несмотря на то, что чуваши относятся к коренным жителям области.

«Какие элементы культуры народов Пензенской области Вы знаете»? Так звучал 5 вопрос анкеты. Респондентам было необходимо перечислить традиции, праздники, национальные блюда различных народов, проживающих на территории Пензенской области. Анализируя

ответы, можно прийти к выводу, что в основном прослеживается незнание традиций и незнание именно традиционных национальных праздников (так, например, многие называют «День города», хотя никого отношения к этническим традициям именно нашего региона он не имеет).

Смысловая нагрузка 6 вопроса заключалась в определении самоидентификации респондентов, поиска отличительных черт жителей, проживающих именно на территории Пензенской области. Ответ «говор» дали 100 % респондентов. Можно сказать, что речевые обороты и интонации населения Пензенской области значительно отличаются от других регионов.

Как известно, каждая территория обладает своей уникальностью и славится людьми, которые внесли свой вклад в позитивный образ данного региона. Поэтому 7 и 8 вопрос анкеты направлены на проверку знания таких личностей. Анализируя данные ответы, можно предположить следующее: студенты не осведомлены в полной мере об известных земляках, и поэтому называют в основном только одного человека (М. Ю. Лермонтов). В числе прочих были названы следующие персоналии: Злобина Дина, Андронов Алексей, Китанин Роман, Кижеватов Андрей, Бадигин Константин и др. Такие ответы говорят о маленьком кругозоре респондентов.

Последние два вопроса направлены на выявление общего восприятия жителями социально-экономической ситуации в регионе. Девятый и десятый вопросы являлись открытыми и предусматривали высказывания своего личного мнения.

Анализируя ответы на эти вопросы, можно прийти к выводу: многие студенты оценивают наш регион, как депрессивный, хотят поменять своё место жительство и в будущем могут пополнить армию мигрантов. Таким образом, будет продолжаться выезд из области молодых, образованных активных граждан в другие регионы страны.

Хочется отметить, что иностранные студенты – туркмены, дают только положительную оценку Пензенской области, именно у них преобладает позитивное восприятие региона. Можно сказать, что именно им свойственно сравнивать инфраструктуру своего региона и нашего, в котором они проживают сейчас.

Только в этих вопросах наблюдаются различия в ответах по национальным группам респондентов, но они связаны скорее с местом постоянного проживания студентов, делении по признаку местные – неместные.

Исследуя бытовой образ территории, мы пришли к следующим выводам:

1. Респонденты ощущают себя жителями одного региона, считают, что жители Пензенской области отличаются от жителей других субъектов РФ, гордятся земляками, которые стали успешными и известными за пределами области

2. Различий в образе территории у местных жителей по национальному признаку нет, но есть различия между местными жителями и приезжими из других регионов.

3. Отсутствует интерес к изучению своего края.

4. Необходима комплексная работа с подрастающим поколением для формирования позитивного имиджа территории (проведение экскурсий по достопримечательностям Пензенской области; проведение мероприятий, посвященных выдающимся личностям региона и пр.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Замятин, Д. Н. Метагеография: пространство образов и образы пространства / Д. Н. Замятин. – Москва : Аграф, 2004. – 133 с.

УДК 801.3

Марина Геннадьевна Луннова

г. Пенза, e-mail: lunnovamg@mail.ru

Татьяна Сергеевна Щеголихина

г. Пенза, e-mail: petraikina@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОНТРАСТА В ПОЭЗИИ Д. Д. ЗЛОБИНОЙ

Художественный текст, как и любая иная система, строится на принципах близости и противопоставленности. Оппозиция – один из важнейших принципов художественного освоения мира. Это противоречие, внутреннее напряжение выражается в системе изобразительно-выразительных средств и реализуются, по мнению Н. А. Купиной, Э. С. Азнауровой, В. П. Одинцова и других ученых, на основе принципа контраста. Этот принцип является эффективным способом выражения эмоций и размышлений в творчестве известной пензенской поэтессы Дины Дмитриевны Злобиной.

Контрастные отношения лексических единиц, выявляемые в поэзии Д. Д. Злобиной, не получили достаточного освещения в лингвистической литературе. Поэтому актуальность исследования, целью которого является анализ стилистических особенностей выражения контраста в творчестве поэтессы, не вызывает сомнения.

Материалом для исследования послужили стихотворения, представленные в последнем сборнике поэтессы «Равноденствие» (1998). Всего проанализировано 181 стихотворение, в 81 из которых методом сплошной выборки обнаружен прием контраста.

Отметим, что контраст, выдвигая на первый план черты несходства, противоположности, обеспечивает цельность и связность всего текста. Многие языковеды, затрагивающие в своих исследованиях проблему контраста, сходятся в том, что он представляет собой «стилистический принцип развертывания речи, заключающийся в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических, а также структурно-стилистических планов изложения» [3, с. 115]. То есть контраст имеет двучленную структуру. Она является обязательным условием существования контраста, который находит свое выражение в системе разноуровневых оппозиций (лексических, стилистических, синтаксических) и функционирует как один из видов семантико-стилистической организации текста.

Данное определение прямо связывает понятие контраста с антонимией – основным способом его выражения. Антонимия играет важную роль, передавая в художественном тексте авторские идеи, позволяют рельефно изобразить действительность, раскрыть диалектику души лирических героев. Языковая сущность антонимии заключается в «выражении функции противоположности, поляризации слов в тождественных позициях» [2, с. 261].

В современной лингвистике нет общепринятой точки зрения на классификацию, природу и терминологическое определение контрастивных фигур. В данной статье будет рассмотрено четыре стилистических фигуры: 1) антитеза; 2) акротеза; 3) мукабала; 4) антанагога. Подробное описание этих фигур находим в работах Л. А. Введенской, Л. А. Матвиевской, В. П. Москвина и др.

Под *антитезой* понимается «фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов» [1, с. 49], т.е. это противопоставление проявлений одной и той же сущности (свойства, качества, состояния, процесса, отношения) и уточнение их различия, которое становится семантическим центром текстовой конструкции. Эта стилистическая фигура опирается на языковую и окказиональную (контекстуальную) антонимию и выражается у Д. Д. Злобиной одиночными словами, словосочетаниями, а также целыми предложениями. В ходе исследования было выявлено, что именно антитеза лежит в основе самой большой группы контрастных единиц, функционирующих в поэтических текстах Д. Д. Злобиной (68 стихотворений). В её произведениях основная оппозиция чаще всего представлена парами «село – город», «ад – рай», «правда – ложь», «земное – вечное», «родной – чужой», «молодость – старость». Поэтесса стремилась ярко и в то же время правдиво, зримо изобразить действительность. Иногда ее стихи прямолинейны. Этому способствует также использованием антитезы, задача которой уточнить принципиальное различие предметов и образов.

Среди проанализированных поэтических текстов достаточно часто встречается *акротеза* (5 стихотворений). Под акротезой понимают

«подчеркнутое утверждение одного из признаков или явлений реальной действительности за счет отрицания противоположного» [4, с. 177]:

С детства знала я правду печальную –
Не газетную, официальную…
(«Правда печальная»).

Поэты растут не в школе,
Восприните ль это всерьез? –
Они вырастают в поле,
В лесу из душистых берез!
(«Поэты растут не в школе…»).

Акротеза в приведенных примерах построена с опорой на окказиональные антонимы (печальная – не газетная, официальная; не в школе – в поле, в лесу) и призвана усилить эмоциональное восприятие стихотворения, правдиво отразить действительность.

Иногда Дина Дмитриевна прибегает к использованию сложной антитезы:

Я смелая и робкая…
Я – зимняя и вешняя,
Я чистая и грешная…
(«Я смелая и робкая…»).

Такую сложную антитезу называют *аллойозис* (аллойоза). В сочетании с синтаксическим параллелизмом аллойозис дает вид антитезы, названный *мукабалой* (3 стихотворения):

Чернозерье – село родное,
Редко доброе, чаще злое,
…Здесь богатые есть и бедные.
…Здесь молчальники есть и горластые…
(«Чернозерье – село родное…»).

Контрастивными единицами в приведенных примерах являются языковые антонимы (собственно антонимы), можно выделить следующие антонимические пары: «чистая – грешная», «доброе – злое», «богатые – бедные», «горластые – молчальники». Обратим внимание на то, что последняя антонимическая пара представлена словами разных частей речи (имя прилагательное – имя существительное). Мукабала подчеркнуто ярко и конкретно передает переживания лирического героя, авторскую идею.

Этой же цели служит *антанагога* (5 стихотворений). Этот вид антитезы представляет собой уравновешивание какого-либо утверждения противоположным аргументом:

На Руси хоть женщин не жалеют,
Но не могут дня без них прожить!
(«Часто ль женщин на Руси жалеют?»).

Нанесла метель сугробы,

А стихи из бурь растут…
(«Нанесла метель сугробы»).

Ей сердце сберечь от ошибки
Не просто в сумятице дней.
Но магия женской улыбки
Любых остановит коней!
(«На лирику вечер настроит»).

Использование такого контрастивного приема позволяет не столько противопоставить явления и факты действительности, сколько сопоставить их, подчеркнуть невозможность существования одного без другого. Так выражается диалектика мировосприятия поэтессы.

Таким образом, стилистические средства выражения контраста в творчестве Д. Д. Злобиной достаточно разнообразны. Наиболее часто поэтесса использует собственно антитезу, акротезу, мукабалу, антанагогу. Все они воссоздают сложные и порою противоречивые художественные образы в стихотворных произведениях поэтессы, а также помогают передать ее мировосприятие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.

2. Новиков, Л. А. Противопоставление как прием / Л. А. Новиков // Филологический сборник. – Москва : ИРЯ, 1995. – С. 326–335.

3. Одинцов, В. В. Стилистика текста / В. В. Одинцов. – Москва : Наука, 1980. – 263 с.

4. Сазонова, В. А. Акротеза как стилистическая фигура (на материале прозы А. П. Чехова) / В. А. Сазонова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 1. – С. 177–179.

УДК 316.614.5

Марина Аркадьевна Лыгина
г. Пенза, e-mail: lyginamarinaark@gmail.com
Артем Денисович Елистратов
г. Москва, e-mail: elistratov.msu@gmail.com

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К СОЦИАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Произошедшие в последнее время изменения военно-политической ситуации в мире, тенденции развития новых средств и способов ведения боевых действий усилили значение морально-психологической подготовки войск, адаптации военнослужащих и офицеров к но-

вым социально-экономическим реалиям современной действительности. Сегодня Российской армии нужны офицеры, умеющие решать сложные боевые, учебные, профессионально-педагогические задачи, способные к оптимальному вхождению в социум.

Однако, как показывает анализ сложившейся ситуации, курсанты военных вузов, не вполне готовы к вхождению в военно-образовательный социум, не способны к решению гражданских, социальных проблем. Выявленный экспертами уровень социализации курсантов-выпускников военного вуза представлен на рис. 1.

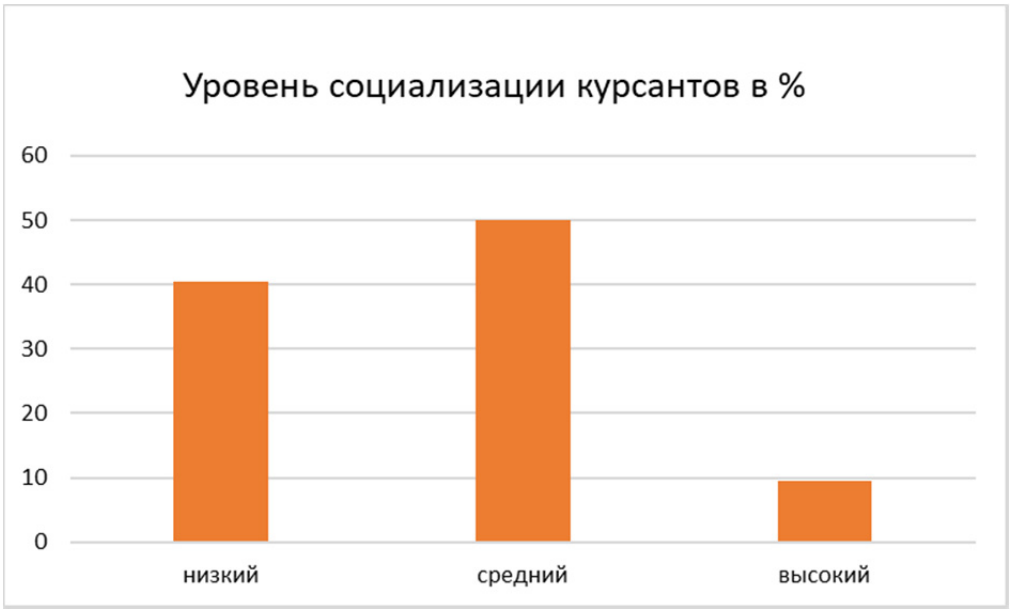


Рис. 1. Уровень социализации выпускников военного вуза

Эксперты отметили, что у курсантов недостаточно развиты потребности в самореализации, актуализации собственного «Я», национальные и политические ценности находятся у них на одном из последних мест.

Недостаточно высокий уровень социализации курсантов позволяет сделать выводы о необходимости совершенствования процесса профессиональной социализации будущих офицеров в военном вузе.

Термин «социализация» появился в конце XIX века (Ф. Гидденс, Э. Дюркгейм, Г. Тард) для обозначения процесса развития личности в ходе ее интеграции в социум [3].

Основные концепции социализации представлены в трудах З. Фрейда, Ж. Пиаже, К. Маркса, Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Г. М. Андреевой, И. С. Конэна. Теории профессиональной социализации изложены в работах Г. М. Андреевой, Ц. Б. Жамчилова, А. В. Морозовой, А. Р. Фоноревa, Л. Э. Пробст. Профессиональная социализация будущих офицеров и военнослужащих исследована в работах В. И. Веремчука, С. Н. Дигина, С. В. Куготова, А. П. Мурачева, В. Л. Примакова и др.

Под профессиональной социализацией курсантов С. В. Дигин понимает противоречивый процесс освоения профессиональной роли офицера, интериоризации норм и ценностей профессионального сообщества, обусловленный сочетанием объективных и субъективных факторов, обеспечивающих эффективное вхождение в профессию военного [1].

С. В. Куготов считает, что процесс социализации личности курсанта – будущего офицера носит системный характер и ориентирован на стимулирование самопознания, саморазвития курсантов – будущих офицеров как субъектов образовательного процесса [2].

Анализ работ, посвященных социализации будущего офицера, позволил выявить существенный потенциал предлагаемых научных подходов, раскрывающих процесс социализации личности в высших военных учебных заведениях. Авторами разработаны различные психолого-педагогические механизмы процесса социализации личности курсанта, предусматривающие организацию деятельности военного вуза как института социализации, оказание педагогической поддержки процессу целенаправленной социализации личности курсанта, создание социокультурной среды и другое.

У исследователей есть понимание того, что одним из механизмов развития процесса социализации курсантов может стать специальная подготовка преподавателей военного вуза. Так С. В. Куготов предлагает для командиров и профессорско-преподавательского состава высшего военного учебного заведения специализированный курс «Проблемы социализации личности курсанта в условиях военного вуза» [2]. Однако, специальных исследований по подготовке преподавателей к социализации курсантов – будущих офицеров не проводилось. Преподавателей целенаправленно не готовят к социализации будущих офицеров в современных условиях.

Мы считаем, подготовка преподавателей военных вузов к социализации курсантов должна осуществляться на курсах повышения квалификации. Необходима разработка теоретико-методологических основ такой подготовки.

На основе широкого анализа определено, что подготовка преподавателей к социализации будущих офицеров должна опираться на деятельностный, социологический и интеракционистский подходы к социализации.

С опорой на данные подходы было отобрано содержание курсов повышения квалификации для преподавателей военного вуза по программе «Методика социализации курсантов в современных условиях». В программу включены вопросы:

− Процесс социализации и его особенности в современных условиях.

- Основные концепции социализации.
- Основные параметры феномена социализации.
- Этапы социализации.
- Механизмы социализации.
- Социализация как обретение культурной идентичности личности.
- Военное образование - фактор социализации будущего офицера.
- Средства массовой информации как фактор социализации.
- Роль военных СМИ в развитии личности будущего офицера.
- Средства культуры и искусства и социокультурная адаптация будущего офицера.
- Виртуальная реальность как новый фактор социализации.
- Социализация будущего офицера в виртуальной реальности.

Особое внимание в процессе обучения преподавателей социализации будущих офицеров следует уделить рассмотрению языка как существенного ресурса механизмов социализации. Особое место языка в процессе социализации определяется тем, что речь производна от социального контекста, она – своеобразный «слепок» социального пространства. Исследования социализации посредством языка стали в настоящее время одним из центральных направлений в работах по теории социализации.

Внимание преподавателей также следует акцентировать на том, что важную роль в укреплении морального духа и психологической устойчивости курсантов, их социокультурной адаптации и социализации играют военные СМИ, средства культуры и искусства.

Военные СМИ применяются с целью формирования у курсантов и военнослужащих Вооруженных Сил высоких моральных и психологических качеств на основе общественно значимых убеждений, утверждения в сознании и поведении идей патриотизма и высоких духовных потребностей, а также защиты войск (сил) от информационно-психологического воздействия противника [4].

Применение средств культуры и искусства направлено на организацию полноценного досуга личного состава, поддержание на должном уровне его физического и морально-психологического состояния, снятие стрессовых ситуаций; приобщение личного состава к национальным, общечеловеческим культурным и нравственным ценностям, самодеятельному творчеству и инициативе.

С целью социализации будущих офицеров преподавателей военных вузов следует обучить методической работе, работе с активом и другое.

Преподаватели должны освоить методы воздействия на мировоззрение (информирование, убеждение, внушение), методы побуждения к действиям (просвещение, пропаганда, агитация, инструктаж), методы коллективного творчества и др.

Целенаправленная организация подготовки преподавателей военных вузов к социализации будущих офицеров на основе специально подобранных подходов и методов позволит повысить, на наш взгляд, эффективность процесса социализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дигин, С. Н. Профессиональная социализация курсантов в военном вузе в современных условиях: социологический анализ : автореф. дис. … канд. соц. наук : 22.00.04 / Дигин С. Н. – Екатеринбург, 2009. – 14 с.

2. Куготов, С. В. Психолого-педагогические особенности социализации курсантов – будущих офицеров внутренних войск МВД РФ : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Куготов С. В. – Владикавказ, 2003. – 135 с.

3. Лыгина, М. А. Факторы социализации : учеб. пособие / М. А. Лыгина, В. Е. Коноваленко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – 88 с.

4. Насонов, К. Система морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах Российской Федерации: цели, задачи, методы и формы, содержание. Особенности организации в ходе выполнения боевых задач / К. Насонов. – Москва : Армейский сборник, 2018. – С. 81–87.

УДК 378.124:53

Татьяна Владимировна Ляпина

г. Пенза, e-mail: tvlapina@rambler.ru

Нелли Владимировна Паскевич

г. Пенза, e-mail: nellypaskevich1@rambler.ru

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФИЗИКИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Приступая к изучению «Истории физики», как и любой новой дисциплины, каждый студент, прежде всего, должен ясно представлять: о чём эта дисциплина, какое место она занимает среди предметов профессионально-методического цикла, каковы цели изучения этой дисциплины и т.д. Особенно это касается будущих педагогов, чья профессия будет связана с преподаванием естественных и физико-математических наук.

Знание истории физики – неотъемлемый компонент полноценного физического образования, так как отсутствие у учителя широких познаний в области истории физики в большинстве случаев снижает качество выполнения профессиональных обязанностей педагога. Несо-

мненно, часть исторических сведений может быть получена при изучении общей и теоретической физики, но их будет недостаточно в связи с преследованием данными дисциплинами других целей.

Выделяют следующие цели истории физики как науки [1, с. 7]:

1. Накопление фактов, которое необходимо для восстановления полной картины развития физики в строгой исторической последовательности.

2. Добавление динамики в аспекты истории физических исследований для того, чтобы понять, почему данный процесс шёл именно так, а не иначе.

3. Исследование закономерностей, по которым развивается эта наука.

4. Педагогическая цель.

Рассмотрим последнюю более подробно.

Изучение истории физики в педагогическом вузе не является самоцелью. Оно вводится для того, чтобы наиболее эффективно подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности. Ведь не зная истории, нельзя понять и теорию. Зачастую исторический путь сообщения знаний оказывается наиболее интересным и полезным для школьников, так как история физики воспитывает уважение и любовь обучающихся к предмету, расширяет культурный и научный кругозор.

Предметом истории физики является процесс возникновения и развития физики как единого целого, как общественного явления, выполняющего конкретную роль в жизни людей и занимающего в ней определённое место.

Рассматривая историю физики как науку и как учебный предмет, В. А. Ильин выделяет несколько принципов, без которых её изучение он считает просто бессмысленным [1, с. 5]:

1. Курсу истории физики обязательно должно предшествовать изучение физики как таковой.

2. Так как физика выделилась из натуральной философии только в XVII в., поэтому первая часть курса посвящена изучению науки, более общей, чем собственно физика. Астрономия и химия, география и философия, строительная механика и военное дело – на ранних этапах истории науки они неразличимы.

3. Развитие физики необходимо рассматривать в тесной связи с историей развития общества в целом. Одна из главных задач курса истории физики – это установление многогранных связей науки и общества. На протяжении человеческой истории физика была связана с жизнью людей. Взаимодействие физики и техники осуществлялось в различные периоды времени по-разному, но всегда было двигателем прогресса общества и человечества в целом. Успехи физики имеют значение не только для экономики и военного дела. Интеллектуальное и эмоциональное развитие человечества тоже во многом зависит от

них. Интерес к физике, особенно в последнее время, стал очень высоким, о чём свидетельствует рост количества выпускников, сдающих физику как экзамен. И курс истории физики призван дать будущим учителям ту базу знаний, которая позволит им умело и аргументированно рассказать обучающимся о месте тех или иных физических явлений в жизни общества.

4. Несмотря на то, что история физики насчитывает уже более двух тысячелетий, темпы её развития на протяжении этого времени были разными. По мере приближения к нашему времени они постоянно возрастают. Поэтому курс истории физики содержит довольно большой раздел, посвящённый истории современной физики, включая историю открытия новейших физических законов и явлений. Это позволит будущим учителям приобрести дополнительные знания, необходимые для активизации интереса обучающихся к физике и другим естественно-научным дисциплинам.

6. История физики изучает преимущественно вершины научных исследований, описывает лишь историю открытия наиболее важных явлений и законов. В результате такого подхода в тени остаётся множество людей, самоотверженно работавших, вплоть до самопожертвования, и посвятивших себя физике. Деятельность этих «чернорабочих науки» не должна быть забыта.

Кроме этого, следует выделить специфические методы исследования история физики как науки:

1. Исследование первичных источников, таких, как рукописи, письма, журналы наблюдений и др. Именно они имеют очень высокую историческую ценность, так как в них прослеживается стиль работы и мышления исследователя, и они в наибольшей степени отражают мнение автора.

2. Моделирование исторически значимых экспериментов, которое нередко показывает, что определённый знаменитый опыт не соответствует точности, необходимой для открытия искомого закона. Откуда можно сделать вывод о могучем интеллекте учёного, проводившего этот опыт, который позволил этот закон установить.

3. Статистический метод, используемый для анализа развития современной физики, в которой появилось много новых областей.

4. Метод интервью и метод изучения воспоминаний.

Необходимо отметить связь физики с другими науками. В XVII в. большое количество учёных, среди которых можно выделить Э. Мариотта, Г. Кавендиша, А. Лавуазье, Э. Канта, А. Пуанкаре, были одновременно физиками, химиками, астрономами и философами. Многие успехи физики были связаны с успехами математики, и наоборот. Например, именно успешное развитие механики привело Исаака Ньютона к необходимости разработки дифференциального и интегрального исчисления как её математического аппарата. Что касается связи физи-

ки и техники, то здесь можно отметить, что техника по своей сути является прикладной физикой, хотя часто развивает и собственные идеи. Но они всегда обогащали друг друга, и именно благодаря бурному развитию техники научного эксперимента было сделано большинство физических открытий последнего времени.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что дисциплина «История физики» знакомит студентов с хронологией развития физики и содержанием каждого этапа этого развития; знакомит с уровнем понимания физических явлений в древности и в эпоху Средневековья, с историей развития классической физики – механики, оптики, учения о теплоте и электричестве, с историей развития современной физики – атомной и ядерной физики, физики элементарных частиц, космологии, приложений физики в химии и биологии; даёт навыки анализа роли и значения конкретных научных достижений в физике в сравнении с достигнутым ранее уровнем развития науки и в определённых исторически условиях.

Более того, являясь дисциплиной предметно-методического модуля, история физики, а точнее её изучение, направлено на формирование элементов таких компетенций в соответствии с ФГОС 3++ ВО, как способность применять предметные знания при реализации образовательного процесса (студент должен владеть предметным содержанием физики, астрономии и технологии); способность организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности (студент должен уметь планировать и организовывать различные виды деятельности обучающихся в образовательном процессе по физике, астрономии, технологии; применять приёмы, направленные на поддержание познавательного интереса).

Следовательно, история физики в совокупности с другими науками позволяет на уровне высшего образования подготовить выпускника, способного успешно работать в профессиональной сфере на основе овладения им в процессе обучения актуальным перечнем общекультурных и специальных компетенций; воспитать и развить у студентов целеустремлённость, ответственность, организованность, гражданственность, коммуникативность, повысить их общую культуру для дальнейшей эффективной педагогической деятельности на благо государства и общества в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин, В. А. История физики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ильин.– Москва : Академия, 2003. – 272 с.

УДК 376.4

Наталья Александровна Максимова

г. Пенза, e-mail: Natalya-maksimova-2021@mail.ru

РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В современных условиях развития общества значимым является активизация научных исследований по профессиональной подготовке учителя музыки. Она представляет собой многостороннюю систему, объединяющую относительно самостоятельные, но взаимосвязанные системы подготовки.

Авторы исследований в области музыкальной педагогики рассматривают разные аспекты профессиональной подготовки учителя музыки.

Л. Г. Арчажникова считает, что профессиональная подготовка учителя музыки связана не только с педагогической и исследовательской, но и хормейстерской, музыковедческой, музыкально-исполнительской деятельностью. Б. В. Астафьев утверждает, что учитель музыки должен быть всесторонне образованным человеком, хорошо знать музыкальную литературу и быть хорошим музыкантом. О. А. Апраксина отмечает, что существует многосторонняя связь в понимании слов «музыкант» и «учитель».

Одним из доминирующих видов деятельности детей в школе на уроке музыки является хоровое пение. Именно поэтому предметы дирижерско-хорового цикла занимают важное место в профессиональной подготовке учителей музыки.

Изучению общетеоретических основ вокальной подготовки посвящены труды В. В. Емельянова, А. Г. Менабени, Л. Я. Пашкиной, Л. Б. Дмитриева и др.

Различные аспекты дирижерско-хоровой подготовки раскрываются в исследованиях Л. А. Безбородовой, К. П. Матвеевой, Т. А. Первушиной, Н. В. Соколовой, А. В. Козырь, Т. А. Колышевой, В. Л. Живова, Э. А. Скрипкиной. Они указывают на специфику вокально-хоровой работы учителя музыки в системе общего музыкального образования и подчеркивают важность дисциплин дирижерско-хорового цикла.

Дисциплины дирижерско-хорового цикла тесно связаны между собой и формируют у студентов готовность к педагогической и вокально-хоровой деятельности. «Хоровой класс», «Вокальный ансамбль», «Практика работы с хором» – формируют практические хормейстерские навыки. Дисциплина «Хоровое дирижирование» формирует у студентов знания, умения и навыки управления хоровым коллективом, навыки владения техникой дирижирования. Дисциплина «Хоро-

ведение» дает студентам теоретические знания для работы с хоровым коллективом.

Основные задачи дисциплин дирижерско-хорового цикла направлены на:

– формирование образного мышления и развития музыкальных способностей студентов;

– обучение их методам освоения вокально-хорового произведения и поиска дирижерского жеста;

– совершенствование различных видов деятельности дирижера.

Для подготовки будущего учителя музыки к практической работе с хором важна постоянная связь занятий в классе хорового дирижирования с работой в хоровом классе. Необходимо на всех этапах дирижерской подготовки, включать в занятия освоение приемов работы с хором. Это способствует развитию внутреннего слуха, умений и приемов репетиционной работы с хором. В подготовке учителя музыки необходимо формировать умения представлять звучание хоровой партии и хора в целом. поэтому много внимания в классе хорового дирижирования уделяется работе с партитурой. В классе вокального ансамбля студенты получают навыки работы с малым вокальным составом, развиваются качества руководителя разнообразных по составу вокально-хоровых коллективов.

Опираясь на современные исследования педагогов-музыкантов можно выделить основные виды деятельности в профессиональной подготовке учителя музыки, связанные с предметами дирижерско-хорового цикла:

– исследовательский (анализ хоровой партитуры, изучение учебно-методической литературы);

– проектировочный (планирование репетиционного процесса, формирование хормейстерских навыков и умений);

– музыкально-исполнительский (формирование музыкальных способностей);

– коммуникативный (установление взаимоотношений на основе уважения и доверия);

– организаторский (решение учебно-воспитательных задач).

В дисциплинах дирижерско-хорового цикла прослеживается единая синтетическая линия, неразрывно связанная между собой хоровым искусством. Предметы дирижерско-хорового цикла играют огромную роль в профессиональной подготовке и в формировании хормейстерских навыков будущих учителей музыки. Эффективность уроков музыки во многом зависит от профессиональной хормейстерской деятельности учителя музыки, от его педагогического мастерства и духовного совершенства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Арчажникова, Л. Г. Профессия учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 11 с.
3. Безбородова, Л. А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание» / Л. А. Безбородова. – Москва : Флинта, 2011. – 159 с.
4. Живов, В. А. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Живов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

УДК 372.882

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, e-mail: ldmali@mail.ru

И. ИЛЬИН О СОВЕСТИ

Категория «совесть» относится к числу наиболее значимых в жизни человека нравственных категорий. Именно она определяющим образом влияет на его судьбу, его взаимоотношения с другими людьми, его карьеру, семью и многое другое. Поэтому так важно понять смысл этой категории, принять её содержание во всей глубине и полноте.

В этой статье мы подробно остановимся на лингвистическом и философском аспектах этого понятия, попробуем рассмотреть основное его содержание. В этимологическом словаре Н.М. Шанского слово «совесть» определяется как заимствованное из старославянского языка, где оно является словообразовательной калькой с греческого «syneide sis». В греческом языке «eido» обозначало «видеть, знать, познавать». Приставка «со» указывала на совместность познания, «со-познание». В русский язык слово вошло примерно в 11 в. Имело в своём составе приставку «съ» и корень «ведение» – «съведение», которое затем было заменено коротким «совесть». Ближайшие родственные связи со словами «ведать» – знать, весть – известие, вещать, извещать, известие и другое. Многие исследователи указывают на связь этого слова со словом «сознание», это исторические родственники, однако по смыслу они совершенно разошлись. Ближе к слову «совесть», как нам кажется, слова «совет, завет». В их составе есть такая же по значению приставка «со» (вариант «за») и корень «вет» – тот же, что в словах «ведать» (знать), весть, вещать.

История происхождения слова «совесть» и подбор исторических родственников помогают нам глубже понять его смысл. Особенно важно, как нам кажется, учитывать лексическую связь этого слова со словом «совет». В толковом словаре С.И. Ожегова приводится следующее его значение: совет – это наставление, указание, как поступить (последовать чьему – то совету). Как правило, подобный совет даётся человеку извне: совет мамы, совет старшего, совет руководителя и так далее. Слово «совесть» тоже обозначает весть, знание, полученное человеком, но только не извне, а как бы изнутри, из сердца. Это «глас Божий» в душе, это внутренний голос, который предостерегает нас от легкомысленных, греховных поступков, который зовёт нас к раскаянию, исправлению нравственных ошибок.

В толковом словаре В. И. Даля даётся следующее определение: Совесть – это «нравственное сознание, нравственное чутьё или чувство в человеке, внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее от лжи и зла; невольная любовь к добру и истине; прирождённая правда, в различной степени развития» [2, с. 607]. Это многословное и несколько поэтическое определение как бы вбирает в себя разные стороны сложного нравственного понятия «совесть», показывает его во всём многообразии сторон и аспектов рассмотрения.

Известный русский философ И. Ильин в своей работе «Религиозный смысл философии» пишет о совести как одном из «чудеснейших даров Божиих, полученных нами от Него». В первую очередь, это обусловлено тем, что совесть, жизнь по совести даёт человеку ощущение внутренней духовной свободы, когда чувство долга становится естественным, единственно возможным условием выполнения любого дела, когда «долг не тягостен, а дисциплина слагается сама собою» [1, с. 159].

И. Ильин с сожалением пишет о том, что одной из черт нынешнего времени является пренебрежение понятием «совесть», когда в обществе превалирует мнение о том, что совесть – понятие устаревшее, немодное, что умному человеку надо уметь приспосабливаться к обстоятельствам, а совесть только усложняет жизнь, отвлекает от ежедневных забот. Считается, что только верующий человек должен заботиться о совести, остальных это не касается.

И. Ильин убеждает нас в том, что совесть необходима каждому человеку в его повседневных делах и заботах, в общении с окружающими, в семье и на службе, а отсутствие совести делает всё вокруг «жизненно не прочным, не крепким, в высшей степени подверженным распаду и в личной, и в общественной жизни» [1, с. 163].

Совесть обеспечивает движение человека вверх, «к совершенному», а там, где она отмирает, начинает превалировать «недобросовестность», а это, по мнению Ильина, – верный путь к упадку, безразличию, бессмысленности деятельности.

«Совесть есть первый и глубочайший источник чувства ответственности» [1, с. 163], так необходимый в любом деле. Утрата совести ведёт к безответственному отношению к своей жизни, к семье, к детям, к природе, обществу.

И. Ильин пишет о совести как о живом и могущественном источнике справедливости. Справедливость же как истинное, правильное поведение, осуществляемое на законных и честных основаниях является фундаментом благополучной общественной жизни, мерилом нравственного поведения, как отдельного индивида, так и общества в целом. Обесценивание совести приводит к отходу от справедливого решения жизненных проблем, искажению нравственных критериев и оценок.

Именно поэтому совесть является совершенно необходимым условием существования человека, одним из основных элементов его духовной культуры. «Отход современного человека от христианской совести чреват величайшими опасностями и бедами… И чем скорее человечество постигнет природу переживаемого им духовного кризиса, чем яснее поймёт, что без совести на земле невозможна ни культура, ни жизнь, – тем более бед и страданий будет предотвращено» – пишет И. Ильин.

И. Ильин в своей работе много внимания уделяет такому понятию, как совестный акт. Многие в своей жизни испытывают время от времени «укоры совести» и, почувствовав их, отмахиваются от этого переживания, как от надоедливой мухи. Те, кому это удаётся, не решают проблему, а как бы отодвигают её, прячут её в тайниках своей души, надеясь, что она рассосётся сама собой. Но, к сожалению, этого не происходит. «Складирование» нерешённых проблем приводит к духовной и душевной деградации человека, депрессии, эмоциональному выгоранию личности, болезням. «Укор совести» – это своего рода призыв человеку исправить то, что он натворил. Не отодвинуть, не забыть, не делать вид, что ничего не произошло, не оправдывать своё поведение перед окружающими, а выправить ситуацию, вернуть утраченную гармонию в отношениях и в деятельности.

Верный путь выхода их критической ситуации для человека – это переживание им совестного акта. И. Ильин пишет о нём как о «иррациональном сосредоточении души» [1, с. 171]. Совестный акт не сводится к рассуждению о правильном и неправильном, он не состоит в умничанье и доказательствах своей невиновности или суждениях о возможности содеянного. Нет. Совестный акт – это глубокое нравственное переживание человеком своей вины, своего греха и, по возможности, его исправление. Процесс этот может быть достаточно долгим и сложным для человека. Например, в романе Ф. И. Достоевского «Преступление и наказание» раскаяние Раскольникова, его нравственные страдания после совершённого преступления, полное осознание им греховности

своего поступка и раскаяние в нём, принятие им наказания как освобождения от угрызений совести. Или вся жизнь и судьба великого писателя Л. Н. Толстого, «одного из замечательных носителей совестного акта в 19 веке», по мнению И. Ильина. Совестный акт может быть и коротким, как вспышка, озарение, «разряд воли к нравственному совершенству» [1, с. 182]. Этот эмоциональный порыв захватывает человека, всю его душу и ведёт к совершению поступка, который в этот момент он переживает как нечто абсолютно необходимое и единственно возможное.

Совестный акт вовлекает человека в работу над собой, заставляет понять и переосмыслить своё поведение, свои взаимоотношения с окружающими, критически посмотреть на себя, увидеть причины проявления дискомфорта и дисгармонии в жизни. Совестный акт побуждает человека «выслушать укоры совести до конца и поступить согласно им» [1, с. 186]. В этот момент он может попросить прощения у того, кого давно обидел, усмирить гордыню, простить до конца, всем сердцем обидевшего его, спасти утопающего, помочь нуждающемуся, заняться меценатством и благотворительностью, особенно по отношению к детям и инвалидам, с большей ответственностью и чувством долга выполнить порученную ему работу.

Поступок, совершённый человеком по зову совести, ведёт его к нравственному освобождению, к возвращению утраченного чувства духовной свободы и гармонии, к примирению с самим собой и с Богом.

По мнению И. Ильина, переживание совестного акта и совершение поступка, продиктованного им, становиться в жизни человека неким переломным пунктом, когда формируется его характер, укрепляется воля и появляется понимание направленности жизненных устремлений. «Тот, кто хоть один раз в жизни пережил совестный акт, но только верно и до конца, то есть до поступка включительно, у того уже имеется духовный камень, на котором он может строить», – пишет И. Ильин [1, с. 189].

При этом совесть как голос Бога в душе, как мерило истинной правды и справедливости не исчезает после переживания совестного акта, а лишь укрепляется в душе человека, становится светом, озаряющим его жизнь.

Хотелось бы, чтобы люди понимали, какую роль в их жизни играет совесть, чтобы они умели уже с детских лет переживать за свои плохие поступки, чтобы прислушивались к зову совести, вовремя на него реагировали. Страшно не то, что человек ошибается, страшно, если он начинает упорствовать в своём ошибочном поведении, оправдывать или объяснять его. Слово за слово, и потеряны ориентиры совести, утрачена связь и единство с Богом, утрачена любовь, и человек остаётся один на один со своими проблемами, и, кажется, нет просвета. Жизнь без совести И. Ильин сравнивает с вселенским мраком, который окутал бы землю, если бы солнце угасло навсегда [1, с. 190].

Конечно, трудно представить себе, что у всех людей на земле разом проснётся совесть, и наше время никак не способствует этому, но всё-таки остаётся надежда, что новое поколение поймёт, как важно жить по совести, как губительна для человечества её утрата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин, И. А. Религиозный смысл философии / И. А. Ильин. – Москва : АСТ МОСКВА, 2006. – 694 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка: современная версия / В. И. Даль. – Москва : ЭКСМО–ПРЕСС, 2001. – 736 с.

УДК 159.9.07

Наталья Александровна Мали
г. Пенза, e-mail: n.mali2012@yandex.ru
Софья Вячеславовна Некрутова
г. Пенза, e-mail: sofyastar_19@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

В настоящее время не все студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях, идут работать по специальности. Это может быть обусловлено разными причинами (непродуманный выбор профессии, сложность обучения и др.), но все они связаны с наличием или отсутствием чувства удовлетворенности будущей профессией. Низкая удовлетворенность приводит к уходу студентов с места обучения еще до его окончания или к дальнейшему выбору работы, далекому от сферы обучения. Все это, во-первых, отрицательно сказывается на психологическом здоровье конкретного человека, а, во-вторых, может стать причиной нехватки кадров и, как следствие, экономических проблем в некоторых сферах трудовой деятельности.

Н. В. Бордовская, А. А. Реан рассматривают удовлетворенность профессией как интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии [1, с. 193]. Положительное отношение к профессии способствует повышению учебной успеваемости студентов, влияет на общий уровень профессиональной подготовки и желание совершенствоваться в своей специальности. В дальнейшем удовлетворенность профессией может стать важнейшим показателем эффективности трудовой деятельности [3, с. 414].

Уровень удовлетворенности профессией является непостоянным и меняется в течение всего периода обучения. Н. В. Бордовская, А. А. Реан отмечают, что на 1 курсе студенты максимально удовлетворены своим выбором. Но постепенно уровень удовлетворенности снижается и незадолго до окончания вуза оказывается наименьшим [1, с. 191]. Об этом же упоминает И. С. Кон, указывая, что к старшим курсам число студентов, которые не удовлетворены избранной специальностью, не сокращается, а растет [2, с. 202]. Особенно это касается тех, кто выбрал свою профессию не вполне продуманно.

Так как удовлетворенность будущей профессией влияет на эффективность учебной деятельности студентов, ее изучение, как нам кажется, является достаточно актуальной проблемой. В связи с этим мы решили провести небольшое исследование и проанализировать, насколько студенты, проучившиеся уже несколько лет по своей специальности, относятся к выбранной профессии, поменялось ли их мнение по поводу нее. В качестве основного метода исследования было выбрано анкетирование. В нем приняли участие студенты направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Русский язык. Литература» (ИФФ) и «Дошкольное образование» (ФППиСН) Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского. Всего участвовали 62 студента 3 и 4 курсов, из них 26 человек – будущие учителя русского языка и литературы, 36 – будущие воспитатели. Проанализировав полученные результаты, мы пришли к интересным выводам, о которые хотели рассказать подробнее.

Во-первых, можно отметить, что в ответах на некоторые вопросы обе группы студентов были достаточно единодушны. Так, положительно ответили на вопрос о том, готовы ли вы приложить все усилия, чтобы стать высококвалифицированным специалистом в избранной профессии, 97 % студентов профиля «Русский язык» и 89 % студентов профиля «Дошкольное образование». Самостоятельно выбрали профессию 80 % будущих учителей и 83 % будущих воспитателей, а абсолютное большинство респондентов поддерживают мнение, что учиться, чтобы пополнить свои знания и развивать профессиональные умения, никогда не поздно (100 %).

Уверены в своих возможностях стать хорошими специалистами 86% человек, обучающихся по профилю «Русский язык», и 85 % – по профилю «Дошкольное образование», а 89 % студентов в обеих группах не хотят менять профессию. Причем, надо отметить, что мечтали об этой профессии только половина будущих воспитателей (50 %) и 60 % будущих учителей русского языка. Теперь же, согласно результатам, большинство респондентов считают, что занятия по специальности приносят им радость (73 % будущих учителей и 81 % будущих воспитателей), и, соответственно, 70 % и 78 % опрошенных в обеих группах гордятся будущей профессией. Также большинство будущих

воспитателей (89 %) и будущих учителей (70 %) считают, что выбранная профессия им подходит.

Больше половины респондентов надеются, что смогут добиться успеха в выбранном виде деятельности. На этот вопрос ответили положительно 73 % студентов профиля «Русский язык» и 89 % студентов профиля «Дошкольное образование». В том, что их способностей достаточно, чтобы овладеть будущей профессией, уверены 80 % будущих учителей и 89 % будущих воспитателей.

Анализ приведенных результатов, казалось бы, позволяет сделать вывод об удовлетворенности и положительном отношении студентов к будущей профессии. Но некоторые ответы не вполне соответствуют этой картине. Так, например, половина будущих учителей и 31 % будущих воспитателей все-таки сомневаются в правильности выбранной профессии и хотели бы перевестись на другую специальность или в другое учебное заведение, если была бы такая возможность (35 % студентов профиля «Русский язык» и 33 % профиля «Дошкольное образование»). Временами сожалеют о том, что решили учиться по этой специальности, 53 % будущих учителя и 28 % будущих воспитателей, что, на наш взгляд, достаточно много.

Обращают на себя внимание и те вопросы, ответы на которые различались в обеих группах. Так, 38 % будущих учителей ответили, что им не хватает знаний, получаемых по профессии, поэтому они собираются и дальше продолжить обучение по выбранному профилю. Среди будущих воспитателей таких желающих оказалось только 17 %.

У большинства студентов, обучающихся по профилю «Русский язык» (88 %), за время обучения поменялись представления о выбранной специальности. Число студентов другой группы, положительно ответивших на этот вопрос, намного меньше и составляет 64 %. Это значит, что большинство будущих воспитателей сохранили свое мнение о выбранной профессии. Но в целом, надо отметить, что во время обучения представления о профессии изменяются, судя по ответам на некоторые вопросы, не в худшую сторону. Хотя нам кажется, что самое главное, чтобы образ профессии, который складывается в воображении студента, становился более адекватным и соответствовал реальной жизни.

Интересные ответы были получены на вопрос о том, является ли для них изучение предметов по специальности трудной и обременительной задачей. Положительно ответили на этот вопрос 58 % будущих учителей и 17 % будущих воспитателей, что намного меньше. Возможно, это связано с тем, что учебный план профиля «Русский язык. Литература» более объемный и сложный, чем у профиля «Дошкольное образование». В любом случае, хочется надеяться, что такие ответы не связаны с недостаточно ответственным отношением студентов к учебному процессу.

И еще некоторые ответы нас заинтересовали. На вопрос, занимаетесь ли вы дополнительно по специальности, положительно ответили 11 % обучающихся по профилю «Русский язык». Вместе с тем, готовность непрерывно обучаться и совершенствоваться по специальности после окончания вуза показали большинство студентов (81 %) данного профиля. Среди обучающихся по профилю «Дошкольное образование» занимаются дополнительно по специальности 25 %, а после окончания вуза готовы повышать свою квалификацию 72 % студентов. Нас немного удивляет несоответствие в обеих группах количества студентов, которые готовы углубляться в профессию и которые уже начали это делать. На наш взгляд, проявление подлинного интереса к профессии заставляет человека стремиться к самосовершенствованию, не откладывая этот процесс на будущее. Будем надеяться, что в случае с будущими учителями и воспитателями это не так.

Обобщая результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что в группе студентов, обучающихся по профилю «Русский язык. Литература», 54 % всех опрошенных находятся на высоком уровне профессиональной направленности, то есть полностью удовлетворены выбранной профессией, 46 % находятся на среднем уровне профессиональной направленности, что характеризуется в целом положительным отношением к выбранной специальности. Однако следует отметить, что шестеро из них по количеству набранных баллов близки к низкому уровню, что говорит о неудовлетворенности этих студентов выбором профессии.

В группе студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», к высокому уровню профессиональной направленности можно отнести 72 % респондентов, к среднему – 28 % (рис. 1).



Рис. 1. Результаты анкетирования

В целом, результаты достаточно обнадеживающие и свидетельствующие о том, что студенты удовлетворены выбором будущей профессии. Вместе с тем, хочется надеяться, что следствием положитель-

ного отношения к профессии станет желание совершенствоваться в ней, причем, не в будущем, а именно сейчас.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 304 с.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

УДК 373

Антон Александрович Марко
г. Москва, e-mail: markoAA@edu.mos.ru
Сергей Александрович Лакомкин
г. Москва, e-mail: lakomkinSA@edu.mos.ru
Ирина Геннадьевна Марко
г. Москва, e-mail: markoIG@edu.mos.ru

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ, ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Актуальные редакции документов, регламентирующих содержание среднего общего образования, требуют от образовательных организаций реализации образовательных программ, обеспечивающих возможность осознанного выбора будущей профессии. Очевидно, что осознанный выбор направления дальнейшего профессионального развития школьника является мощнейшим мотивационным фактором для активной образовательной деятельности школьника как в процессе освоения фундаментальных знаний, так и в процессе формирования специфических компетенций по решению задач дальнейшего профессионального развития. Таким образом, актуальность поиска форм организации образовательного процесса в старшей школе, проектирование содержания образовательного процесса в соответствии с планируемыми результатами реализации образовательной программы в условиях обеспечения для учащихся пространства профессиональных проб, не оставляет сомнений.

Одной из возможных моделей организации предпрофессионального образования в старшей школе может служить модель предпрофессионального класса «Инженерный класс в московской школе» (подробная информация о реализации проекта доступна на profil.mos.ru).

Отправными точками реализации проекта является понимание и принятие всеми участниками образовательного процесса задач и планируемых результатов освоения школьником образовательной программы «Инженерного класса». Очевидно, что в едином образовательном пространстве страны целевыми показателями реализация проекта должны оставаться высокие образовательные результаты выпускников, подтверждаемые в ходе итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ по профильным предметам: физика, математика, информатика. В тоже время, необходимо расширение количества маркеров эффективности, позволяющих оценить степень сформированности специальных компетенций. В качестве таковых могут выступать научно-практические конференции, чемпионаты профессионального мастерства, специальные предпрофессиональные олимпиады. В рамках проекта «Инженерный класс в московской школе» ключевым маркером эффективности реализации образовательной программы является предпрофессиональный экзамен. Именно контрольно-измерительные материалы предпрофессионального экзамена являются своеобразными маяками, которые определяются совместно школой и вузом, для определения ожидаемых результатов освоения образовательной программы предпрофессионального класса и отличают выпускника такого класса от выпускника профильного физико-математического класса. Задания предпрофессионального экзамена требуют от ученика применения предметных знаний и предпрофессиональных умений для решения кейсовых теоретических и практических задач. Теоретические кейсы представляют собой задачные ситуации, для решения которых необходимо применить знания и умения свойственные нескольким предметным областям (профильные предметы). Практический кейс – это техническое задание на разработку и создания инженерного решения по одному из направлений: электроника, 3D-моделирование и прототипирование, робототехника, исследование. Отметим, что направление экзаменуемый выбирает самостоятельно. Результаты предпрофессионального экзамена являются существенным дополнением к результатам ЕГЭ в портфолио абитуриента, детализируют его портрет, предъявляют его личностные результаты.

Однако одновременное решение задач достижения высоких образовательных результатов сразу в двух маркерных системах без увеличения времени на освоение образовательной программы требует изменений как в содержании, так и в формах образовательного процесса. Изменения должны произойти как в модернизации материально-технической базы образовательного процесса (например, создание специальных инженерных лабораторий на базе школы, путем интеграции ресурсов кабинетов физики, информатики и технологии), так и в содержании образовательного процесса. Очевидно, что коренные изменения содержания предметных областей профильных предметов не це-

лесообразны и не реалистичны. Учитывая данный факт, авторским коллективом была разработана идея учебных дней в лаборатории предпрофессионального образования.

Учебный день в лаборатории инженерного класса представляет собой погружение всего класса в течении 6 академических часов в решение кейса, содержание которого ориентировано на применение учащимися предметных знаний и умений по физике, математике и информатике, формирование ключевых компетенций направленных на решение конкретных инженерных задач, под которые и аранжируется содержание кейса. Один из возможных кейсов «Фигуры Лиссажу», а также инструментарий и методические рекомендации по его реализации доступен на youtube-канале управления Предпрофессионального образования Московского центра качества образования: https://youtu.be/b1CNVgRrT9s.

Реализации идеи учебного дня требует комплексного решения задач управленческой и педагогической командой школы. Логистические задачи управленческой команды направлены на создание условий для ее реализации: организация образовательного пространства (помещение, оборудование, расходные материалы), расписание учеников и педагогов, организация повышения квалификации педагогов. Задачами педагогической команды в первую очередь является принятие новых образовательных задач, готовность к освоению нового инструментария и нового содержания. Одну из ключевых ролей в решении педагогических задач может, на наш взгляд, должен играть педагогический вуз. Именно педагогический вуз должен выступить флагманом в продвижении новых образовательных решений, транслировать их как через систему повышения квалификации, так и через подготовку новых молодых специалистов готовых не только решать задачи организации образовательного процесса в условиях предпрофессионального образования, но и проектировать новое содержание, ориентированное на создание для школьников пространства профессиональных проб.

УДК 378

Наталия Сергеевна Мендова

г. Пенза, e-mail: nataliya-mendova@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В 80–90-е гг XX в. из-за развития информационных и коммуникационных технологий в мире начался стремительный переход к информационному обществу. Сейчас эти технологии пронизывают жизнь всего человеческого общества, прогресс в котором неизбежно затрагивает и сферу образования.

В связи с этим в настоящее время проблема применения информационных и коммуникационных технологий в образовании достаточно глубоко изучается в педагогической науке. Так, исследования данной проблематики представлены в трудах Я. А. Ваграменко, Т. Г. Везирова, И. Е. Востроknутова, М. А. Гавриловой, Л. Х. Зайнутдиновой, Е. С. Полат, И. В. Роберт, И. Н. Семёновой, А. В. Слепухина и др.

Несмотря на огромный научный интерес, до настоящего времени в науке отсутствует единство понимания средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), однако мы согласимся с определением И. В. Роберт, предлагающей под средствами ИКТ понимать «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации и информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации, а также возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (локальных и глобальной)» [1, с. 12].

Говоря о применении средств ИКТ непосредственно в образовании, И. В. Роберт предлагает понимать под средствами информатизации и коммуникации образовательного назначения такие средства информационных и коммуникационных технологий, которые могут применяться с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, что обеспечивает реализацию оптимальной технологии их психолого-педагогически значимого использования [1, с. 13].

Обратимся к анализу целей применения средств информатизации и коммуникации в сфере образования. И. В. Роберт выделяет следующие:

1. Развитие личности обучающегося и его готовности жить в информационном обществе. Необходимо развитие способностей обучающегося к восприятию и обработке потока разнообразной информации, способности принятия решений, формирование мыслительных способностей и системы знаний, а также умений осуществлять информационно-поисковую и экспериментально-исследовательскую деятельность и строить собственную познавательную деятельность. Также в рамках этой цели необходимо развитие способностей к коммуникации и адаптации к новой изменчивой социокультурной среде.

2. Реализация социального заказа в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации современного общества. Требуется подготовка обучающихся к использованию средств ИКТ, как в обыденной жизни, так и при выполнении ими профессиональных задач, необходимо возникающих перед ними в новом информационном обществе.

3. Интенсификация всех уровней образовательного процесса системы непрерывного образования. Согласно мнению исследователей,

применение средств ИКТ в образовании способствует повышению эффективности и качества образовательного процесса, углублению межпредметных связей, активизации познавательной деятельности обучающихся, и, наконец, позволяет реализовать идеи «открытого образования» [1, с. 13–15].

Иные исследователи, в частности, Т. Г. Везиров и Т. Н. Коренякина, отмечают, что в вузе использование средств ИКТ нацелено, с одной стороны, на повышение доступности образования (в частности, благодаря применению дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения), а с другой стороны, на изменение с помощью средств ИКТ содержания и способов обучения [2, с. 130].

На достижение указанных выше целей в той или иной степени направлено применение отдельных средств информационных и коммуникационных технологий. В связи с достаточно высоким интересом к проблематике использования ИКТ в образовании, существует несколько классификаций средств ИКТ, опирающихся на различные основания. Остановимся подробнее на классификации средств ИКТ, которую приводит М. И. Шарапова, основываясь на анализе литературных источников. ИКТ предлагается подразделять на две большие группы:

1) группа компьютерных программ (в эту группу включены электронные учебники, словари; текстовые, графические и мультимедиаредакторы; грамматические, лексические и фонетические тренажеры; программы-тесты);

2) сетевые службы двух видов: а) информационные службы Интернет; б) коммуникативные сетевые службы (телеконференции, форумы, электронная почта, чаты) [3, с. 121].

И. А. Баландин и М. А. Гаврилова, обобщая классификации исследователей (А. А. Кузнецова, В. М. Монахова, И. В. Роберт и др.), предлагают выделять следующие виды электронных программных средств образовательного назначения: 1) информационно-справочные системы (в эту группу включают, в частности, издательские системы, электронные библиотеки, сайты, разработанные для научно-образовательных проектов и т.д.); 2) электронные обучающие программы (различного рода тренажеры, тьюторы, тесты, электронные учебники и т.д.); 3) интерактивные программные средства; 4) обучающие системы на базе мультимедиа-технологий; 5) интеллектуальные обучающие системы; 6) средства телекоммуникации (такие как телеконференции, электронная почта, сети связи и обмена данными и т.д.) [4].

Также стоит отметить классификацию, предложенную И. Н. Семеновой и А. В. Слепухиным по основанию видов профессиональной деятельности преподавателя, использующего ИКТ. Исследователи выделяют такие основные классы методов использования ИКТ, как: 1) методы использования ИКТ в целях представления учебного мате-

риала; 2) методы использования ИКТ для подготовки дидактических материалов; 3) методы использования ИКТ для разработки электронных учебных материалов; 4) методы использования ИКТ для осуществления контроля и диагностики; 5) методы использования ИКТ для коррекции развития обучающихся; 6) методы использования ИКТ для прогнозирования их развития; 7) методы использования ИКТ для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся; 8) методы использования ИКТ для систематизации информации об обучающихся; 9) методы использования ИКТ для организации документооборота и т.д. [5, с. 98].

Многообразие средств информационных и коммуникационных технологий, с одной стороны, предоставляет широкие возможности для совершенствования образовательного процесса в вузе, но, с другой стороны, также предъявляет определенные требования к уровню ИКТ-компетентности как профессорско-преподавательского состава, так и студентов. Практика показывает, что активное внедрение средств ИКТ в образовательный процесс вуза выявляет проблемы технической оснащенности и неполной готовности субъектов образовательного процесса к использованию современных информационных и коммуникационных технологий. Также требуется развитие у обучающихся личной ответственности, навыков критического мышления и работы с обилием информации в сети Интернет, не всегда достоверной. В связи с этим требуется дополнительная работа по формированию информационной компетентности преподавателей и обучающихся [6, с. 184; 7].

Также обратим внимание на то, что в случае, если мы стремимся при помощи средств ИКТ в образовательном процессе высшей школы достичь определенных психолого-педагогических целей, то необходимо применение разнообразных средств ИКТ не стихийно, а в русле целенаправленно организованной системы педагогического сопровождения студентов, включенной в образовательную среду вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ, 2014. – 398 с.

2. Везиров, Т. Г. Средства информатизации и коммуникации в подготовке бакалавров педагогического образования / Т. Г. Везиров, Т. Н. Коренякина // Крымский научный вестник. – 2016. – № 3 (9). – С. 128–135.

3. Шарапова, М. И. ИКТ в образовании / М. И. Шарапова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 620. – С. 119–135.

4. Баландин, И. А. Рациональная интеграция средств ИКТ в современный урок математики на старшей ступени обучения / И. А. Баландин, М. А. Гаврилова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 278. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21162711 (дата обращения: 08.11.2020).

5. Семенова, И. Н. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин // Образование и наука. – 2013. – № 5 (104). – С. 95–113. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19068051 (дата обращения: 08.11.2020).

6. Воскрекасенко, О. А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов / О. А. Воскрекасенко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 372 с.

7. Сергеева, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности наставника в высшей школе / С. В. Сергеева, С. С. Калашникова, О. А. Воскрекасенко // Научные исследования в образовании. – № 5. – С. 45–51. – URL: litres.ru

УДК 94(100)(075.8)

Владимир Петрович Митрофанов

г. Пенза, e-mail: vm@em-england.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВУЗОВСКИЕ УЧЕБНИКИ ПО ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ

На нынешнем этапе процесса обучения студентов-бакалавров на исторических факультетах университетов и педагогических вузов преподавателям зачастую приходится использовать сразу несколько учебников по истории средних веков [1–4, 7]. Это связано с тем, что существующие учебные планы преподавания дисциплины несколько отличаются друг от друга, нет унификации и в учебных часах, отводимых на изучение данной дисциплины. Так, например, в московских педвузах курс истории средних веков изучается студентами (бакалавриат) только в одном семестре. Именно под такой учебный план написан коллективом авторов новый учебник для академического бакалавриата [1]. Однако он не включает в себя историю стран Востока в Средние века, ограничиваясь только западноевропейским регионом. В отличие от учебников по истории Средних веков советских времен и современного университетского учебника [2] он построен по проблемно-хронологическому принципу, а не по страноведческому. Такой подход оправдан, поскольку аудиторные часы, отводимые на дисциплину, значительно сокращены. Кроме того, история стран Востока в Средние века в этих вузах изучается в отдельном курсе.

Данный учебник написан коллективом авторов с учетом новейших достижений отечественных и зарубежных медиевистов, на наиболее значимые труды, которых даются ссылки. При этом особый акцент делается на современную концепцию феодализма, теоретически обоснованную в новом издании всемирной истории [5, с. 5–32].

Учебник отличается от предыдущих, а также от действующего университетского учебника, изданного МГУ под редакцией академика РАН С. П. Карпова [2] тем, что содержит в себе методический материал: вопросы для закрепления в конце каждой главы, исторические справки в тексте параграфов по важнейшим понятиям и терминам, обширный глоссарий, карты, иллюстрации, списки основных научных работ по излагаемым проблемам. Все это призвано помочь студентам в самостоятельной работе над сложными научными проблемами медиевистики. Еще одна особенность данный учебник – наличие его электронной версии. К тому же, издательство «Юрайт» подготовило видеоряд иллюстраций к каждому разделу учебника и тесты. Материалы методической части учебника преподаватели могут использовать при дистанционном обучении через интернет или внутривузовскую электронную информационную систему. В методическом плане важно и то, что вопросы для закрепления, изученного материала, нередко включают отрывки из источников, которые студенты должны попытаться проанализировать и дать свой ответ. Такой методический прием помогает развивать аналитические способности студентов, приобретать навыки работы с источниками и более осмысленно воспринимать, изученный материал учебника.

В учебнике наряду с традиционными темами (например, «Крестовые походы», «Средневековый город», «Великие географические открытия» и т.д.) имеются новые, которых не было в прежних учебниках. Так, например, две главы посвящены викингам и их завоеваниям в Европе (Гл. 7 и 8) [1, с. 146–183]. Особо выделена глава «Политико-правовая система феодального общества» [1, с. 268–312]. Это дает возможность студентам изучать данную проблема в сравнительно-историческом плане на примере основных европейских монархий Средневековья. Отдельная глава посвящена истории христианской церкви [1, с. 65–82]. В отличие от прежних учебников по истории средних веков, в ней кратко излагаются важные теологические аспекты христианского вероучения (догматика, учение о Святой Троице, церковные каноны и т.д.) и раскрывается процесс христианизации варваров, миссионерская деятельность церкви в раннее Средневековье. Также в учебнике дается новая трактовка некоторых событий и явлений западноевропейского средневековья. Так, например, существовавшие направления в Реформации (XVI–XVII вв.) характеризуются, как государственно-легитимное и радикальное, а не буржуазное и народное, как это считалось ранее [1, с. 378–379].

Поскольку новый учебник не содержит материала по истории средневекового Востока, то студентам необходимо использовать учебник Л.С. Васильева [4, с. 248–512]. В нем вторая часть посвящена Средневековому Востоку (первая часть – Древний Восток), где отражена современная концепция истории стран Востока, основанная на цивилизационном подходе к всемирной истории. Автор категорически отвергает европоцентристский подход к истории стран Востока, а также существование в них феодализма в эпоху Средневековья [4, с. 248–257]. В учебнике сохранен страноведческий принцип подачи материала. Вместе с тем, автор посвятил две главы теоретическим проблемам. Так, одна из них (Гл.I) посвящена проблеме феодализма на Востоке [4, с. 248–258]. Вторая (Гл.17) – государствам и обществам средневекового Востока [4, с. 493–512]. Эти главы чрезвычайно важны для понимания студентами сущности и своеобразия эволюции стран Востока в эпоху Средневековья. Автор убедительно обосновал тезис о том, что хронологические рамки периода средневековья в странах Востока были несколько иные, чем в Европе. Внимательно изучив эти главы, студенты поймут что такое «традиционное общество», которыми оставались государства Востока на протяжении тысячелетий.

Однако при всех несомненных концептуальных достоинствах в данном учебнике нет методического материала. Поэтому преподаватель должен сам в рабочей программе составить как минимум вопросы для закрепления по каждому разделу учебника. Поскольку учебник не содержит обширного фактического материала, то при необходимости студенты могут использовать старые советские учебники по истории стран Азии и Африки в средние века, где таковой имеется в достаточном количестве по каждой из стран Востока и африканскому региону [7].

При изучении студентами курса «Истории Средних веков» следует использовать и 2-х томный университетский учебник под редакцией С. П. Карпова, где имеется значительный фактический материал по истории стран Западной Европы в Средние века и раннее Новое время. Особенно это необходимо при изучении периода позднего Средневековья, т.е. XVI – первая половина XVII в., поскольку в новом учебнике для бакалавриата этому периоду отведено только пять глав из 19-и, в которых рассматривается культура Возрождения, Великие географические открытия, Реформация и Контрреформация, европейский абсолютизм, социально-экономические трансформации и социальные движения [1, с. 313–436]. Ценность университетского учебника под редакцией академика С. П. Карпова для студентов не только в обилии фактического материала по каждой стране и по отдельным проблемам истории западноевропейского Средневековья, но и в его теоретической части, где отражена современная концепция феодализма и истории Средних веков стран Западной Европы. Вместе с тем, там отсутствует изложение истории славянских стран, поскольку в университетах они

изучаются отдельным предметом «История южных и западных славян». Поэтому в педвузах студенты-историки должны при изучении средневековой Польши, Чехии, Сербии и Болгарии использовать старый советский учебник под ред. Н. Ф. Колесницкого [3, с. 76–90, 286–306, 319–322, 525–534]. Однако поскольку он написан на основе марксистской методологии с её формационным подходом к всемирной истории, поэтому преподавателю необходимо корректировать содержание учебного материала в соответствии с современной концепцией истории Средних веков.

Таким образом, к настоящему времени не существует универсального учебника по истории Средних веков (бакалавриат), в котором была бы отражена средневековая история стран западноевропейского региона, стран западных и южных славян и стран Востока. Поэтому каждый преподаватель дисциплины должен в своем лекционном курсе и курсе практических занятий это учитывать. Студенты же должны использовать все указанные учебники при изучении конкретных стран или проблем средневековой истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. История Средних веков: учебник для академического бакалавриата / под ред. И. Н. Осиновского, Г. А. Ртищевой, Н. В. Симоновой. – Москва : Юрайт, 2020. – 463 с.

2. История Средних веков : учебник : в 2 т. / под ред. С. П. Карпова. – 2-е изд. – Москва : Изд-во МГУ : ИНФРА-М, 2000. – Т. 1. – 640 с.; Т. 2. – 432 с.

3. История Средних веков : учебник для студентов ист. фак-тов пед. ин-тов / ред. Н. Ф. Колесницкого. – Москва : Просвещение, 1980.– 576 с.

4. Васильев, Л. С. История Востока : учебник : в 2 т. / Л. С. Васильев. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Высш. шк., 2005. – Т. 1. – 512 с.

5. Всемирная история : в 6 т. / гл. ред. А. О. Чубарьян ; Ин-т всеобщей истории РАН. – Москва : Наука, 2011. – Т. 2: Средневековые цивилизации Запада и Востока / отв. ред. П. Ю. Уваров. – 2012. – 894 с.

6. Всемирная история : в 6 т. / гл. ред. А. О. Чубарьян ; Ин-т всеобщей истории РАН. – Москва : Наука, 2011. – Т. 3: Мир в раннее Новое время / отв. ред. В. А. Ведюшкин, М. А. Юсим. – 2013. – 854 с.

7. История стран Азии и Африки в Средние века / под ред. Л. В. Симоновской, Ф. М. Ацамба. – Москва : Изд-во МГУ, 1968. – 496 с.

УДК 177

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

О ГРАНИЦАХ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ В ПОСТТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В начале XXI века российское общество вступило в эпоху посттрадиционности, которая характеризуется активным избирательным возвращением многих государственных и общественных институтов к традиционным (коллективным) ценностям выживания в экстремальных условиях, к патерналистским установкам в массовом сознании и росту влияния государства на все сферы общественной жизни [6]. Посттрадиционность ориентирована, прежде всего, на старшие поколения россиян, привыкших выживать в экстремальных условиях, и испытывающих естественную ностальгию по позднесоветскому времени своей юности и молодости, а также направлена на новые поколения, на сохранение социокультурной преемственности, которая является основой для взаимопонимания разных поколений и уважительного отношения к старшим (советским поколениям), несмотря на то, что они потеряли свое государство.

«Уход из совка» не должен рассматриваться как неудача и проигрыш советской системы в холодной войне с капиталистическим Западом – эта актуальная политическая установка также определяет нашу посттрадиционность.

Современное состояние российского общества не может быть сведено к модели «СССР-2» (как бы того ни хотелось разным политическим силам), так как оно стало более открытым, демократичным, и это во многом обусловлено активизацией творческого потенциала миллионов наших современников и их нацеленностью на ценности самовыражения, креативности и личной пользы [3]. Постсоветская свобода творчества открыла невиданные ранее возможности во всех сферах человеческой деятельности, но вместе с тем приобрела и явные негативные черты, разрушительный характер, так как у многих сограждан она не получила необходимой связи с личной ответственностью и пониманием перспективы общего блага.

Согласно новейшим социально-философским исследованиям, творческая свобода является высшим уровнем (9) человеческой свободы как самостоятельности, и ее достижение оказывается очень сложным личным и общественным процессом, предполагающим реализацию предшествующих уровней – правовой, экономической, социальной, политической и нравственно-религиозной самостоятельности [7]. При этом важно учитывать фундирующее воздействие предшествующих уровней на со-

держание творческой свободы. Например, экономические интересы и конкурентная среда дают творческой свободе большой импульс, но социальные, политические, религиозные интересы и убеждения могут ее сдерживать. В свою очередь сами экономические интересы также обусловлены запросами рынка, т.е. потребителей.

Переход к инновационному творчеству, ориентированному на прибыль и социально-экономическую полезность, опасен многими конфликтами с традиционными социальными нормами и консервативными привычками, что вполне характерно и для постсоветских обществ, и не только для них [5].

Для снижения социальной конфликтности в таких ситуациях обычно применяются три вида ответственности для инноваторов: во-первых, правовая – общегражданская, как и у всех остальных граждан, во-вторых, моральная – личный внутренний самоконтроль, и, в-третьих, «цеховая» или корпоративная, соответствующая кодексу профессиональной этики. Ответственность должна быть связана именно с использованием результатов творческой деятельности, с учетом понимания их общественной значимости и возможных рисков, угроз и конфликтных ситуаций. Что же касается самого творческого процесса, то он является личным пространством свободы, выражением собственных чувств, идей, убеждений, мировоззренческих поисков автора-творца.

Следует обратить внимание на общую закономерность возрастания степени человеческой свободы: *чем выше степень свободы-самостоятельности, тем больше будет быть личная (персональная) ответственность автора за публичное использование результатов творческой деятельности, за их общественно-полезное и коммерческое применение.* Сейчас требуется больше времени и сил для продумывания окончательной формы и смыслового содержания публичного произведения, чтобы избежать негативных последствий − правовых санкций, экономического фиаско или морального осуждения.

Начиная с элементарного поста в какой-нибудь открытой соцсети и заканчивая постановкой спектакля, проведением выставки, изданием книги или выпуском музыкального клипа, современный автор оказывается и глобальным субъектом, актором собственных мнений, убеждений, и одновременно под мощным социальным наблюдением и контролем, которые предназначены быть защитным механизмом от возможного преступного произвола или иных негативных влияний на массовое сознание.

Резкое усложнение большинства современных обществ, особенно постсоветских, длительное время находящихся в закрытом, полуказарменном состоянии, ведет к появлению множества мировоззренческих позиций, убеждений и ценностно-нормативных систем, которые заявляют о себе в общественно-практической жизни и отстаивают свое право на существование в демократическом обществе. В связи с этим

нужно обратить внимание на новейший феномен так называемых «православных блюстителей нравов», т.е. православных священников, считающих себя уполномоченными стоять на страже православной веры и бороться против всего «безнравственного и бездуховного», при этом давая публичные эмоционально агрессивные, осуждающие оценки различным видам творчества, прикрываясь возвращением к исконно-традиционной русской духовности.

Возникает очень серьезный вопрос:

Есть ли право у современных православных священников давать публичные оценки, которые унижают и оскорбляют авторов различных творческих произведений, и извращают их смысл?

Традиционный догматический взгляд на жизнь и особенно на свободу творчества уже не соответствует современному правовому (конституционному) регулированию человеческих взаимоотношений. А если «батюшки» по-прежнему хотят оставаться «непререкаемыми судящими инстанциями», то они имеют право это делать только в своих монастырских кельях и церковных приходах.

Свобода творчества защищена правом (действующим законодательством) от субъективно-догматических осуждений и оскорблений, которые в свою очередь не должны выходить за границы свободы слова и совести [4; 8]. Наглядным примером может служить недавняя статья игумена из Костромы Петра Ерышалова, в аннотации к которой он утверждает, что «все в культуре и искусстве, вступающее в противоречие с Богом – безобразно, источает дыхание смерти, не имеет права на существование» [2]. Такая традиционная догматичная логика ругательно осуждает все, что кажется ей неправильным, и конечно, все советское, атеистическое искусство разом попадает под почти инквизиторский вердикт – «не имеет права на существование».

Современная социально-практическая философия может противопоставить этому догматическому способу мышления рациональный контраргумент: *Если у каждого человека свой Бог, то невозможно установить единые критерии соответствия того или иного произведения Божьей воле, так как каждый автор мыслит свои критерии и устанавливает свое отношение к идее Бога* [1].

Поэтому желание некоторых современных священников монополизировать идею Бога и навязать обществу свое толкование является, по сути, духовным насилием и варварством, подавляющим свободу творчества и удерживающим человеческий разум в холопско-крепостном состоянии. В качестве контрпримера традиционному церковному догматизму можно привести недавние высказывания Папы Римского Франциска о сексе как божественном удовольствии и однополых браках как угодных Богу.

Практические выводы:

1) *для предотвращения ценностно-мировоззренческих конфликтов в сложных постсоветских обществах по поводу произведений ис-*

кусства, литературы, кино, философии нужно создавать автономные закрытые пространства для свободного творчества. Например, закрытые выставки, лекции, тренинги, фестивали − не для всех, а, с пометкой 18+++, для тех, кто без традиционных предрассудков, фанатической упертости и способен к диалогу. Эти клубные сообщества не должны экономически зависеть от госфинансирования, а только от личных инвестиций их участников, и тем самым будут представлять собой групповые пространства свободной творческой самореализации, например, рок-клубы или байкер-клубы;

2) *также необходимо активное участие со стороны государства, направленное на воспитание всеобщей правовой ответственности и культуры взаимоуважения к творчеству других людей («культуры диалога»), в которых выражаются разнообразные ценности и личные убеждения, не нарушающие права сограждан;*

3) *важным дополнительным условием предотвращения ценностных конфликтов будет экспертное и общественное, открытое публичное обсуждение спорных, скандальных произведений искусства, литературы, науки и других видов творческой активности для выяснения авторского замысла, его ценностно-смыслового содержания и возможных рецепций и последствий в разных социальных группах и слоях общества.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека) / Н. А. Бердяев. – Москва : АСТ : Фолио, 2004. – 678 с.

2. Игумен Петр (Ерышалов). О границах свободы в творчестве. Нравственное и безнравственное в классическом и современном искусстве / Игумен Петр (Ерышалов) // Ипатьевский Вестник. – 2019. – № 1-2. – С. 109.

3. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцер. – Москва : Новое издательство, 2011. – 464 с.

4. Конюшкина, А. Ю. Проблемы определения границ конституционного права человека на свободу творчества / А. Ю. Конюшкина // Конституционное и муниципальное право. – 2014. – № 11. – С. 43–46.

5. Мясников, А. Г. Избыточная духовность как проблема современной практической философии / А. Г. Мясников // CREDO new. Теоретический журнал. – 2018. – № 3. – С. 113–129.

6. Мясников, А. Г. Происхождение, структура и функции ловушек для свободы: социально-философский анализ / А. Г. Мясников, В. В. Константинов, М. А. Чернецов, Т. А. Мясникова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2019. – Т. 8. – № 2А. – С. 158–170.

7. Мясников, А. Г. Условия реализации политической свободы в постсоветском обществе: опыт социально-философского анализа и моделирования / А. Г. Мясников, Т. А. Мясникова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2020. – № 4. – С. 81–90.

8. Шутова, В. Н. Проблемы правового регулирования и реализации свободы творчества / В. Н. Шутова // Пролог: журнал о праве. – 2017. – № 1. – С. 2–6.

УДК 37.08

Ольга Михайловна Назарова

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

Эльвира Саитовна Семинская

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

Анна Александровна Беренштейн

г. Пенза, e-mail: ab.mob@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СОТРУДНИКОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Рассматриваемая данной статье проблема достаточно актуальна на сегодняшний день и обуславливается она естественностью потребностей абсолютно любого человека, а тем более представителей помогающих профессий, чья профессиональная деятельность основана на общении и выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми. Именно эта потребность и привлекает повышенное внимание к вопросам, которые освещают особенности межличностных взаимодействий, как со стороны теоретических исследований, так и практических.

Сам процесс межличностного взаимодействия связан с индивидуальными, личностными характеристиками человека. Так вот эти качества зачастую помогают одному человеку, стать популярнее в какомлибо коллективе, по сравнению с другими.

Помимо этого, зная основные характеристики поведенческих позиций, их типов, их плюсов и минусов можно составлять эффективные программы для профилактических мероприятий относительно конфликтов в группе, а также разрабатывать программы действий, связанные с управлением людьми, например, попавших в кризисные ситуации, что актуально для сотрудников помогающих профессий [2].

Говоря о выборе поведенческой стратегии в рамках кризисного взаимодействия необходимо отметить, что тщательность ее выбора будет зависеть от личностной значимости исхода конфликтной ситуации,

насколько это связано и совпадает с интересами конфликтующих сторон. Для того, чтобы профессиональная реализация представителей помогающих профессий была наиболее гармоничной, так как им приходиться вступать во взаимоотношения с конфликтными личностями и быть участниками разнородных кризисных ситуаций, не лишним будет изучение взаимосвязи особенностей кризисного взаимодействия и акцентуаций характера у сотрудников помогающих профессий**.**

Совершенно очевидно, что профессиональная деятельность представителей помогающих профессий соотносится с типом «Человек – Человек». Контакты с окружающими, в условиях кризисного взаимодействия, порой требуют от сотрудников помогающих профессий большой выдержки и самообладания, высокого уровня компетентности и быстрой реакции для принятия своевременных решений. Именно эти условия реализации профессиональной деятельности зачастую приводят сотрудника к профессиональному стрессу, который лишает его оперативности в выборе поведенческих стратегий в кризисных взаимодействиях.

Первым шагом в диагностике стало тестирование с помощью опросника Леонгарда-Шмишека [1].

Далее был произведен расчет среднегрупповых показателей относительно акцентуированности характера лиц, принимавших участие в исследовании.

На рис. 1 графически представлены полученные данные, которые дают возможность увидеть преобладание тех или иных типов акцентуированности характеров у испытуемых – представителей помогающих профессий.

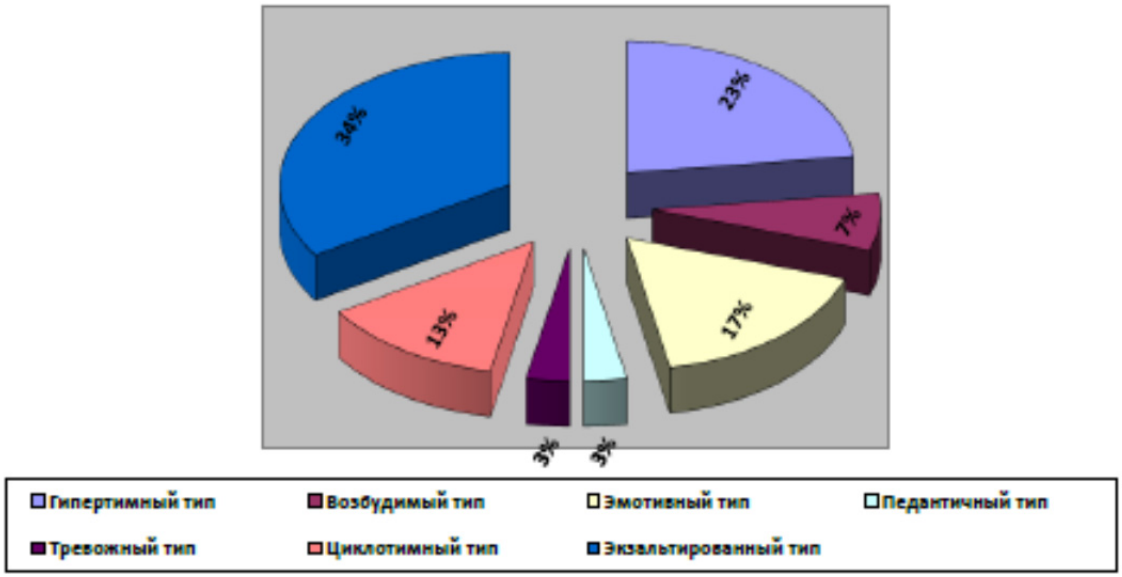


Рис. 1. Графическое представление соотношения акцентуаций характера среди испытуемых сотрудников помогающих профессий

Вторым шагом в рамках проведения психодиагностических процедур стало проведение опроса с помощью методики описания поведения в конфликте К. Томаса для выявления поведенческих особенностей сотрудников помогающих профессий в рамках кризисного взаимодействия и определения поведенческой стратегии по его разрешению. В ходе тестирования были получены определенные данные, усреднив которые была получена общая картина относительно выбора сотрудниками тех или иных поведенческих стратегий в кризисном взаимодействии [1].

Относительно количества выборов той или иной поведенческой стратегии информация представлена как в численном, так и в процентном соотношении (рис. 2).

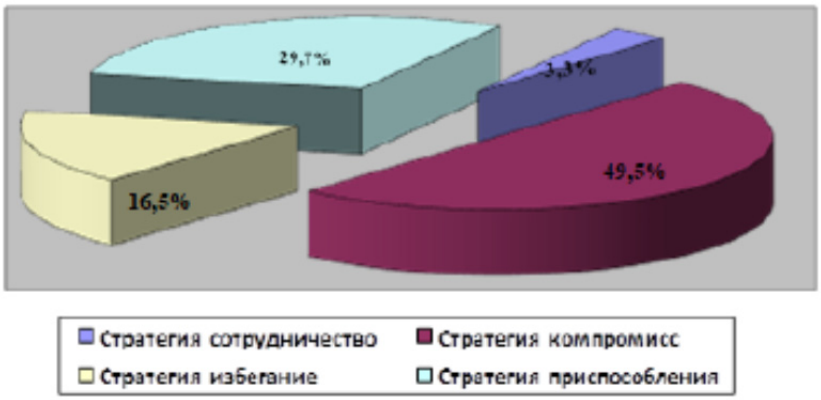


Рис. 2. Соотношение выборов сотрудниками помогающих профессий поведенческих стратегий в кризисном взаимодействии.

Исходя из выше изложенного, есть возможность более четко сформулировать основные итоги проделанной работы.

У испытуемых сотрудников преобладающими стали экзальтированный тип акцентуации характера у 33 % и гипертимный тип у 23,1 %. Это говорит о том, что представители помогающих профессий – люди эмоциональные, не замкнутые и способные на оперативное реагирование в экстремальных ситуациях. То есть такого рода результаты говорят о том, что при осознанном выборе профессиональной деятельности типа «Человек–Человек», сотрудникам характерен высокий уровень чувствительности, эмпатии и эмоциональности.

Результатом исследования явился тот факт, что представителям помогающих профессий, в большей степени свойственны экзальтированный и гипертимный типы акцентуаций характера, что говорит о эмоциональности и чувственности личности.

С помощью критерия Спирмена были произведены расчеты, позволившие выявить корреляционно – значимые связи между выбором поведенческой стратегии сотрудников МЧС с характерными им акцентуациями характера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Личко, А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А. Е. Личко. – Москва : ИОИ, 2016. – 338 с.
2. Назарова, О. М. Коммуникативная компетентность и социальный интеллект как профессионально важные качества сотрудника МЧС / О. М. Назарова, О. А. Попова, Н. А. Сабурова // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 4 (20). – С. 72–77.

УДК 372.851

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ ПРИ РЕШЕНИИ НЕРАВЕНСТВ НА ЕГЭ

Решение различного вида неравенств составляет важную компоненту школьного курса математики. Уравнений и неравенства интересны уже тем, что с их помощью можно записывать на символическом языке, например, текстовые задачи, которые помогают познать окружающий нас мир. Но этим не ограничивается важность изучения данной темы. Ведь уравнения и, особенно неравенства, имеют огромное значение в формировании логического мышления, исследовательских умений, математической культуры учащихся. В частности, упражнения, где учащимся предлагается составить уравнение (неравенство) по заданному множеству его решений; составить задачу по заданному уравнению (неравенству) способствуют развитию исследовательских способностей учащихся. А решение уравнений и неравенств графическим способом способствует углублению знаний учащихся о функциях и их свойствах [1, 2].

В задании № 15 ЕГЭ профильного уровня выпускникам предлагается решить, как правило, или показательное или логарифмическое неравенство.

Для того чтобы справиться с данным заданием, необходим серьезный уровень математической подготовки. Необходимо хорошо знать алгоритмы решения неравенств различного вида (в частности, квадратных и дробно-рациональных) и основные методы решения показательных уравнений и неравенств. В 2017 году один балл за это задание получили около 15 % участников экзамена; два балла (максимальный балл) – около 11 %. В 2018 году с заданием №15 успешно справились 12,6 % участников экзамена профильного уровня, а в 2019 году – уже

20,8 %. Таким образом, с одной стороны, налицо рост логической и алгоритмической культуры выпускников, с другой стороны, есть резерв для улучшения результатов выполнения участниками экзамена этого задания. Ведь если к выполнению задания с параметром приступают единицы, то за решение неравенства берется не менее половины выпускников. Но у многих из них возникают трудности при выполнении заданий, включающих решение показательных уравнений и неравенств у многих школьников.

Во-первых, это во многом связано с незнанием четкого алгоритма решения неравенств. Так в 2017 году при решении неравенства вида

$$\frac{\log_4(64x)}{\log_4 x-3}+\frac{\log_4 x-3}{\log_4(64x)}\geq\frac{\log_4 x^4+16}{\log_{4^2} x-9}$$

очень много ошибок было связано с тем, что

1) «отбрасывали» знаменатель при решении дробно-рационального неравенства $\frac{t+3}{t-3}+\frac{t-3}{t+3}\geq\frac{4t+16}{t^2-9}$, к которому сводилось предложенное неравенство после введения новой переменной $\log_4 x = t$;

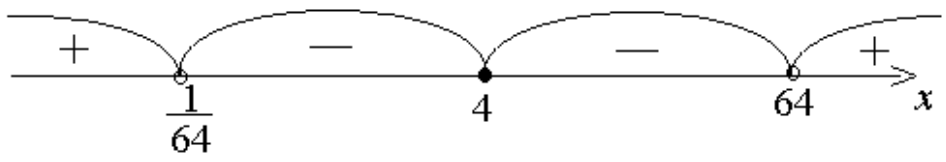
2) путались, «выколотыми» или «закрашенными» нужно наносить нули числителя на числовую прямую при решении нестрогого дробно-рационального неравенства;

3) забывали наносить на числовую прямую нули знаменателя (точки, где рассматриваемая дробно-рациональная функция не определена);

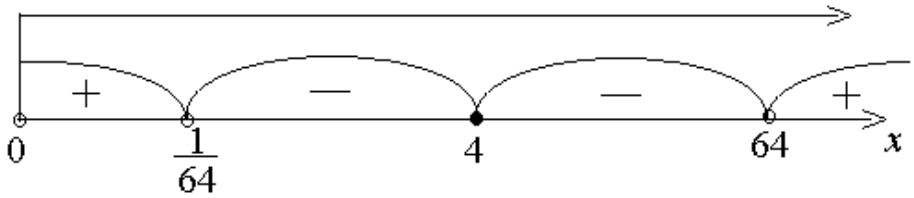
4) автоматически чередовали знаки на полученных промежутках числовой прямой, не учитывая, что знак правой части полученного неравенства $\frac{(t-1)^2}{(t-3)(t+3)}\geq 0$ не меняется при переходе через точку $t = 1$;

5) возвращались к исходной переменной сразу же после нахождения нулей дробно-рациональная функции и точек, где она не определена, не решив до конца неравенство $\frac{(t-1)^2}{(t-3)(t+3)}\geq 0$ относительно переменной t;

6) при решении неравенства без введения новой переменной выпускники приходили к неравенству $\frac{(\log_4 x-1)^2}{(\log_4 x-3)(\log_4 x+3)}\geq 0$ и соответствующая картинка на числовой прямой выглядела следующим образом



Но это неверно, так как функция в левой части неравенства $\frac{(\log_4 x-1)^2}{(\log_4 x-3)(\log_4 x+3)} \geq 0$ определена не на всем промежутке (–∞, 1/64), и знаки этой функции $f(x)=\frac{(\log_4 x-1)^2}{(\log_4 x-3)(\log_4 x+3)}$ можно было определять только на ее области определения, т.е. соответствующая картинка должна была выглядеть следующим образом



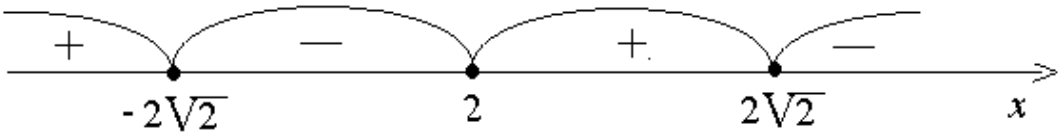
Отметим, что аналогичную ошибку допускали многие из участников экзамена и в 2020 году при решении неравенства вида

$$x^2 \cdot \log_{625}(3 - x) \leq \log_5(x^2 - 6x + 9).$$

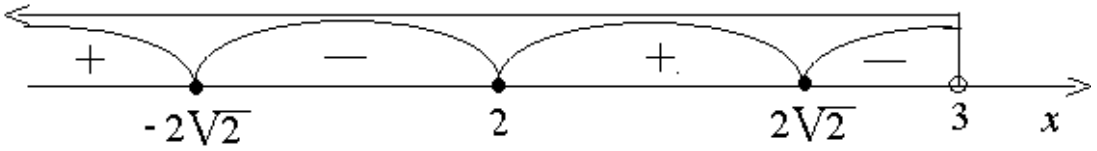
После проведенных преобразований неравенство может быть приведено к виду

$$\log_5(3-x)\cdot\left(\frac{x^2}{4}-2\right)\leq 0.$$

Применяя к решению этого неравенства обобщенный метод интервалов, многие допускали грубую ошибку: не учитывали, что знаки функции, стоящей в левой части неравенства можно определять только на области ее допустимых значений ($x < 3$), и приводили рисунок



вместо рисунка



Что неверно (речь идет о корректности определения знака функции $f(x)=\log_5(3-x)\cdot\left(\frac{x^2}{4}-2\right)$ на промежутке $[2\sqrt{2},+\infty)$), так как функция $f(x)=\log_5(3-x)\cdot\left(\frac{x^2}{4}-2\right)$ определена не на всем промежутке $[2\sqrt{2},+\infty)$, а только на его части $[2\sqrt{2},3)$.

В 2019 году при решении предложенного на ЕГЭ неравенства вида

$$\log_7(2x^2+12)-\log_7(x^2-x+12)\geq\log_7\left(2-\frac{1}{x}\right)$$

также было много ошибок в нахождении допустимых значений переменной при решении неравенства $2-\frac{1}{x}>0$. Многие сводили его ошибочно к неравенству $x>\frac{1}{2}$ из-за нарушения алгоритма решения дробно-рационального неравенства и неверного применения свойства неравенства: $a>b\Leftrightarrow\frac{1}{a}<\frac{1}{b}$ при $b>0$.

Остановимся кратко еще на некоторых часто встречающихся ошибках при решении выпускниками предложенных на ЕГЭ неравенств.

Это ошибки в преобразованиях и в применении свойств логарифмов; а также при использовании метода введения новой переменной в решении задания, школьники иногда забывают вернуться к исходной переменной.

Таким образом, несмотря на улучшение ситуации с решением выпускниками неравенств на ЕГЭ, резерв для улучшения результатов выполнения участниками экзамена этого задания, несомненно, есть.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Никитина, О. Г. Некоторые аспекты подготовки к ЕГЭ по математике / О. Г. Никитина, Н. Д. Никитин // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – С. 197–199.

2. Никитина, О. Г. Экономические задачи в ЕГЭ по математике / О. Г. Никитина, Н. Д. Никитин // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VII Межрегион. науч.-практ. конф. учителей. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 93–98.

УДК 378

Антон Романович Парамошкин

г. Пенза, e-mail: anton.paramoshkin2010@yandex.ru

ЗАНЯТИЕ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИЯМ КАК ФОРМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Результаты медицинского освидетельствования обучающихся высших учебных заведений в последние годы показывают негативную статистику, которая связана с различными отклонениями в здоровье

у молодых людей и девушек. Для того чтобы приостановить, а в лучшем случае направить в сторону позитивных изменений эту тенденцию необходимо искать и создавать новые средства, методы и подходы в физическом воспитании студентов.

В последнее время актуальным становится поиск оптимальных средств реализации дифференцированного и индивидуального подхода к каждому студенту на учебных занятиях по физической культуре. К сожалению, не всегда в учебном процессе преподаватели уделяют внимание принципу индивидуализации, в основе которого лежит понимание того, что люди обладают разными физическими возможностями и уровнем подготовки, необходимым для эффективного обучения [2].

Индивидуализация обучения предполагает дифференциацию учебных заданий, способов решения поставленных задач, средств обучения, методов и, форм проведения занятий и т.д. в соответствии с индивидуальными особенностями студентов. Индивидуализация в физическом воспитании должна учитывать функциональные возможности, личностные характеристики и особенности типа темперамента человека. Это позволяет улучшить врожденные задатки, развить способности и воспитать положительные качества личности молодежи.

Принцип индивидуализации в физическом воспитании осуществляется на основе общих закономерностей обучения и воспитания. Учет уровня индивидуальной подготовленности студента, его двигательных способностей и состояния здоровья позволяет преподавателю наметить пути совершенствования двигательных навыков молодого человека, построить его двигательный режим, приобщить к разным формам двигательной деятельности. Опираясь на природные данные обучающихся, педагог высшей школы в состоянии спрогнозировать физическое развитие и спланировать уровень физической нагрузки студента, что позволит его гармонично физически развиваться [1].

Принцип индивидуализации на занятиях по физической культуре в вузе требует учета уровня развития современной молодежи, поэтому неправомерно оценивать, например, степень их физической подготовленности по стандартам, которые были разработаны для студентов, допустим, 60–70-гг. XX века. Необходимо учитывать и тот фактор, что сегодня студенты по-разному проявляют себя в деятельности. Поэтому принцип индивидуализации требует учитывать многообразие индивидуальных различий молодежи, которые могут выражаться, например:

– в состоянии здоровья студентов; в уровне их физической подготовленности (в том числе физического развития);
– возрасте студентов в пределах учебной группы;
– соотношении количества юношей и девушек в учебной группе;
– объеме знаний и двигательных умений студентов при прочих равных их характеристиках;

– характере протекания мыслительных процессов (гибкость ума при изучении двигательного действия; скорость освоения новых движений; критический подход к изучаемому материалу и т.п.);

– работоспособности студентов;

– уровне самостоятельности и творческой активности;

– темпе продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению;

– отношении к обучению;

– уровне волевого проявления [3].

Занятие по специализациям является одной из форм индивидуализации физического воспитания студентов. Из перечня видов спорта, предлагаемых вузом (футбол, волейбол, баскетбол, легкая атлетика, лыжный спорт, тяжелая атлетика, аэробика), обучающиеся выбирают тот, который им наиболее интересен, к которому, по их мнению, у них есть способности. К проведению учебных занятий по определенному виду спорта привлекаются преподаватели, специализирующиеся на этом виде. Такие занятия направлены на приобретение опыта творческой практической деятельности, развитие самодеятельности в целях достижения физического совершенства, повышения уровня функциональных и двигательных способностей, направленного формирования качеств и свойств личности.

Средства практического раздела, направленные на обучение двигательным действиям, развитие и совершенствование психофизических способностей, личностных качеств и свойств студентов, определяются самостоятельно кафедрой физического воспитания в рабочей программе по учебной дисциплине [5]. К обязательным видам физических упражнений относятся: отдельные виды легкой атлетики, плавание, спортивные игры, лыжные гонки, упражнения профессионально-прикладной физической подготовки и силовой направленности. Подбор упражнений для практических занятий должен предусматривать совершенствование ранее изученных и обучение новым двигательным действиям (умениям и навыкам), а также развитие таких физических качеств, как выносливость, сила, быстрота и координация движения, ловкость и гибкость. Кроме этого предусматривается использование физических упражнений из различных видов спорта, упражнений профессионально-прикладной направленности, оздоровительных систем физических упражнений.

Практический материал для обучения студентов, определенных по медицинским основаниям в специальную группу, разрабатывается кафедрами физического воспитания с учетом показаний и противопоказаний для каждого студента, включает специальные средства для устранения отклонений в состоянии здоровья, физическом развитии и функциональном состоянии организма. При его реализации необходим

индивидуально-дифференцированный подход в зависимости от уровня функциональной и физической подготовленности, характера и выраженности структурных и функциональных нарушений в организме, вызванных временными или постоянными патологическими факторами [4]. С этой категорией обучающихся учебные занятия по физической культуре проводят преподаватели, прошедшие определенную подготовку и специализирующиеся на этой деятельности. Такое разделение способствует учету интересов и оказывает положительное влияние на студентов.

В связи с тем, что современная молодежь ведет малоподвижный образ жизни, и тем, что большинство студентов имеют различные отклонения в здоровье, мы считаем, что необходимо повысить их интерес к занятиям по физической культуре. Для этого преподаватель физической культуры должен выстраивать свою деятельность и деятельность обучающихся с учетом принципа индивидуализации и использовать в процессе обучения современные подходы, учебно-методические формы и средства физического воспитания. Реализация принципа индивидуализации в учебном процессе предъявляет к преподавателю высокие требования и продвигает педагога на более высокий уровень профессионального мастерства. В идеальном варианте каждый преподаватель должен уметь оперативно составлять последовательность воспитательных воздействий, адресуемых именно конкретному студенту, и тогда вероятно будет достигнут тот уровень физического развития обучающегося, который будет соответствовать требованиям, предъявляемым к занятиям физической культурой обществом, государством и лично каждым человеком.

Повышению мотивации к занятиям по физической культуре в вузе также будут способствовать создание благоприятной атмосферы и проведение занятий по специализациям. Учет этих факторов будет способствовать улучшению и укреплению здоровья обучающихся, повышению эмоционального фона и понижению утомляемости на учебных занятиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Теория и методики физического воспитания / под ред. Б. А. Ашмарина. – Москва : Просвещение, 1990. – 287 с.

2. Железняк, Ю. Д. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура» : учеб. пособие / Ю. Д. Железняк, В. М. Минбулатов. – Москва : Академия, 2004. – 272 с.

3. Распуткина, Т. С. Принцип индивидуализации в физическом воспитании школьников / Т. С. Распуткина // Молодой ученый. – 2014. – № 8 (67). – С. 395–397. – URL: https://moluch.ru/archive/67/11309/ (дата обращения: 09.11.2020).

4. Физическая культура и физическая подготовка : учебник / под ред. В. Я. Кикотя, И. С. Барчукова. – Москва : ЮНИТИ, 2017. – 288 с.
5. Физическая культура и физическая подготовка : учебник / под ред. В. Я. Кикотя, И. С. Барчукова. – Москва : ЮНИТИ, 2016. – 431 с.

УДК 372

Вера Николаевна Паршина
г. Пенза, e-mail: parshina.v.n @mail.ru

ГЕНДЕРНЫЙ ФАКТОР И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в.

Для нашего исследования очень важен вопрос: в чем причины стремления российских женщин к университетскому образованию, несмотря на наличие высших женских курсов и женских институтов в начале XX столетия?

В начале XX в. произошло поворотное событие в истории России, которое прямо повлияло на формирование высшего женского образования – это революция 1905–1907 гг. В это время «женский вопрос» ставился либерально-демократической общественностью в один ряд с насущными политическими требованиями. Более того, сторонники женского равноправия полагали, что именно в области просвещения оно наиболее быстро достижимо. «Есть такие стороны женского вопроса, которые и теперь уже настолько выяснены, что никаких затруднений в практической реформе быть не может. Сюда относится, например, вопрос о женском образовании» [8, с. 20], – писал профессор Московского университета В. М. Хвостов.

Наиболее заметными женскими организациями в России к этому времени были Русское женское взаимно-благотворительное общество, возникшее еще в 1895 г., «Союз равноправности женщин» (СРЖ), созданный в феврале 1905 г., и Женская прогрессивная партия, организованная в декабре 1905 г.

Так, например, учредительный съезд СРЖ принимал устав и платформу, в которых формулировалось требование уравнения в правах женщин и мужчин и, в частности, выдвигалась как неотложная задача «совместное обучение женщин с мужчинами в низших, средних и высших учебных заведениях, как общеобразовательного, так и специального характера» [9, с. 329]. С подобными же лозунгами выступали Русское женское взаимно-благотворительное общество и Женская прогрессивная партия» [9, с. 338].

27 августа 1905 г. Министерство народного просвещения опубликовало «Временные правила по управлению высшими учебными заве-

дениями», которые частично восстанавливали автономию Университета и предоставляли право Совету профессоров избирать ректора и проректора, а факультетам – деканов. Пользуясь предоставленной автономией, Советы российских университетов под руководством выборных ректоров единогласно высказались за допущение женщин в университеты. При этом отмечалось, что хотя действующий устав, несомненно, имел в виду только лиц мужского пола, ни одна его статья не содержит прямого указания не принимать женщин. Руководствуясь известным либеральным принципом: «Разрешено все, что не запрещено законом», – российские университеты уже осенью 1905 г. стали принимать наряду со студентами-мужчинами и женщин-вольнослушательниц. 10 октября 1905 г. на заседании Совета Санкт-Петербургского университета было принято положение о возможности приема женщин вольнослушательницами при условии достаточного образовательного ценза. В 1905 г. для женщин, желавших посещать занятия в государственных высших учебных заведениях, вводились дополнительные экзамены. Так, для поступления на любой факультет Санкт-Петербургского университета требовалось сдать экзамены по математике и латинскому языку, при приеме в Санкт-Петербургский политехнический институт – по физике и математике» [2, с. 476].

В проекте Устава Императорских Российских университетов 1905 г. (министр народного просвещения В.Г. Глазов) напрямую не затрагивал вопрос о допущении женщин в университеты. Однако статьи 164-я и 166-я этого документа косвенно запрещали доступ туда женской молодежи («В студенты и посторонние слушатели принимаются лица, закончившие курс мужских средних учебных заведений»). Проект университетского устава 1906 г. (министр народного просвещения – «либеральный граф» И.И. Толстой) допускал женщин в университеты на равных условиях с мужчинами. Статья 115-я этого документа гласила: «В студенты и вольнослушатели университета принимаются лица без различия пола, национальности и вероисповедания». По мнению правых, граф И.И. Толстой «был идеалист и теоретик, но, будучи человеком во всех отношениях чистым и преисполненным лучших намерений, умом не отличался, а в порученном ему деле мало что смыслил и относился к нему с сентиментальным дилетантизмом» [2, с. 477].

В январе 1906 г. при министерстве народного просвещения была создана специальная комиссия для разработки проекта нового университетского устава. Помимо ректоров в нее включили по одному профессору от каждого факультета всех российских университетов. Возглавил комиссию И. И. Толстой. По окончании работы проект нового устава был переведен на немецкий и французский языки и разослан во все ведущие европейские университеты с просьбой дать свое заключение. «Беспристрастная и авторитетная критика представителей западной академической науки была не только важна с принципиальной

точки зрения, – считал И. И. Толстой, – но могла послужить путеводной нитью и для Государственной думы при обсуждении и утверждении проектируемой университетской конституции» [6, с. 99].

В начале 1906–1907 учебного года женщины приступили к занятиям во всех российских университетах, кроме бездействовавшего Варшавского. Учебных мест для женщин выделялось недостаточно: обычно конкурс на одно учебное место в университете среди них был в 3–4 раза выше, чем у мужчин. Меньше всего вольнослушательниц приходилось на долю Киевского и Новороссийского университетов, поскольку у профессоров этих учебных заведений преобладали консервативно-черносотенные взгляды.

Итак, почему россиянки предпочитали Университет высшим женским курсам и институтам? Каковы были условия обучения девушек-курсисток? Что вызывало их особенное недовольство? Ответить на все эти вопросы помогают воспоминания, письма, дневники бывших курсисток и вольнослушательниц университетов», а также данные статистических исследований, проводившихся среди российской учащейся молодежи в начале XX в.» [3, с. 95–96].

Так, например популярная в те годы писательница и журналистка А. В. Тыркова вспоминала о своей «курсовой жизни»: «...Что-то в ней было недоделанное, отрывистое, ненадежное. Вот придет сердитый сторож с метлой и выметет всех нас вон» [7, с. 203]. О том же писала и бывшая «бестужевка» П. Н. Ариян: «Высшие женские курсы напоминали настоящего «ваньку-встаньку». Они то падали, то поднимались, опять падали, опять поднимались...» [1, с. 128].

Крайней нестабильностью отличалось и материальное положение высших женских курсов. «Женские высшие учебные заведения сильны морально, но по обеспеченности преподавательскими силами, и в особенности по обилию учебно-вспомогательных пособий, они в сильной мере уступают университетам», – отмечали современники. Высшее женское образование существовало на средства и по инициативе самого общества. К примеру, знаменитые Бестужевские курсы были обязаны своим благополучием, прежде всего, «массе дарового труда и неизменно горячего отношения к делу профессоров, готовых на всякие жертвы ради преуспеяния дела». Когда в связи с событиями первой русской революции все высшие учебные заведения Российской империи почти на год прекратили свою работу (октябрь 1905 г. – сентябрь 1906 г.), это обстоятельство тяжело отразилось на финансовом положении курсов. Если государственным учебным заведениям понесенные убытки были возмещены из казны, то высшим женским курсам приходилось самим изыскивать недостающие средства. Плата за обучение на женских курсах нередко превышала стоимость обучения в университетах. Так, самым дорогостоящим было обучение в столичных университетах – Санкт-Петербургском и Московском – 75 руб. в полугодие,

в других университетах – 50 руб. Обычная же плата за обучение на высших женских курсах составляла от 40 до 70 руб. за полугодие [5 с. 67].

Между тем, большинство российских курсисток постоянно испытывали крайнюю нужду в средствах. По данным статистических исследований, более 40 % курсисток «питалось исключительно 5-ти копеечным супом и кашей». А 12,7 % учащихся девушек вообще не имели ежедневного обеда [4, с. 74].

Огромный недостаток всех женских курсов – «отсутствие систематичности в занятиях при постоянно меняющемся составе слушателей». С этими выводами соглашались сами профессора и преподаватели. Удостоверения, выдаваемые женскими курсами, не давали их обладательницам никаких прав, поскольку не были признаны официально. Таким образом, все усилия, все лишения и затраты, понесенные женщинами для получения высшего образования, были потрачены впустую: женщины оставались бесправными.

Таким образом, несмотря на наличие специальных женских высших учебных заведений, россиянки мечтали учиться в университетах. Прежде всего, Университет привлекал их возможностью совместного обучения с мужчинами. В начале XX в. эта проблема живо обсуждалась в российском обществе, в Государственной думе, на страницах газет и журналов и конечно, вызвала сильнейшее противодействие со стороны правительства и консервативной части российского общества. Так, С.Ю. Витте, премьер-министр России в 1905–1906 гг., считал, что, женщины – «главные носительницы и вдохновительницы разрушительных идей» [6, с. 100]. А по уверениям правой прессы, присутствие женщин в университетах неминуемо вело к разврату и порче нравов в студенческой среде.

Выдвигались и традиционные возражения против приема женщин в университеты. В начале XX в. многие российские обыватели по-прежнему считали, что женщина не должна стремиться к высшему образованию, поскольку такое образование отвлекает ее от прямых и естественных обязанностей жены, матери и хозяйки дома. При этом, представители консервативных кругов настаивали, что прием женщин-вольнослушательниц приводил к «крайнему переполнению» студенческих аудиторий и был выгоден, в первую очередь, профессорам этих университетов, поскольку «увеличивал их гонорар и доставлял дешевую популярность».

Обучение девушек в российских университетах продлилось недолго. 1 января 1908 г. министерство народного просвещения возглавил А. Н. Шварц – «человек стойких консервативных убеждений». Уже 16 мая 1908 г. вышел циркуляр нового министра «Об условиях приема в студенты и вольнослушатели университетов и других высших учеб-

ных заведений», который воспретил прием в университеты «лиц женского пола».

В дальнейшем, как и все русское общество, вопрос женского высшего образования переживал крайнюю нестабильность: от проекта «Временных правил приема учащихся в высшие учебные заведения» от представителей «Союза 17 октября» в защиту вольнослушательниц до публикации «Временных правил о допущении к экзаменам в испытательных комиссиях при университетах посторонних слушательниц университетов, коим по Высочайшему повелению 29 октября 1908 года разрешено закончить начатое образование», изданное правительством с явной неохотой и под широким давлением общественности и социально-экономической конъюнктуры.

В дальнейшем высшее образование девушек переживало все большую либерализацию. 19 декабря 1911 г. вышел закон, согласно которому выпускницам тех негосударственных женских курсов, чьи программы официально признавались равнозначными университетским, разрешалось проходить «окончательные испытания» в государственных комиссиях при университетах наравне с выпускниками-мужчинами. Выдержавшие экзамен вчерашние курсистки получали диплом и звание и могли пользоваться «всеми правами и преимуществами, предоставляемыми дипломами соответствующих мужских учебных заведений, кроме прав служебных и сословных». Закон от 19 декабря 1911 г. стал значительным шагом вперед в деле разрешения женского вопроса в России. Однако он так и не позволил женщинам стать полноправными студентками, не предоставил им и равных с мужчинами гражданских и политических прав.

В заключении следует отметить, что главное отличие высших женских курсов от университетов заключалось в возможности реализовать знания после окончания вуза. Университеты готовили квалифицированных служащих (чиновников), преподавателей средней и высшей школы. Окончившие курсы также уходили в преподавание, однако, в учебные заведения на несколько ступеней ниже, чем мужчины.

Несмотря на наличие двух высших школ университетского типа (мужской и женской) в университетских городах дореволюционной России, можно констатировать существование единой традиции высшего образования, но уязвимым местом женского образования была определена существующая практика раздельного образования, проблема равноправия женщин в системе высшего образования не была решена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ариян, П. Н. История возникновения высших женских курсов. Первый женский календарь на 1899 год / П. Н. Ариян. – Санкт-Петербург, 1899. – С. 128.

2. Гурко, В. И. Черты и силуэты прошлого: правительство и общественность в царствование Николая II в изображении современника / В. И. Гурко. – Москва, 2000. – 746 с.

3. Гусельщиков, М. Из студенческой анкеты / М. Гусельщиков // Русское богатство. – 1910. – Кн. 6. – С. 95–96.

4. Кауфман, А. А. Русская курсистка в цифрах: по данным переписи, произведенной на Санкт-Петербургских высших женских (Бестужевских) курсах 15 ноября 1909 г. / А. А. Кауфман // Русская мысль. – 1912. – Кн. 6. – С. 63–93.

5. Никольцева, Н. Ф. Из истории и развития высшей женской школы в Санкт-Петербурге (XIX – начало XX вв.) / Н. Ф. Никольцева // Страницы истории: сб. статей, посвящ. 65-летию со дня рождения проф. Г. А. Тишкина. – Санкт-Петербург, 2008. – 599 с.

6. Толстой, И. И. Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого. 31 октября 1905 г. – 24 апреля 1906 г. / И. И. Толстой. – Москва, 1997. – 333 с.

7. Тыркова-Вильямс, А. В. То, чего больше не будет : воспоминания / А. В. Тыркова-Вильямс. – Москва, 1998. – 560 с.

8. Хвостов, В. М. Женщина накануне новой эпохи / В. М. Хвостов. – Москва, 1906. – 101 с.

9. Юкина, И. Русский феминизм как вызов современности / И. Юкина. – Санкт-Петербург, 2007. – 539 с.

УДК 378.016

Лариса Петровна Перепелкина

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

К ВОПРОСУ ОБ ИТОГОВОМ СОЧИНЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДГОТОВКЕ К НЕМУ

На протяжении последних лет зачисление студентов в российские вузы осуществляется по сумме баллов, полученных ими в результате сдачи единых государственных экзаменов и, иногда, внутренних испытаний. С 2015 года многие высшие учебные заведения учитывают еще и результаты итогового сочинения. В их числе и Пензенский государственный университет.

Итоговое сочинение является сочинением нового типа – оно имеет метапредметный характер и призвано выявить степень личностной зрелости выпускника, его способность рассуждать на жизненно важные темы с опорой на произведения отечественной или зарубежной литературы. Для этого абитуриенту необходимо самостоятельно сформулировать тезис своей работы, аргументировать его и проиллюстриро-

вать аргументы примерами из литературных произведений. Такая структура сочинения-рассуждения отличается от привычного школьникам развернутого анализа образа героя или проблемы, поднятой в художественном тексте. Как показал многолетний опыт проверки итоговых сочинений, старшеклассники очень часто вместо ответа на вопрос, заданный им в теме сочинения, начинают «в качестве примера» (непонятно, примера чего?) анализировать образы героев или сбиваются на пересказ текста.

Как справедливо утверждает Г. В. Пранцова, «школьникам необходимо иметь определенный (достаточно высокий) уровень начитанности, чтобы выбрать из своего круга чтения (обязательного или самостоятельного) произведение, поднимающее обозначенную в теме этическую проблему, уметь выделить эту проблему, проанализировать и интерпретировать прочитанное» [1, с. 6]. Успех итогового сочинения зависит и от уровня сформированности навыков владения абитуриентом грамотной речью, но без понимания ими цели этого экзамена результаты (в баллах) его не порадуют. Авторы ежегодно меняющихся тематических направлений итогового сочинения и составители конкретных тем для каждого региона стремятся к тому, чтобы проверке подлежала «оценка умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию» [2].

Однако, как показывает опыт проверки работ, круг произведений, на которые опираются старшеклассники, не отличается разнообразием. Например, «фаворитами» при раскрытии темы «Какую книгу Вы посоветовали бы прочитать тому, кто устал надеяться?» стали рассказы А. И. Куприна «Чудесный доктор», «Гранатовый браслет» и повесть А. Грина «Алые паруса».

Не всегда произведения, на которые опираются школьники в своих размышлениях, соответствуют заявленной теме. Так, рассуждая над темой «Как Вы понимаете известное утверждение, что главное поле битвы добра и зла – сердце человека?», они обращаются к рассказам А. П. Платонова «Юшка», А. И. Солженицына «Матренин двор», В. Г. Распутина «Уроки французского». Выбор таких произведений объясняется, во-первых, неумением школьников выявлять опорные слова или выражения в формулировке темы, во-вторых, непониманием авторской позиции, идейного замысла произведения.

Особые затруднения у одиннадцатиклассников вызывают темы, связанные с толкованием этических категорий, практическое освоение которых возможно не только на уроках литературы, но и в процессе самостоятельного чтения книг художественной, публицистической, научной литературы, а также с помощью личного опыта, который подросток (юноша, девушка) получает в семье, в школе, среди своих сверстников. Невысокий уровень начитанности, небольшой личный опыт или отсутствие его приводит школьников к непониманию таких

категорий, как добро и зло, добродетель и пороки, любовь и ненависть, смирение и гордость и др.

Например, в основе сочинения-рассуждения на тему «Считаете ли Вы смирение добродетелью?» должна быть работа с нравственно-этическими понятиями «смирение» и «добродетель», демонстрация абитуриентом их понимания, формулировка ответа на вопрос (тезис), аргументация своей позиции, и лишь только затем – привлечение примеров из художественной литературы. Однако многие школьники не осмысливают ясно понятия «смирение» и «добродетель», поэтому героиня рассказа А. И. Солженицына для них «*смиренна и добродетельна одновременно*», а «*смирение Юшки не является добродетелью, потому что он должен был уметь постоять за себя, а не позволять другим над собой издеваться*».

Очевидно, что подготовка к развернутым письменным высказываниям такого типа требует отдельной методической подготовки учителей-словесников (а в идеале – всех учителей школы, поскольку умение выстраивать тезисно-доказательный аппарат необходимо школьнику на любом предмете). В этой связи хочется отметить, что работы выпускников образовательных учреждений города Пензы и Пензенской области отличаются от работ абитуриентов из других российских регионов, в которых в большинстве случаев отсутствует коммуникативный замысел, наблюдается смешение понятий «тезис», «аргумент», «пример», отмечается нарушение композиции и логики рассуждения, особенно в заключительной части, когда вывод не соотносится с темой сочинения (например, заключение по теме «Что мешает взаимопониманию между любящими?»: *«… Таким образом, между любящими должно быть взаимопонимание. Оно – основа счастья.*»)

Можно с определенной долей уверенности сказать, что это – результат серьезной профориентационной работы Центра организации приема и довузовской подготовки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» и преподавателей кафедры «Литература и методика преподавания литературы» историко-филологического факультета Педагогического института им. В. Г. Белинского ФГБОУ ВО «ПГУ».

Так, Центром совместно с преподавателями кафедры ежегодно организуются вебинары для старшеклассников по написанию итогового сочинения и воскресные курсы «Итоговое сочинение». Преподаватели кафедры «Литература и методика преподавания литературы» ежегодно проводят методические семинары для учителей русского языка и литературы, на которых словесники рассматривают модели сочинений того или иного направления, постигают методику обучения школьников творческой работе нового типа – созданию тезисно-аргументационного текста; также кафедра организует курсы повышения квалификации

учителей, посвященные как проблемам итогового сочинения, так и вопросам речевого развития школьников.

Кроме того, ведущими специалистами кафедры в решении данной проблемы профессором Г. В. Пранцовой и доцентом А. А. Тимаковой с момента возвращения в школу итогового сочинения ежегодно (с 2014 г.) в соответствии с направлениями, предлагаемыми ФИПИ, выпускается учебно-методическое пособие для учащихся «Готовимся к итоговому сочинению». Книга включает в себя обстоятельные комментарии к каждому из пяти предложенных тематических направлений, аннотации литературных (художественных, публицистических и др.) произведений, которые могут служить опорой при раскрытии той или иной темы, примеры возможных формулировок тем по каждому из направлений, подборку цитат к каждой теме и др.

Существенным вкладом в решение вопросов современного образования, связанных с возвращением выпускного сочинения, стала монография Г. В. Пранцовой «Стратегия сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа в условиях региона», в которой обобщены результаты исследования в рамках научного проекта, поддержанного РГНФ. В монографии предлагается комплексное педагогическое решение проблемы подготовки старшеклассников к написанию сочинения-рассуждения нового типа. Предложенная автором методика широко используется учителями-словесниками (и не только нашего региона), а также рассматривается студентами на учебных занятиях по дисциплинам «Методика обучения и воспитания (литература)», «Актуальные вопросы преподавания литературы» с целью внедрения в школьную практику.

Направления итогового сочинения-2020 объявлены, а значит, стартует новый «сезон» активной подготовки к нему. Важно понимать, что правильная подготовка к итоговому сочинению работает не только на этот экзамен. Умение сформулировать свое мнение, логически выстроить доказательную базу востребовано в самом главном экзамене человека – на протяжении всей его жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пранцова, Г. В. Стратегия сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа в условиях региона : монография / Г. В. Пранцова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 202 с.

2. Итоговое сочинение (изложение). – URL: https://fipi.ru/itogovoe-sochinenie (дата обращения: 20.10.2020).

УДК 316.62

Марина Евгеньевна Питанова
г. Пенза, e-mail: pitanovame@mail.ru
Юлия Сергеевна Лубошникова
г. Пенза, e-mail: luboschnickova@gmail.com

ЛИДЕРСТВО И РУКОВОДСТВО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Вопросы, связанные с проблемой руководства и лидерства, оказываются всегда в центре внимания, поскольку в любой человеческой общности неотъемлемым атрибутом является и выдвижение лидера, и наличие руководителя. Проблеме соотношения содержания этих понятий посвящены исследования Б. Д. Парыгина, В. И. Гончарова, А. С. Залужного, А. И. Наумова, Я. Л. Коломенского, Г. М. Андреевой. Оба феномена объединены функциональным предназначением и представляют собой две стороны процесса управления людьми. Лидер и руководитель призваны стимулировать группу, нацеливать ее на решение определенных задач, заботиться о средствах, при помощи которых эти задачи могут быть решены.

По мнению Дж. Максвелла, главное отличие между ними сводится к тому, что лидерство – это феномен воздействия или влияния личности на людей. Лидерство основано наличных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе [1, с. 215]. Управление же представляет собой социальный управленческий феномен, а потому концентрируется на поддержке и функционировании систем и процессов [2, с. 227].

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи между наличием руководящего поста у учащегося в структуре классного коллектива образовательного учреждения и лидерскими качествами этой личности. Замысел состоит в том, чтобы диагностировать лидерские качества учащегося и соотнести их с наличием руководящей должности старосты. Испытуемыми в исследовании выступили учащиеся МБОУ СОШ с. Вишневое Тамалинского района Пензенской области имени дважды Героя Советского Союза, маршала Н. И. Крылова в количестве 64 человек. Диагностика выявления лидеров группы осуществлялась с помощью методики Т. В. Бендас. Данная разработка основана на идеях А. С. Залужного и является экспериментальной, занимая промежуточное положение между опросными методиками и методиками лабораторного эксперимента [2, с. 113]. Исследователь предлагает группе подростков, в которой он хочет выявить лидера, вместе выполнить несколько заданий. Важно, чтобы вся группа была

заинтересована в том, чтобы задания выполнялись как можно быстрее и как можно более точно. Из предложенных автором, мы использовали задания – «Снежинки», «Гостиница», «Кино», «Собрание» (инструкция проведения представлена в табл.1). Исследователь не должен вмешиваться в процесс решения конкретной задачи, чтобы дать возможность участникам проявить себя. Необходимо учитывать, что лидеров может быть несколько, они могут конкурировать между собой, поэтому нужно фиксировать всех, кто проявлял стремление к лидерству. Успешность каждого лидера оценивается по 10-балльной шкале (1 – минимальная успешность, 10 – максимальная).

В 6 «а» и 7 «а» классах руководитель (староста) назначена классным руководителем. А в 6 «б» староста выбиралась классным коллективом. Диагностические ситуации представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Результаты исследования в 6 «а» классе

Задание (временные затраты)	Лидер (успеность в баллах)	Описание поведения лидера	Принятие/ непринятие лидера	Ситуация конкуренции
1. Снежинки Вырезать 20 новогодних снежинок. У вас имеется 3 пары ножниц и 7 листов бумаги (8 мин. 33 с)	Влад (9)	Влад сразу взял инициативу в свои руки: он оперативно выбрал из класса 3-х человек, которым было поручено вырезать снежинки; выбрал людей, которые должны карандашом набросать эскизы снежинок; а сам начал думать, как разместить 20 снежинок на 7 листах бумаги	Группа приняла лидера	Староста класса – Кристина, пыталась конкурировать с Владом. Но ей удалось проявить себя лишь в размещении снежинок на 7 листах
2. Гостиница Вы поехали всем классом в путешествие. Вам надо поселиться в гостиницу – разместиться по «комнатам». Имеются две двухместные, две трехместные, остальные –	Влад (7)	Влад сразу предложил записать на листке количество людей в классе, схематично изобразил число комнат, попросил одноклассников встать вдоль стола парами и начал распределять людей по комнатам	4 человека из класса (20 человек) не приняли предложения лидера и отказались от заселения	Конкуренция отсутствует

Окончание табл. 1

Задание (временные затраты)	Лидер (успеность в баллах)	Описание поведения лидера	Принятие/ непринятие лидера	Ситуация конкуренции
четырехместные комнаты (их надо «заселить» последними) (4 мин. 50 с)				
3. Кино Класс идет в кино. Узнайте, все ли хотят идти, и раздайте билеты так, чтобы все были довольны (3 мин. 55 с)	Кристина (9)	Кристина заметила, как Влад распределял людей по комнатам в гостиницу. Поэтому быстро сориентировалась и раздала билеты в соответствии с предпочтениями одноклассников. Перед этим она спросила все ли идут в кино, на что овсе дружно ответили «да»	Группа приняла лидера	Влад и ещё несколько одноклассников из группы поддержки пытались взять инициативу в свои руки
4. Собрание Надо провести собрание, где будут обсуждаться важные вопросы. Выберите голосованием председателя собрания (4 мин. 40 с)	Влад (10)	Влад решил устроить анонимный опрос и предложил на листочках бумаги написать имя председателя. 13 из 20 проголосовали за Влада. 5 – за Кристину. 2 – за их одноклассника Кирилла	Группа приняла лидера	Конкуренция отсутствует

Стоит отметить, что староста имеет некоторые претензии на положение лидера в классе, поскольку мы наблюдали конкуренцию в принятии решений по проблемным заданиям. Аналогичная ситуация представлена и в 7 «а» классе.

Таким образом, назначенные старосты лидером класса не являются. Такие руководители (старосты) просто выполняют организационные функции.

Только в одном классе – в 6 «Б» староста была выбрана всем классом, а не назначена классным руководителем. Диагностическая картина представлена в табл. 3.

Таблица 2

Результаты исследования в 7 «А» классе

Задание (временные затраты)	Лидер (успешность в баллах)	Описание поведения лидера	Принятие/ непринятие лидера	Ситуация конкуренции
1. Снежинки (8 мин. 50 с)	Яна (10)	Яна распределила людей по заданиям: рисование эскизов, вырезание снежинок. Сама же распределила положение 20 снежинок на 7 листах	Группа приняла лидера	Яна конкурировала со старостой группы – Дашей, которая пыталась повлиять на распределение людей
2. Гостиница (4 мин. 50 сек.)	Яна (6)	Яна обозначила число людей в классе (22 человека) и распределила всех по комнатам, ставя людей в компанию соседей по комнате	Группа приняла лидера	Яна конкурировала с Дашей, так как староста пыталась принять участие в распределении. Яна приняла эту «помощь»
3. Кино (5 мин.)	Яна (10)	Яна начала распределять билеты по парам, как распределяла людей в комнаты в гостиницу.	Группа приняла лидера	Конкуренция отсутствует
4. Собрание (4 мин.)	Яна (10)	Яна предложила на листочках написать имя председателя. В итоге 16 проголосовало за Яну; 4 – за Дашу, 2 – за их одноклассницу Сашу	Группа приняла лидера	Конкуренция отсутствует

Таблица 3

Результаты исследования в 6 «Б» классе

Задание (временные затраты)	Лидер (успешность в баллах)	Описание поведения лидера	Принятие/ непринятие лидера	Ситуация конкуренции
1. Снежинки (9 мин.)	Арина (10)	Арина взяла листы и поручила Полине выбрать еще людей, кто будет рисовать снежинки. Затем проявили инициативу люди, которые хотели вырезать снежинки, и им было поручено это дело.	Группа приняла	Конкуренция отсутствует

Окончание табл. 3

Задание (временные затраты)	Лидер (успешность в баллах)	Описание поведения лидера	Принятие/ непринятие лидера	Ситуация конкуренции
		Затем Арина сама распределила размещение 20 снежинок на 7 листах		
2. Гостиница (4 мин. 30 с)	Арина (10)	Арина обозначила число людей в классе (21 человек). Записала число мест в комнатах гостиницы и в соответствии со своими представлениями о дружбе между одноклассниками начала распределять людей по группам, запрашивая согласие у одноклассников	Группа приняла	Конкуренция отсутствует
3. Кино (4 мин. 10 с)	Арина (10)	Арина взяла билеты и раздала их в соответствии с тем, как распределяла людей по комнатам гостиницы	Группа приняла	Конкуренция отсутствует
4. Собрание (4 мин. 30 с)	Арина (9)	Арина предложила поднять руки тех, кто голосует за неё, как за председателя собрания. 17 человек проголосовали за Арину; 2 – за её одноклассницу Полину; 2 – за одноклассника Алексея	Группа приняла	Конкуренция отсутствует

В исследовании мы отмечаем характеристики лидера у руководителя этого класса. Во время исследования никто не пытался с ней конкурировать, одноклассники следовали за организационными предложениями старосты.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы. На уровне классного коллектива можно развести два феномена лидерство и руководство. Возможен вариант совпадения: лидер на руководящем посту. Для эффективного организационного воздействия на класс важен вариант выборности должности старосты коллективом учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Журавлёв, А. Л. Социальная психология : учеб. пособие / А. Л. Журавлёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.

2. Корягина, Н. А. Социальная психология : учеб. пособие / Н. А. Корягина. – Москва : Юрайт, 2019. – 492 с.

УДК 343.575

Алла Михайловна Подлужная

г. Пенза, e-mail: alla-podluzhnaya@yandex.ru

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАСПРОСТРАНЕНИЯ НАРКОМАНИИ И СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В НЕЕ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Одним из приоритетных направлений политика нашего государства на сегодняшний день является сохранение и преумножение численности российской нации, выход из ситуации демографического кризиса на территории большинства субъектов. Не исключением является и Пензенская область.

С каждым годом рождаемость растет, но уровень смертности, особенно людей молодо и среднего возраста, неуклонно повышается. Одной из явных причин этому является, получившая широкое распространение именно в этих социальных группах, проблема наркомании. Эффективным способом преодоления этой негативной демографической тенденции, по мнению государства и общества, является формирование здоровьесберегающих моделей поведения. Но этому очень сильно препятствует активная наркотизация населения.

В рамках ежегодного мониторинга наркоситуации Управлением по контролю за оборотом наркотиков УМВД России по Пензенской области было проведено социологическое исследование по выявлению уровня наркотизации общества и отношения населения Пензенской области к проблемам наркомании [1]. Главным образом в рамках данного мероприятия были изучены социальные причины, которые могут являться катализатором появления наркомании или препятствовать ее распространению.

Как свидетельствуют данные опроса, в настоящее время в регионе характерно доминирование такой проблемы, как качество дорог (20,2 %). Далее по актуальности и злободневности следует безработица (17 %) и качество медицинского обслуживания (15,2 %). Наркомания, по мнению респондентов, занимает только седьмое место (9,3 %), опережая проблему преступности (5,6 %).

Что касается уровня наркотизации населения, большинство респондентов считают, что данная проблема распространена, но не больше, чем в других регионах.

Оценка респондентами уровня распространения наркомании

Варианты ответа	Доля ответивших
Очень распространена	5,5 %
Распространена, но не больше, чем везде	46,7 %
Совсем не распространена	16,7 %
Затрудняюсь ответить	31,1 %

В качестве основных причин, способствующих распространению наркомании, респонденты указали неудовлетворенность жизнью, социальное неблагополучие (17,5 %), а также моральную деградацию общества, вседозволенность (16,6 %).

Причины, по мнению респондентов,
способствующие распространению наркомании

Варианты ответа	Доля ответивших
Неудовлетворенность жизнью, социальное неблагополучие	17,5 %
Моральная деградация общества, вседозволенность	16,6 %
Плохая работа правоохранительных органов	8,2 %
Излишняя свобода, отсутствие организованного досуга	10,1 %
Влияние наркобизнеса, доступность наркотиков	13,8 %
Безработица, экономические проблемы	10 %
Влияние массовой культуры и СМИ	12,1 %
Слабость профилактической работы	8,7 %
Другое	3 %

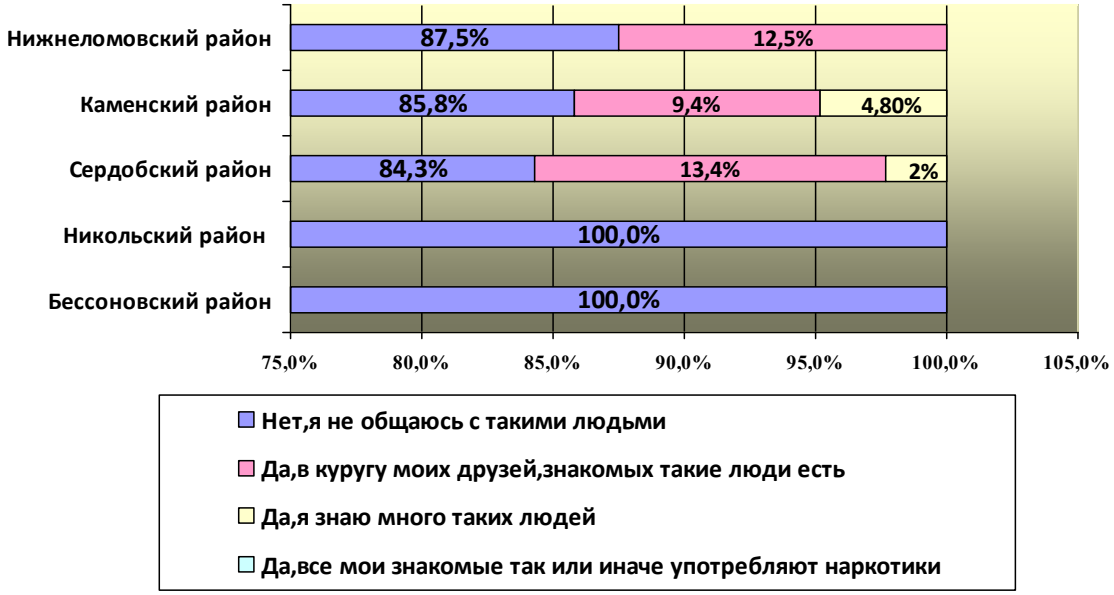
Важно отметить, что среди опрошенных превалирует число респондентов, затруднившихся ответить на вопрос о доступности наркотических средств (42 %), при этом достаточно высока и доля тех, кто считает, что достать наркотики «сравнительно легко» (40 %), что не может не вызывать тревогу.

Оценка респондентами степени доступности наркотических средств

Варианты ответа	Доля ответивших
Очень трудно	2,2%
Трудно	7,8%
Сравнительно легко	40,2%
Очень легко	7,8%
Не знаю	42%

Одним из показателей масштабов наркомании выступает оценка населением ее распространенности среди своего социального окружения, друзей и знакомых.

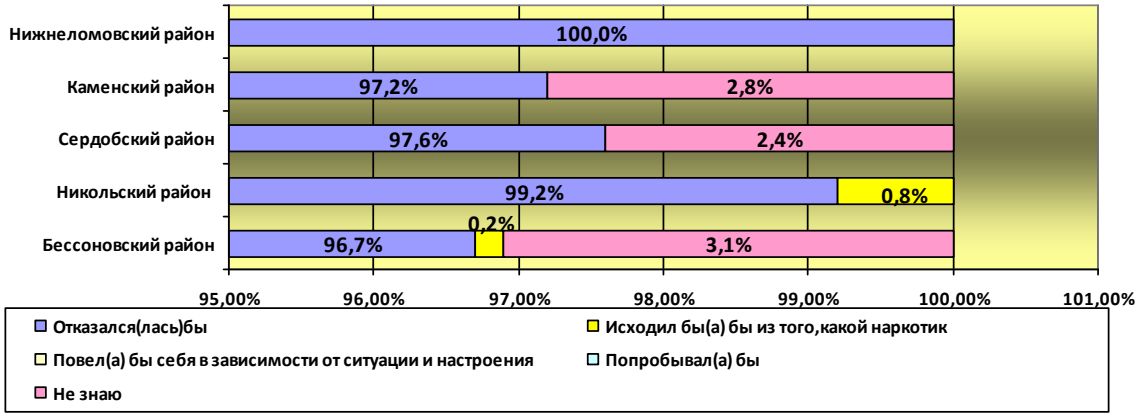
Социальная близость проявлений наркомании



Как показали социологические исследования подавляющее большинство респондентов (84 % и выше) не общается с людьми, употребляющими наркотики. На вопрос: «Пробовали ли Вы наркотические вещества?», жители районов Пензенской области, участвовавшие в социологическом исследовании, в 99,8 % ответили отрицательно.

Из малой доли респондентов, пробовавших наркотики, случаи первого приема наркотических веществ были отмечены в возрастной группе 16–18 лет (60 %), 19–25 лет (20 %) и старше 40 лет (20 %). Следует отметить, что во всех районах число тех, кто отказался бы попробовать наркотики, высокая от 96,7 до 100 %. Невелика (около 1 %) доля тех, которые исходили бы из того, какой наркотик, и в среднем 3 % затруднились с ответом.

Реакция респондентов на предложение попробовать наркотические средства



При выявлении причин, которые удерживают население Пензенской области от приема наркотиков, большая часть респондентов прак-

тически в равной степени выделила: осознанное отрицательное отношение к употреблению наркотиков (21 %), опасность заболевания ВИЧ-инфекцией и вирусами гепатитами В и С (20 %).

Причины, которые удерживают от употребления наркотика

Варианты ответа	Доля ответивших, %
Опасность заболевания ВИЧ-инфекцией и вирусными гепатитами В и С	20,3
Полное привыкание	10,7
Ранняя смерть	10,2
Боязнь оказаться в тюрьме	7,7
Боязнь остаться ненужным	9,3
Потеря уважения близких	7,8
Боязнь отлучения от семьи	11,2
Осознанное отрицательное отношение к употреблению наркотиков	21,2
Другое	1,6

В ходе исследования респондентами определялись наиболее эффективные меры по профилактике и борьбе с наркоманией. Большинство из них считают, что повысить эффективность профилактики и решить проблему наркомании можно только комплексным путем, поскольку опрошенные не отдают явного предпочтения какому-либо одному мероприятию. В качестве основных мер борьбы с наркоманией респонденты выбирают тематические программы и фильмы, беседы специалистов-наркологов с родителями учащихся, студентов, специальные концерты, фестивали, лекции и беседы в учебных заведениях и физкультурные мероприятия.

На основе проведенного исследования можно заключить, что значительно большая часть опрошенных никогда не употребляла наркотические вещества и не намерена этого делать. В ходе проделанной работы установлена хорошая правовая грамотность населения в данной сфере. Граждане нашего региона осведомлены в вопросах законодательной ответственности за употребление, хранение и сбыт наркотических веществ.

Наркомания – это проблема, которая давно вошла в разряд глобальных. Для ее решения необходимо объединения усилий всех государств. Особая серьёзность обусловлена её связанностью с организованной преступностью и дестабилизацией целых государств. Наркомания представляет собой большую угрозу для социального здоровья населения.

(Статья написана по материалам, предоставленным Управлением по контролю за оборотом наркотиков УМВД России по Пензенской области).

УДК 372.857

Елена Андреевна Порукова
Ольга Федоровна Прусакова
Татьяна Сергеевна Мельникова
Галина Федоровна Можаева
Юлия Александровна Фатюнина
г. Пенза, e-mail: vyal81@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ БОТАНИЧЕСКОГО САДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ»

Дисциплина «Экология растений» вносит существенный вклад в формирование элементов профессиональных компетенций будущих учителей – биологов (студентов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Профиль подготовки: биология, химия), к которым современные Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют достаточно высокие требования. Выпускник-бакалавр этого профиля «применяет современные экспериментальные методы работы с биологическими объектами в *полевых* и лабораторных условиях…» (ИПК-5.4); «применяет теоретические и практические знания для решения *исследовательских задач* в предметной области и области образования» (ИПК-7.1). Поэтому в рабочей программе дисциплины, разработанной в соответствии с ФГОС ВО по данному направлению, отражена необходимость формирования у студентов умения «проводить наблюдения за растительными объектами и сообществами в зависимости от факторов среды». Поскольку полевая практика по этой дисциплине программой не предусмотрена, организация *самостоятельной* работы студентов на экологической тропе остаётся единственной возможностью формирования элементов указанных компетенций. Тем более что из 216 часов (общая трудоёмкость дисциплины 6 зачётных единиц) на самостоятельную работу отводится 107,3 часа.

Ботанический сад Пензенского государственного университета имени И. И. Спрыгина обладает огромным потенциалом для организации такой работы. Здесь на небольшой территории осуществляется интродукция около 2500 видов растений разнообразных жизненных форм, происхождения, экологических групп. Сотрудниками сада при помощи студентов и преподавателей кафедры «Ботаники и физиологии растений» (в последствие кафедры «Общей биологии и биохимии») проложены маршруты в рамках учебной экологической тропы [6].

Понятие «экологическая тропа», и её разновидность «учебная экологическая тропа» – довольно ёмкое и относительно молодое; это

своеобразная попытка синтеза возможностей биологической экскурсии и пешего туризма для решения задач экологического образования. Необходимость организации деятельности учащихся вне кабинета биологии была осознана педагогами и методистами естественнонаучного образования ещё в 19 веке в работах Александра Яковлевича Герда; учебные экскурсии уже давно являются обязательным компонентом школьного биологического образования. В отличие от классической экскурсии с более или менее созерцательным характером деятельности учащихся, работа на экологической тропе предусматривает большую включенность обучающихся в активную самостоятельную познавательную деятельность. А работа педагога (экскурсовода, гида) заключается в составлении методически грамотных, соответствующих возрасту и возможностям учащихся заданий.

Восприятие педагогами и методистами естественнонаучного образования «экологической тропы» претерпело за последние тридцать лет существенную эволюцию [2, 4]. Если в работах 90-х гг. экологические тропы воспринимаются как «…прогулочно-познавательные маршруты, создаваемые с целью экологического просвещения через установленные по маршруту информационные стенды» [5, с. 559]. Современные исследователи определяют их как «специально оборудованную в образовательных целях природную среду, создающую условия для выполнения системы заданий, организующих и направляющих деятельность учащихся в природном окружении» [1, 273]; как «работу в экологически значимом пространстве, на образовательном маршруте, проходящем через различные природные объекты» [3, 297]. Мы в своей работе придерживаемся именно такого взгляда на сущность экологической тропы.

Цель исследования: разработать направления научно-исследовательской работы студентов, изучающих дисциплину «Экология растений» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль подготовки: биология, химия) на экологической тропе Ботанического сада ПГУ и подобрать объекты, и разработать методические указания к ее выполнению.

Направления научно-исследовательской работы:

1. Особенности феноритмотипов древесных и кустарниковых жизненных форм в связи с их географическим происхождением (*Aralia elata, Juniperus communis, Eleutherococcus senticosus, Sambucus nigra, Rhamnus cathartica, Mahonia aquifolium*);

2. Особенности растений с лиановидной формой роста (*Dioscorea caucasica*, *Schisandra chinensis, Aristolochia manshuriensis, Clematis recta*);

3. Онтогенез растений с суккулентной биоморфой в условиях Ботанического сада (*Opuntia camanchica, Aizopsis aizoon, Hylotelephium* ***spectabile,*** *Rhodiola pachyclados, Sedum acre, Sempervivum ruthenicum*);

4. Особенности эфемероидов и гемиэфемероидов в условиях интродукции (*Colchicum speciosum, Crocus speciosus, Anemona sylvestris, Scilla siberica, Gagea lutea*);

5. Специфика интродукции микотрофных растений (*Platanthera bifolia, Epipactis palustris, Cypripedium ventricosum*);

6. Особенности травянистых растений с эксплерентной стратегией (*Fumaria officinalis, Silybum marianum*, *Oxalis stricta, Plantago squalida, Datura stramonium*);

7. Особенности древесных растений с конкурентной стратегией (*Quercus robur, Fraxinus excelsior, Corylus avellana*);

8. Особенности древесных растений с стресс-толерантной стратегией (*Acer platanoides, Tilia cordata, Euonymus verrucosus, Lonicera xylosteum*);

9. Особенности роста и развития галофитов на незасоленных почвах (*Limonium tomentellum, Galatella lynosyris, Galatella rossica);*

10. Влияние свойств почвы на формирование каудексной жизненной формы (*Limonium tomentellum, Galatella villosa*);

11. Влияние внешних условий на семенную продуктивность (на примере рода Пион) (*Paeonia lactiflora, Paeonia anomala, Paeonia tenuifolia, Paeonia caucasica*);

12. Влияние внешних условий на формирование корневых отпрысков (*Anemona sylvestris, Echinops sphaerocephalus, Chamaenerion angustifolium*);

13. Особенности онтогенеза ксерофитов в условиях интродукции (*Lavandula angustifolia, Hyssopus officinalis, Verbascum densiflorum*);

14. Особенности онтогенеза гидрофитов в условиях интродукции (*Acorus calamus*, *Alisma plantago-aquatica, Nymphaea hybridum, Butomus umbellatus, Typha latifolia*, *Eleocharis palustris*);

15. Влияние погодных условий на формообразовательные процессы у растений (*Iris domestica, Asparagus officinalis, Glycyrrhiza echinata*);

16. Влияние внешних условий на формирование антоциановой окраски вегетативных органов растений (*Berberis vulgaris, Quercus rubra, Acer rubrum, Parthenocissus quinquefolia*);

17. Особенности онтогенеза криофитов и психрофитов в условиях интродукции (*Dryas octopetala*);

18. Влияние интродукции на формирование биоморфы на примере семейства Лютиковые (*Adonis vernalis, Cimicifuga dahurica, Helleborus purpurascens, Trollius asiaticus*);

19. Влияние внешних условий на онтогенез луковичных геофитов (*Allium victorialis, Gagea lutea, Tulipa biebersteiniana, Fritillaria ruthenica*)

20. Особенности онтогенеза литофитов в условиях интродукции (*Pinus pumila, Leontopodium alpinum, Alchemilla alpina*);

21. Особенности онтогенеза кальцефитов в условиях интродукции (*Centaurea ruthenica, Linum flavum, Sempervivum calcareum*).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Демко, Е. В. Формирование экологической культуры детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности на экологической тропе / Е. В. Демко, Т. С. Зося, А. А. Вартанова // Студент года : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конкурса. – Пенза : Наука и просвещение, 2017. – С. 272–276.

2. Комова, Г. А. Экологические тропы как форма экологического образования / Г. А. Комова // Биология в школе. – 2006. – № 8. – С. 52–58.

3. Кудинова, Г. Э. Роль экологических троп на особо охраняемых природных территориях в экологическом образовании и воспитании / Г. Э. Кудинова, С. В. Саксонов, С. А. Сенатор // Проблемы развития предприятий: теория и практика : материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Самарского государственного экономического университета. – Самара : Изд-во СГЭУ, 2016. – С. 297.

4. Мавлютова, О. С. Экологическая тропа / О. С. Мавлютова. – URL: http://www.eco.nw.ru/lib/data/04/6/020604.htm (дата обращения: 09.11.2020).

5. Соловьев, А. Н. Заповедные места / А. Н. Соловьев // Энциклопедия земли Вятской / отв. ред. В. А. Ситников. – Киров : ГИПП «Вятка», 1997. – С. 559.

6. Шкребнева, Э. Н. Коллекция древесных растений дальневосточной флоры в Пензенском ботаническом саду им. И. И. Спрыгина / Э. Н. Шкребнева, Ю. А. Вяль, Н. Г. Мазей, М. В. Ростовцева // Ботанические коллекции – национальное достояние России : сб. науч. ст. Всерос. (с Междунар. участием) науч. конф., посвящ. 120-летию Гербария им. И. И. Спрыгина и 100-летию Русского ботанического общества (Пенза, 17–19 февраля 2015 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 290–292.

УДК 372.882

Галина Васильевна Пранцова

г. Пенза, e-mail: prantsova@list.ru

Анна Александровна Тимакова

г. Пенза, e-mail: anna.a.timakova@gmail.com

ШКОЛЬНОЕ ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ: «ЕГО ГРЯДУЩЕЕ – ИЛЬ ПУСТО, ИЛЬ ТЕМНО…»

Сочинение вернулось в школу после длительного отсутствия, настолько длительного, что для многих и многих учеников и учителей это возвращение стало настоящим шоком. Пожалуй, лишь тогдашний

министр образования Д.В. Ливанов воспринимал это событие оптимистично. Вот как он выразил свои радужные надежды, связанные с возвращением сочинения: «Мы внимательно анализируем то, как и сами школьники, и учителя, и родители, и общественность, эксперты оценивают это решение. Все оценки положительные, и, самое главное, результат, который мы ожидаем увидеть и в этом году, и в ближайшие годы, – это повышение интереса детей к изучению литературы в школе, к чтению и их способности формулировать мысли, аргументы, отстаивать свою позицию» [7].

Так виделось министру… А что же педагогическое сообщество? Общественность? Как они отнеслись к сочинению, вернувшемуся в новом статусе – как форма итоговой аттестации, как «пропуск» на ЕГЭ? О печальных результатах итогового сочинения много раз размышляли на страницах «Учительской газеты»: журналисты, учителя, методисты (кстати, для ученых-методистов проблема подготовки к сочинению нового типа не стала актуальной проблемой).

А ведь вводили сочинение с благими целями, рассчитывали, что 1) подготовка к нему окажет воспитательное воздействие на учеников; 2) школьники потянутся к книгам, будут читать; 3) проявленные в сочинении способности «формулировать свои мысли, аргументы» позволят вузам выбрать лучших выпускников для обучения в своих стенах. (Для этого вузам было предложено перепроверять сочинения и ставить за них дополнительные баллы, чтобы таким образом участвовать в отборе абитуриентов).

Разумеется, у каждого учителя-словесника свое отношение к вернувшемуся сочинению. Когда его отменили, учителя не скрывали своего огорчения: как же так: сочинение всегда было, в теперь не будет… И они уже даже не вспоминали, что проверяли в последние годы то, что школьники переписывали с «темников», содержащих «золотые сочинения». Словесники (особенно старшее поколение) даже говорили о необходимости вернуть сочинение.

И вот сочинение вернули. Но учителей буквально сразу стал интересовать вопрос: надолго ли оно вернулось? Многие учителя (и родители) не сразу «отошли» от испытания, которое пережили вместе с выпускниками, готовясь к первому (а равно и второму, и третьему) декабрьскому сочинению. Почему? Чем был вызвано такое отношение к сочинению? Здесь причин несколько. Во-первых, недоумение вызывал формат выпускной работы. В поручении Президента Правительству говорилось «о публичной защите обучающимися индивидуальных проектов в форме сочинения» [4]. Сошлись три вида работы: сочинение, проект и его защита. Было очевидно, что в поручении не предусматривался возврат сочинения в его «традиционной» форме. Но несмотря на это, профессиональное сообщество сосредоточилось на двух моделях возвращения сочинения в школу: сочинения в его классиче-

ском, «школьном» понимании и сочинения как отражения результатов некоего исследования, выполненного школьниками [5, с. 5]. Понятно, что сторонников первого варианта было больше, они ссылались на традиции отечественного образования и игнорировали тот факт, что выпускное сочинение было направлено на испытание готовности и способности ученика «мыслить и рассуждать». Все это, а также методические публикации, учебные пособия (как правило, оперативно «реанимированные» сборники «золотых» и «серебряных» сочинений) способствовало крену в сторону традиционного сочинения. К тому же произошла подмена понятий: итоговое сочинение трактуется как сочинение по литературе. Об этом свидетельствуют ориентированные на оценку использования в сочинении произведений «школьной» классики критерии ФИПИ.

Между тем выпускное сочинение, по замыслу разработчиков, должно было иметь «метапредметный» характер. Откуда вдруг появилась такая особенность сочинения, как «метапредметность»? Дело все в том, что Закон об образовании запрещал вводить два экзамена по одному предмету. Чтобы не нарушать закон, итоговое сочинение было объявлено «метапредметным». М. Г. Павловец отмечает, что «предложения некоторых членов рабочей группы разрешить писать итоговое сочинение на темы, по-настоящему интересные абитуриентам и связанные с выбором направления их будущей подготовки в вузе, услышаны не были» [3]. Отсюда, «метапредметность» – вторая причина, вызывавшая негативное отношение к итоговому сочинению, особенно у словесников. Почему? Все просто объясняется: подготовка и проверка сочинения нового типа были возложены на их плечи. Никто из учителей-предметников не захотел (не смог?) разделить эту нагрузку.

Через год, в 2015 году, авторы-разработчики критериев из ФИПИ, дали «новые ориентиры» [1] в подготовке к сочинению: оно должно быть обязательно литературоцентричным, а при аргументации должен быть использован в качестве иллюстрирующего примера текст произведения художественной литературы, желательно из списка «школьной классики». Из-за «вынужденной приверженности» итогового сочинения к классике его сразу же стали называть «сочинением по "Капитанской дочке"» (так как в первый год его возвращения практически все темы можно было раскрыть на материале романа А. С. Пушкина). А чуть позже по уже вполне понятной причине стали называть еще и «сочинением по "Судьбе человека"».

Но это еще не все. Во главу угла была поставлена не подготовка, а контроль, т.е. дан своего рода ориентир для учителя-словесника: готовить к выпускному сочинению нужно от «критериев», потому что именно по ним будет осуществляться проверка. Следовательно, будить творческую мысль ученика нет необходимости: его следует «натаскать» по шаблону, выстроенному на основе критериев, – и задача будет

выполнена. И учителя «правильно» прочли этот месседж. Однако критерии в большинстве своем не являются такими, по которым можно проверить уровень достижения метапредметного результата.

С критериями связаны и противоречия между школами и теми вузами, которые проверяют сочинения абитуриентов по своим критериям. Возникают вопросы: на какие критерии оценивания должен ориентироваться выпускник, работая над итоговым сочинением: на критерии оценки школы или критерии оценки вуза? Готовят ли учителя в школе к тому, чтобы выпускник хорошо написал сочинение, которое будет оценено экспертами вуза по другим критериям? Ответ очевиден: в школе учителя готовят выпускников к написанию итогового сочинения, ориентируясь исключительно на те пять критериев, которые заявлены ФИПИ, вузовские критерии во внимание не берутся.

Итак, к критериям словесники «приспособились». В последнее время их занимают вопросы, какими технологиями можно пользоваться при подготовке и как написать хорошее сочинение «под критерии». Помощников и советчиков здесь много. Особенно «стараются» разного рода сайты. Рассмотрим это на примере одного из них – «Могу писать» [2]. На сайте практически еженедельно (с сентября до начала декабря) проводятся вебинары по подготовке к сочинениям. Создатели сайта к тому же проверяют ученические работы («и совсем завальные работы, и троечные, и образцовые») и разбирают эти сочинения в ходе вебинара. Поскольку обсуждаются чаще работы из числа «завальных и троечных» (что присылают, то и разбирают), то мнения посетителей сайта о нужности и полезности таких вебинаров, разделились. Часть учителей все же склоняется к тому, что «материал безусловно вреден, потому что он помогает ученикам создать шаблонный текст, т.е. отнестись к итоговому сочинению более чем формально» [2]. Но это понимают учителя, а школьники так и роятся вокруг подобного рода сайтов, слушая/читая «завальные работы», участвуя в их якобы обсуждении, а затем создавая нечто подобное.

Чтобы старшеклассники не запасались шпаргалками, темы итогового сочинения заранее не объявлялись – только назывались и комментировались пять «тематических направлений», в рамках которых затем и формулировались конкретные темы. Опытные учителя сразу же начинали составлять рекомендательные списки литературы для иллюстраций к аргументам по возможным темам в каждом из направлений. Однако и при таком раскладе «нередко случался казус: прочитанное заранее произведение могло никак не подходить к той конкретной формулировке темы, которая объявлялась в день экзамена, и не всякий школьник это понимал – многие подменяли сочинение на тему сочинением на тематическое направление в целом!» [3].

Были и другие проколы в итоговом сочинении. Прежде всего это ограниченный круг произведений, на основе которых писались сочи-

нения-рассуждения. Большая часть этих произведений – из школьной программы 6–10 классов. Следовательно, нельзя сказать, что работа над сочинением явилась одним из путей приобщения к чтению, так как принципиально нового (за редким исключением нескольких 3–4 страничных рассказов) во время подготовки к выпускному сочинению старшеклассниками ничего не читалось.

Необходимо отметить принципиальную ошибку в требованиях к итоговому сочинению. «Аргументировать тезисы работы предлагалось примерами из художественных произведений, но это невозможно, так как художественное произведение суть вымысел, и к любому тезису можно подобрать примеры, как его «подтверждающие», так и «опровергающие!» [3] Как можно учить аргументировать тезисы вымыслом? О каком формировании критического мышления у юношества, о защите от деструктивной пропаганды можно говорить после этого? Самое удивительное, что в некоторых нормативных документах содержалось требование «аргументировать» тезис примерами из литературы (позже заменили требованием «подкреплять» свою аргументацию примерами из литературы, но определение аргумента не предложили).

Следует отметить, что в итоговых сочинениях-рассуждениях аргументационно-доказательная часть является камнем преткновения (и не только для учеников, но и для учителей, как показывает работа на курсах повышения квалификации). В последние годы, правда, у значительной части учащихся наблюдаются подвижки в формулировании тезиса. Наконец-то уяснили, что в их сочинении тезис – это ответ на вопрос, который «заложен» в предложенной теме. На него надо ответить либо положительно, либо отрицательно. Но все равно еще много несообразностей. Так, формулируя тезис в сочинении на тему «Что лучше: любить или быть любимой?», старшеклассница пишет: «Я считаю, что лучше – это и любить, и быть любимой».

Понятно, что число вузов, желающих перепроверять и учитывать итоговые сочинения, не отвечающие основным требования к такого рода высказываниям, постепенно «убавляется». Изначально их было около двухсот. Но не все из них перепроверяли сочинения. Некоторые просто засчитывали их наличие, поскольку перепроверка требовала серьезных бюджетных вложений, организационных усилий. Другие вузы тоже не проверяли сочинения, но за факт наличия ставили всем одинаковый балл. МГУ им. М. В. Ломоносова ограничился тремя баллами. Самым щедрым оказался НИУ ВШЭ – за лучшие сочинения там ставились 10 баллов (в последнее время – 5 баллов). В нашем вузе сочинения оценивались от 0 до 10 баллов.

Вузы отмечают, что год от года количество хороших и отличных работ уменьшается, зато увеличивается количество «средних» («серых») сочинений. Почему это происходит? Не так учат? Отчасти и это. Ведь и учителей не готовили к тому, как учить сочинению-рас-

суждению в школе. И еще это связано с тем, что некоторые словесники излишне «доверяют» интернет-сайтам, методическим пособиям сомнительного качества. А ведь давно уже пора бы понять, что нечему учиться там, где предлагают «аргументы из литературы» к …тезисам, или же к каждой теме «учат» формулировать по 5–6 тезисов (при этом не отличают их от аргументов), или же сосредоточивают внимание на анализе художественного произведения.

Вузы настораживает и появление все больше похожих текстов сочинений. Это свидетельство того, что работа списана. Доказывать факт плагиата при проверке трудоемко.

Много ли талантливых абитуриентов можно найти среди авторов «серых» работ или среди любителей списывать? Понятно, что сложившаяся ситуация с итоговыми сочинениями вузы не устраивает. Они ищут свои пути выявления среди абитуриентов ярких, талантливых, увлеченных, которые смогут со временем сказать свое слово в той или иной области науки. И четырнадцать вузов, собравшихся в пул, объявили, что уже в этом учебном году намерены проводить свой собственный Чемпионат сочинений «Своими словами». «Чемпионат для тех, кто способен логически мыслить и критически осмысливать происходящее, кому тесно в рамках стандартной школьной программы, кому хочется высказаться на интересные темы и быть услышанным экспертами в своем деле: от моды до экологии, от ЗОЖ до IT, от политики до кино…» [6]. Что это дает абитуриенту и самому вузу? Абитуриент, если хорошо проявит себя во время Чемпионата, пройдет все три этапа и получит неплохие баллы, сможет поступить в конкретный вуз, на конкретную специальность. К тому же тему сочинения, направление, в соответствии с которым он должен написать работу, ему никто не будет навязывать. Он выбирает то, чем увлечен, что его волнует, и пишет в том жанре, которым владеет (статья, эссе, научный или творческий проект и т.д.). «Работа может быть по физике, по экономике, по физкультуре – даже по литературе, но только в том случае, если литература – выбор самого школьника, связанный с выбором им будущего направления его подготовки в вузе» [3]. Проверять работы будут специалисты в соответствующей области по разработанным вузами критериям.

А что Чемпионат дает вузу? Позволяет создать «модель абитуриента», кроме того, способствует раннему профессиональному самоопределению абитуриентов (в Чемпионате принимают участие школьники 9–11 классов), повышает качество образования за счет дополнительной мотивированности к обучению и многое другое.

Какая же судьба ждет школьное итоговое сочинение-рассуждение? Когда школьная оценка за сочинение будет выражена в балльном исчислении? И будет ли? Пока сочинение-рассуждение никто не отменял. Даже когда в связи с пандемией министр просвещения предложил «заморозить» итоговое сочинение в 2020–2021 уч. году, Ассо-

циация учителей русского языка и литературы не поддержала его. Однако нет сомнений, что раз «брожение умов» началось и вузы «интеллигентно» выкручиваются из ситуации с итоговым сочинением, процесс отчуждения вузов от проблемы будет продолжаться… Возможно, он и решит в недалеком будущем судьбу сочинения…

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беляева, Н. В. Итоговое сочинение. Допуск к ЕГЭ. От выбора темы к оценке по критериям / Н. В. Беляева, Л. В. Новикова, С. А. Зинин, Е. А. Зинина. – Москва : Национальное образование, 2016. – 159 с.

2. Могу писать: тренинг Юлии Фишман и Риты Кошкиной. – URL: https://mogu-pisat.ru/blog/?page=blog&blog=fischman (дата обращения: 27.11.2016).

3. Павловец, М. Г. Печальный итог итогового сочинения: как оно не оправдало себя и почему вузы ищут альтернативу / М. Г. Павловец. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/11/5/quality_of_education/15518-pechalnyy_itog_itogovogo_sochineniya_kak_ono_ne_opravdalo_sebya_i_pochemu_vuzy_ischut_alternativu?fbclid=IwAR2tQlC-xCJiupXKh67kbFlvLJ_BIGjbgGqZt-w6UWFm7u6Q2d7DFS7DmZ4 (дата обращения: 01.12.2020).

4. Перечень поручений по реализации Послания Федеральному Собранию. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/ orders/20004 (дата обращения: 10.10.2016).

5. Романичева, Е. С. От традиционного сочинения по литературе к сочинению нового типа / Е. С. Романичева // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. Е. С. Романичевой. – Москва : Совпадение, 2016. – С. 5–9.

6. Сайт «Своими словами». – URL: https://xn--80adaxacsgene3af.xn--p1ai/ (дата обращения: 08.12.2020).

7. Совещание с членами Правительства (9 декабря 2014 г., Москва, Кремль). – URL: http://special.kremlin.ru/events/president/news/47208 (дата обращения: 11.10.2016).

УДК 376.4

Елена Сергеевна Процышина

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

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Проблематика социализации у детей из неблагополучных семей на сегодняшний день весьма актуальна, поскольку число таких семей стремительно растет, появляются их новые виды, что усугубляется не-

достатком высококвалифицированных специалистов в данной области, в том числе и классных руководителей, обладающих необходимым багажом знаний и умеющих применить их на практике с ориентацией на реальные проблемы неблагополучной семьи.

Под неблагополучной понимается такая семья, в которой нарушена структура, игнорируются или обесцениваются ключевые семейные функции, наблюдаются скрытые или явные дефекты в воспитании, в результате чего возникают «трудные» дети.

Под тяжелой неблагополучной семьей понимается семья, в которой отмечается социальная неустроенность родителей и, вследствие этого, беспрестанный психологический надрыв, усугубляемый отчуждением от окружающих, асоциальным поведением, алкоголем, воровством, хулиганством и т.д.

Важная цель классного руководителя – это выявление проблем их причин, появляющихся у школьника и его семьи, а также организация психологической социально-педагогической и коррекционной работы по предоставлению помощи в возобновлении взаимопонимания, положительной стабильности и «мира» в семье. Он осуществляет свою работу в пределах возложенных на него полномочий и функциональных обязанностей.

В своей деятельности с неблагополучной семьей классный руководитель должен опираться на постулат об исключительном воздействии именно семьи на ребенка.

Во время деятельности с неблагополучной семьей, педагог чаще всего изначально встречает первичные реакции противостояния. Это может быть желание клеймить кого-то, обвинение, отрицание, импульсивность детей, родителей, неприятие помощи, избегание встреч, провоцирование [2].

Зачастую бывает нелегко определиться с результатами работы с семьей. У каждой категории неблагополучных семей имеются свои итоги в движении к тому уровню, при котором она могла бы обойтись уже без помощи извне.

Целью работы классного руководителя является формирование благоприятных обстоятельств для развития личности ребенка (социального, физического, интеллектуального, духовно-нравственного), оказание ему многосторонней социально-психологической помощи, а также охрана интересов ребёнка в его жизненном пространстве. Классный руководитель выступает в роли посредника между взрослым и ребёнком, ребёнком и его окружением, а также является наставником при непосредственном общении с ребёнком или его окружением.

Нами было проведено исследование деятельности классного руководителя с детьми младших классов из неблагополучных семей в ООШ с. Пограничное – филиала № 2 МОУ СОШ р.п. Колышлей Пензенской

области, в результате которого были выявлены некоторые проблемы, а именно:

1) формальное исполнение классным руководителем функций по выявлению детей из неблагополучных семей, изучению семьи и условий жизни ребенка;

2) слабая работа классного руководителя по раннему выявлению детей из неблагополучных семей и игнорирование предпосылок отклоняющегося поведения у родителей и членов семьи ребенка;

3) отсутствие индивидуального подхода к каждому ребенку при составлении программы социально-педагогического сопровождения неблагополучной семьи;

4) постепенное ослабление контроля ситуации с неблагополучными семьями после реализации в отношении них программы социально-педагогического сопровождения.

Для разрешения выявленных проблем предлагается к реализации следующие направления совершенствования работы классного руководителя с детьми из неблагополучных семей:

1) организация классным руководителем систематической деятельности по раннему выявлению детей из неблагополучных семей, внимательное отношение и анализ предпосылок отклоняющегося поведения у родителей и членов семьи ребенка;

2) применение классным руководителем индивидуального подхода к каждому ребенку при составлении и реализации программы социально-педагогического сопровождения неблагополучной семьи. Нужно разрабатывать и осуществлять индивидуальные программы по воспитанию детей из неблагополучных семей. Одна из первостепенных задач классного руководителя в рассматриваемом направлении – это формирование благоприятной обстановки в коллективе класса вокруг школьника из неблагополучной семьи, а также установление взаимоотношения сотрудничества и партнерства с неблагополучной семьей. Следует вовлекать ребенка из неблагополучной семьи в клубы и кружки по интересам, а также в занятость выходного дня (при возможности) [1]. Классный руководитель должен поощрять успехи, отмечать даже самые незначительные достижения и успехи ребенка из неблагополучной семьи. При необходимости классный руководитель должен проявлять инициативу активных действий с целью защиты нарушенных прав ребенка;

3) учитывать специфику воспитания в каждой отдельно взятой семье, основываясь на положительном опыте умножать приоритет семейных традиций и семьи у всех субъектов образовательной деятельности: педагогов, родителей и детей;

4) регулярное проведение классным руководителем мониторинга результативности коррекционно-развивающей и профилактической работы по программе социально-педагогического сопровождения неблагополучных семей;

5) увеличение педагогической культуры у всех категорий родителей:

– создание педагогического просвещения, убеждение родителей в том, что семейное воспитание – это не нотации, морали либо физические наказания, а весь образ жизни у родителей (прежде всего, здоровый), образ поступков и мыслей самих родителей, непрерывное общение с детьми с гуманной позиции;

– привлечение в роли активных воспитателей родителей из неблагополучных семей (участие в управлении школой, внеурочная внешкольная деятельность, семейные праздники в школе);

6) при проведении работы с родителями классный руководитель, в первую очередь, должен ясно и четко установить для себя, чего он хочет от семьи, что считает семья по этому поводу, попытаться убедить ее в том, что поставленные им цели – это, главным образом, их цели. Задачей классного руководителя является убеждение родителей в том, что семейное воспитание представляет собой, в первую очередь, пример образа жизни родителей. Классный руководитель не должен давать окончательные готовые рецепты и рекомендации. Задача классного руководителя заключается не в поучении родителей, а в описании возможных путей по преодолению трудностей, разборе правильных и ложных решений, ведущих к цели [3]. Если в ходе реализации программы социально-педагогического сопровождения родителями были сделаны неверные действия и ошибки, педагог должен указать на них, дать сдержанную оценку и сделать паузу, чтобы семья осознала услышанное. Классный руководитель должен дать понять семье, что проявляет к ней сочувствие, верит в нее, несмотря на допущенные родителями оплошности.

Можно подытожить, что в ситуации, когда семья по своему статусу определяется как асоциальная или неблагополучная, на первый план в деятельности классных руководителей выходит деятельность по защите ребенка от разрушительной семейной ситуации. Важнейшие усилия концентрируются на то, чтобы в такой семье риск негативного влияния на ребенка стал наименьшим. С родителями и ближайшим семейным окружением проводится работа, ориентированная на трансформацию поведения, изменение установок на поддержку семьи и воспитание ребенка. Действия классных руководителей и иных специалистов в первую очередь должны быть направлены на соблюдение права ребенка жить в семье, сохранение положительного воспитательного ресурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кумелина, М. Н. Организация досуговой деятельности как инструмент решения проблем детей из неблагополучных семей (на примере МУ «КЦСОН Фрунзенского района г. Ярославля») / М. Н. Куме-

лина // Социальные и культурные практики в современном российском обществе: инициатива, партнерство, стратегия развития : материалы IV Всерос. науч.-метод. конф. : в 2 ч. / под общ. ред. О. В. Капустиной, М. В. Чельцова. – Новосибирск, 2019. – С. 50–55.

2. Монахова, К. В. К вопросу о влиянии неблагополучной семьи на воспитание ребенка / К. В. Монахова // Молодой ученый. – 2020. – № 35 (325). – С. 195–197.

3. Шматова, Ю. С. Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи как форма комплексной работы социального работника / Ю. С. Шматова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2017. – № 1. – С. 10–17.

УДК 372.8

Юлия Николаевна Пудовкина

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

Алёна Юрьевна Китаева

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

На сегодняшний день актуальность дистанционного обучения в образовательном процессе неоспорима. В связи со сложившейся в стране и во всём мире эпидемиологической обстановкой все учебные учреждения были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения.

На данный момент существует большое количество различных платформ для организации дистанционного обучения, например «Российская электронная школа», созданная в рамках проекта «Образование», «Яндекс.Учебник», «Учи.ру», «iSpring», «WebTutor» и другие. Наиболее популярной является платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (в переводе с английского – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которая широко используется многими частными и государственными учебными заведениями, и которая открывает новые перспективы для школьников, студентов, преподавателей. Система дистанционного обучения Moodle направлена на максимальное приближение обучения к очному формату, а также на постоянное поддержание связи между обучающимися и преподавателями. Система мобильна, она позволяет преподавателям создавать и наполнять курсы материалами. Одними из главных преимуществ данной платформы перед другими являются:

1. Доступность. Moodle – бесплатная платформа с открытым кодом.
2. Простота использования и большой функционал.
3. Возможность студентам самостоятельно редактировать и настраивать свои учётные записи.
4. Большое количество интерактивных элементов для эффективного обмена информацией.
5. Все задания и выполненные работы сохраняются в системе, поэтому обучающиеся в любой момент могут вернуться к ним и просмотреть их.
6. Платформа может использоваться как при дистанционном, так и при очном обучении.
7. Возможность посмотреть полный отчёт о деятельности пользователя (когда последний раз заходил, сообщения, оценки и баллы и т.д.).
8. Возможность настройки рассылки о комментариях, оценках, предстоящих событиях.

Данная платформа обладает большим количеством интерактивных элементов для качественного взаимодействия преподавателей и студентов. Каждый преподаватель может самостоятельно подобрать необходимые ему инструменты для организации учебного процесса. Опишем каждый из этих элементов и отметим их возможности.

Система обмена сообщениями. Moodle предоставляет возможность обмена сообщениями как между преподавателями и студентами, так и между самими студентами. Каждый пользователь может самостоятельно сформировать список собеседников. Для этого на сайте предусмотрен поиск пользователей. На странице своей учётной записи во вкладке «Сообщения» можно осуществлять навигацию по сообщениям, проверить список собеседников, а также добавить новых. Также предусмотрен поиск по самим сообщениям. В настойках своей учётной записи пользователь также может настроить систему уведомлений. Данный элемент платформы помогает осуществлять постоянную связь в условиях дистанционного обучения.

Форум. Платформа Moodle предоставляет пользователям возможность использования форума, который позволяет задавать вопросы и отвечать на них. Благодаря форуму возможна организация дискуссии во время учебного занятия. В системе предусмотрены несколько типов форумов:

– Стандартный общий форум, в котором каждый в любое время может создать новую тему и начать обсуждение.
– Простое обсуждение, которое состоит из одной темы.
– Форум вопросов и ответов. В этом типе форума пользователь, чтобы увидеть другие ответы, должен первоначально сам дать ответ.

Пользователь может настроить систему уведомлений с форума, а также может подписаться на него для того, чтобы получать новые сообщения.

Чат. Ещё одним полезным инструментом для взаимодействия между пользователями в реальном времени является чат. Благодаря этому элементу удобно проводить онлайн-консультации, которые возможно запланировать заранее.

Календарь. Для того чтобы пользователям было удобнее следить за всеми событиями, добавлен блок Календарь. В этом блоке одним цветом обозначается сегодняшнее число, другими цветами предстоящие события. Все события делятся на виды:

- общие события,
- события курса,
- события групп,
- события пользователя.

Пользователь может добавлять новые события, а также настраивать сам блок Календарь. Например, указывать формат времени, изменять первый день недели, максимальное число предстоящих событий, интервал отображения предстоящих событий. Пользователь имеет возможность создать повторяющееся событие, скрыть определённые виды событий, а также он получат уведомление о наступившем событии.

При создании события в календаре оно отобразится у всех пользователей, которые записаны на данный курс.

Вики. Если пользователям определённого курса дают общее задание для выполнения его в группе или в парах, целесообразно использовать элемент Вики. Преимуществом является то, что все пользователи с одним заданием могут вносить изменения в процессе его выполнения. Также удобным является то, что сохраняются все версии задания, т.е. в любой момент можно вернуться к предыдущей версии.

Анкеты. Данный элемент служит для создания обратной связи от слушателей дистанционного обучения. Минусом его использования является невозможность изменить перечень вопросов в анкете по данному курсу.

Данная платформа с её интерактивными элементами является современной и постоянно развивающейся средой. Каждый пользователь может вносить дополнения и подстраивать её под себя. Платформа предоставляет пользователям круглосуточный доступ к материалам и заданиям. Более 200 стран успешно пользуются данной платформой, создавая электронные курсы. Всё это говорит о том, что с помощью данной платформы с интерактивными элементами можно более чем успешно реализовывать дистанционное обучение в образовательном процессе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Руководство по MOODLE для преподавателей. – URL: http://docplayer.ru/27530989-Rukovodstvo-po-moodle-dlyaprepodavateley.html (дата обращения: 09.11.2020).

УДК 371

Марина Владимировна Разумова
г. Пенза, e-mail: smart-m.r._2.7@mail.ru
Юлия Александровна Шурыгина
г. Пенза, e-mail: julia_shurygina@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Основными задачами профессионального образования являются развитие личности студента, формирование его как полноправного субъекта профессиональной деятельности и общения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

На основе всемерного выявления раскрытия потенциала личности каждого студента высшее образование обеспечивает обогащение и увеличение совокупного нравственного, интеллектуального и культурного наследия общества.

В настоящее время, по мнению специалистов в области образования (как школьного, так и профессионального) возникает немало проблем, связанных с несовершенством образовательной деятельности.

Исследования показывают, что обучающиеся теряют познавательный интерес, мотивацию. Утрата желания учиться, жажды познания часто определяется невниманием к личным возможностям и интересам обучающихся, преобладанием авторитарных методов общения со стороны педагогов, шаблонностью образовательной деятельности типичной как для школы, так и для вуза, что подтверждает наличие общих проблем системы школьного и вузовского образования [1].

Главным субъектом обучения в высшей школе является традиционный студент, поступающий непосредственно из школы, но значительным образом отличающийся от школьника. Он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью, имеет больший запас жизненного опыта. Его готовность к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели. И в этом его стремлении важную помощь может оказать куратор, наиболее доступный советчик и помощник. Роль куратора в системе обучения принципиально отличается от роли классного руководителя в школе, существенно меняется подход к учебно-воспитательной работе. Нельзя подменять мудрое руководство назойливой опекой и чрезмерно контролирующими функциями, так как это задевает самолюбие и достоинство взрослых обучающихся [2].

Одной из важных задач профессионального образования является создание условий, стимулирующих желание непрерывного образова-

ния. Значимой фигурой, в этом смысле, является куратор академической группы.

В высшей школе ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Залогом успешной деятельности куратора является его творческая индивидуальность. И как в любом виде творчества, в кураторской работе своеобразно сочетаются действующие нормативы и самостоятельно найденные методы, приемы, подходы к организации учебно-воспитательной деятельности студентов в системе непрерывного образования.

Деятельность куратора требует дифференцированного подхода к организации учебного процесса и воспитательной работы среди студентов младших и старших курсов. Так на 1-м курсе очень важно разъяснять студентам, что учение – это большой труд, успех которого немыслим без напряженной повседневной самостоятельной работы. Необходимо помочь им адаптироваться к вузовской жизни, вузовским требованиям, особенностям образа жизни современного студенчества. Вся деятельность куратора в этот период направлена на:

– изучение индивидуальных особенностей и динамики их развития,
– создание дружного, сплоченного, действенного коллектива,
– развитие творческих способностей, социальной ответственности,
– формирование интеллектуального и морального потенциала,
– стимулирование познавательного интереса и стремления к самосовершенствованию,
– оказание помощи в организации самостоятельной работы,
– регулирование межличностных отношений,
– учет учебной деятельности студентов,
– организацию воспитательной работы через проведение различных мероприятий,
– оказание помощи в решении личных проблем.

На старших курсах организационная помощь со стороны куратора уменьшается. Теперь перед студентами выдвигаются задачи углубления профессиональной и общественной направленности. Все свои усилия куратор сосредотачивает на:

– создании психологической комфортности,
– более качественном усвоении знаний,
– повышении уверенности в собственных силах,
– дальнейшем развитии умения адекватно оценивать себя,
– развитии исследовательских способностей,
– развитии коммуникабельности, умении общаться с разными людьми,
– повышении ответственности не только за собственные успехи, но и успехи других,

– выявление дальнейших образовательных запросов обучающихся.

Общение в деятельности куратора играет огромную роль, а также является средством воспитания студентов. К коммуникативным способностям относятся:

– способность всесторонне и объективно воспринимать человека;
– способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
– способность устанавливать педагогически целесообразные контакты с преподавателями, деканатом, общественными организациями;
– справедливо, конструктивно и тактично критиковать партнера по совместной деятельности;
– воспринимать и учитывать критику;
– перестраивать свое поведение и деятельность.

Каждый куратор академической группы должен в достаточной степени владеть всеми этими компонентами педагогической деятельности, поэтому кураторами должны назначаться наиболее квалифицированные преподаватели, имеющие опыт вузовской работы со студентами. Только постоянный куратор, зная индивидуальные способности студентов, их успехи и проблемы сможет оказать своевременную помощь и поддержку в развитии познавательного интереса, в стремлении к самосовершенствованию в системе непрерывного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богдаспиров, А. Учитель-наставник и студент / А. Богдаспиров // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 146–148.

2. Кондратьев, М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 340 с.

УДК 514.763.62

Анастасия Олеговна Растрепина

г. Пенза, e-mail: n.rastrepina@mail.ru

ГРУППОВАЯ МОДЕЛЬ ПЛОСКОСТИ ЛОБАЧЕВСКОГО

Среди наиболее известных моделей плоскости Лобачевского, доказывающих относительную непротиворечивость геометрии Лобачевского, являются модели Клейна в открытом круге евклидовой плоскости и модель Пуанкаре на евклидовой полуплоскости. В настоящей работе предлагается групповая модель плоскости Лобачевского. Группа Ли $\mathbb{G}$ 2×2-матриц специального вида, реализующая эту модель, яв-

ляется подгруппой полной линейной группы $\mathrm{GL}(2,\mathbb{R})$. Известная метрика плоскости Лобачевского в модели Пуанкаре $\mathbb{E}_+^2$ является левоинвариантной метрикой на группе $\mathbb{G}$, которая естественным образом отождествляется с $\mathbb{E}_+^2$. Левые сдвиги на $\mathbb{G}$ определяют группу параллельных переносов на $\mathbb{E}_+^2$. Найдены также базисные векторные поля алгебры Ли полной группы изометрий ориентированной плоскости Лобачевского.

1. Рассмотрим множество $\mathbb{G}$, элементами (точками) которого являются 2×2 матрицы следующего вида

$$\begin{pmatrix} y & x \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, \tag{1}$$

где x, y – действительные числа: $x, y \in \mathbb{R}$, $y > 0$. Множество $\mathbb{G}$ является группой Ли относительно операции умножения матриц и подгруппой Ли полной линейной группы $\mathrm{GL}(2,\mathbb{R})$. Умножая слева (1) на произвольную матрицу из группы $\mathbb{G}$

$$\begin{pmatrix} b & a \\ 0 & 1 \end{pmatrix}\begin{pmatrix} y & x \\ 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} by & bx+a \\ 0 & 1 \end{pmatrix},$$

заключаем, что левые сдвиги на группе $\mathbb{G}$ определяются следующими формулами

$$\overline{x} = bx + a, \overline{y} = by \ (y > 0, b > 0) \tag{2}$$

Дифференцируя (2) по параметрам a и b, находим левоинвариантные векторные поля алгебры Ли g группы Ли $\mathbb{G}$

$$X_1 = \partial_1, X_2 = x\partial_1 + y\partial_2, \tag{3}$$

где $\partial_1 = \partial/\partial x$, $\partial_2 = \partial/\partial y$ – естественный базис гладких векторных полей на $\mathbb{G}$.

2. Левоинвариантную риманову метрику на $\mathbb{G}$ можно получить следующим образом. В касательном пространстве $T_e\mathbb{G}$ единицы группы e $(y = 1, x = 0)$ рассмотрим евклидову метрику g

$$ds^2 = dx^2 + dy^2$$

и сдвинем её в произвольную точку

$$\begin{pmatrix} \overline{y} & \overline{x} \\ 0 & 1 \end{pmatrix}. \tag{4}$$

Разрешая уравнения (2), находим

$$x = \frac{1}{b}(\overline{x} - a), y = \frac{1}{b}\overline{y},$$

поэтому

$$dx = \frac{1}{b}d\overline{x}, dy = \frac{1}{b}d\overline{y},$$

и, следовательно,

$$ds^2 = \frac{d\overline{x}^2 + d\overline{y}^2}{b^2}.$$

Так как единица группы сдвигается в точку (4), то

$$\overline{x} = b \cdot 0 + a, \overline{y} = b \cdot 1.$$

В частности, $b = \overline{y}$. Опуская черту над произвольной точкой, получаем левоинвариантную риманову метрику на $\mathbb{G}$

$$ds^2 = \frac{dx^2+dy^2}{y^2}. \quad (5)$$

Метрика (5) является стандартной метрикой плоскости Лобачевского $\mathbb{H}^2$ в модели А. Пуанкаре на евклидовой полуплоскости $\mathbb{E}^2_+(y > 0)$ с заданной на $\mathbb{E}^2$ прямоугольной декартовой системой координат Oxy.

Таким образом, группа $\mathbb{G}$ с левоинвариантной метрикой (5) естественным образом отождествляется с $\mathbb{E}^2_+$ и, следовательно, является групповой моделью плоскости Лобачевского $\mathbb{H}^2$. Заметим, что левые сдвиги (2) задают группу параллельных переносов на $\mathbb{E}^2_+$. Из (2) следует, что любой параллельный перенос на $\mathbb{E}^2_+$, с точки зрения евклидовой геометрии, представляет собой композицию гомотетии с центром в начале системы координат и коэффициентом гомотетии $b > 0$ и параллельного переноса вдоль оси Ox.

3. Полная группа изометрий плоскости Лобачевского является трехмерной группой Ли. Кроме параллельных переносов группа изометрий, сохраняющая ориентацию, содержит однопараметрическую подгруппу $\varphi_t = \exp tY$ вращений. Векторное поле $Y = Y^i\partial_i$, порождающее эту подгруппу можно отыскать, интегрируя уравнения инвариантности метрики (5). Эти уравнения (уравнения Киллинга) для римановой метрики g с компонентами g_{ij} и произвольного векторного поля $\xi = \xi^i\partial_i$, порождающего однопараметрическую группу изометрий, имеют вид

$$\xi^p\partial_p g_{ij} + \partial_i\xi^p g_{pj} + \partial_j\xi^p g_{ip} = 0. \quad (6)$$

Для метрики (5) плоскости Лобачевского эти уравнения примут вид

$$-y\xi^2 + \partial_1\xi^1 = 0,\ \partial_1\xi^2 + \partial_2\xi^1 = 0,\ -\frac{1}{y}\xi^2 + \partial_2\xi^2 = 0. \quad (7)$$

Из третьего уравнения системы (7) следует, что

$$\xi^2 = \varphi(x)y, \quad (8)$$

а из первого уравнения находим, что

$$\partial_1\xi^1 = \varphi(x). \quad (9)$$

Учитывая (8), второе уравнение системы (7) примет вид

$$y\partial_1\varphi(x) + \partial_2\xi^1 = 0. \quad (10)$$

Дифференцируя (10) по x, получаем

$$y\partial_{11}\varphi(x) + \partial_{21}\xi^1 = 0. \quad (11)$$

Но в силу (9) $\partial_{21}\xi^1 = 0$, поэтому $\partial_{11}\varphi(x) = 0$ и, следовательно, $\varphi(x) = c_3x + c_2$, а

$$\xi^2 = (c_3x + c_2)y. \quad (12)$$

Теперь уравнение (9) примет вид $\partial_1\xi^1 = c_3x + c_2$ и, следовательно,

$$\xi^1 = \frac{1}{2}c_3x^2 + c_2x + \psi(y). \quad (13)$$

Из уравнения (10) следует, что

$$\partial_2\psi(y) = -c_3 y,$$

откуда

$$\psi(y) = -\frac{1}{2}c_3 y^2 + c_1$$

и, следовательно,

$$\xi^1 = \tfrac{1}{2}c_3 x^2 + c_2 x - \tfrac{1}{2}c_3 y^2 + c_1. \qquad (14)$$

Таким образом, общее решение системы (7) имеет вид

$$\xi^1 = \tfrac{1}{2}c_3 x^2 + c_2 x - \tfrac{1}{2}c_3 y^2 + c_1,\ \xi^2 = (c_3 x + c_2)y. \qquad (15)$$

Постоянным c_1, c_2, c_3 сооветствуют базисные векторные поля полной группы изометрий ориентированной плоскости Лобачевского

$$X_1 = \partial_1, X_2 = x\partial_1 + y\partial_2, Y = \tfrac{1}{2}(x^2 - y^2)\partial_1 + xy\partial_2.$$

Векторное поле Y, порождающее однопараметрическую группу вращений, определяет систему дифференциальных уравнений

$$\begin{cases} \dfrac{dx}{dt} = \dfrac{1}{2}\big(x^2(t) - y^2(t)\big), \\ \dfrac{dy}{dt} = x(t)y(t). \end{cases}$$

Интегральные кривые этой системы являются траекториями вращения точек плоскости Лобачевского – орбитами группы вращений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефимов, Н. В. Высшая геометрия / Н. В. Ефимов. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 1961. – 580 с.
2. Дубровин, Б. А. Современная геометрия : Методы и приложения / Б. А. Дубровин, С. П. Новиков, А. Т. Фоменко. – Москва : Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 760 с.
3. Скотт, П. Геометрии на трехмерных многообразиях : пер. с англ. / П. Скотт. – Москва : Мир, 1986. – 168 с.
4. Атанасян, Л. С. Геометрия Лобачевского : кн. для учащихся / Л. С. Атанасян. – Москва : Просвещение, 2001. – 336 с.

УДК 371.3

Жанна Багадатовна Ремзина
г. Пенза, e-mail: remzina.zhanna@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В процессе совершенствования и развития образовательной среды на первый план выходят актуальные вопросы, связанные с требованиями обеспечения функционирования и развития системы современного российского образования. Образовательное пространство – реалия, ставшая предметом интенсивного исследования в научных кругах в последнее время и без которой сложно представить современное образование в целом. Причин признания феномена несколько, среди которых основные процессы глобализации и интеграции образования, открытость информационного пространства и появившиеся в связи с этим новые возможности получения непрерывного образования [5, с. 64].

Очевидно, что информационная революция, происходящая в современном обществе, меняет не только материальное, но и духовное производство – производство знаний. Она трансформирует все средства обработки, передачи и производства информации. Физическим носителем информационных технологий, их инструментом, является компьютер или любой другой гаджет. В настоящее время с трудом можно представить интеллектуальный труд учителя, не опирающегося или не использующего компьютерные технологии.

Интернет открывает перед обучающимися и учителями широкие образовательные и воспитательные возможности. При организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса, использование интернета позволяет коренным образом изменить технологии получения новых знаний [4, с. 566].

Данное средство открывает доступ к современным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, предоставляет новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных навыков. Информация, содержащаяся в сети интернет дает возможность учителю спроектировать обучающую среду, получить дополнительные возможности для поддержания и развития личности обучающегося, выбора варианта учебных программ, творческого поиска.

Образовательное пространство сети интернет дает уникальную возможность для создания новых форм самообучения. Именно такое средство медиаобразования оказывает большое влияние на развитие и формирование личности [6, с. 21].

Умение использовать гипертекст в медиа-образовательных целях позволяет сформировать прочные и осознанные знания, развить позна-

вательную активность, повысить качество педагогического труда, развивает умение работать с информацией: воспринимать, анализировать, выделять главную мысль, сопоставлять различные точки зрения, принимать личностную позицию.

Использование информации из сети интернет, несомненно, приведет к изменению существующих форм и методов работы, т.к. преобразует в определенной степени всю систему, создает существенно новую информационную среду, в которой не может сохраниться неизменной система традиционных методов [3, с. 15].

В основе системного перехода к дистанционному обучению должен лежать ответ на вопрос, чему и как учить. Выстраивание правильной системы предоставления знания основана на трех параметрах: методиках преподавания, образовательных технологиях и дизайне – как графическом, так и педагогическом.

В настоящее время очевидны три ключевые проблемы перехода на онлайн обучение, требующие коллективных решений. Во-первых, используются разные системы и подходы, нет единой платформы, на которой ребенок может посмотреть весь нужный материал, понять свой учебный план на сегодня, увидеть свой прогресс. Во-вторых, учитель не может сделать интерактивный курс самостоятельно и в короткие сроки. В-третьих, неэффективная обратная связь: сложности с проверкой знаний, учетом оценок и разбором ошибок [1, с. 19].

Для успешного решения всех этих проблем каждая школа выбирает за основу одну онлайн-платформу и через нее предоставляет ученикам доступ к внешнему контенту.

– Skype – это первая и самая популярная до последнего времени платформа для организации онлайн обучения. Многие курсы повышения квалификации учителей в области интернет образования построены на освоении платформы скайп. По средствам данного варианта интернет-телефонии на экран можно вывести подготовленным заранее материалы.

– Zoom – это аналог выше описанной платформы, данный вариант разрабатывался изначально для проведения видеоконференций для нескольких участников. Версия бесплатная для участников в количестве 100 человек, есть только ограничение видео-трансляций по времени, 40 минут. Но даже это ограничение можно снять, купив платную версию, что не обязательно.

– Фоксворд – это полноценная онлайн школа, приближенная к реалиям офф-лайн школы, со своей урочно-оценочной системой работы, только в дистанционном режиме. Однако, данная платформа платная.

– Урок цифры – данная платформа легкая и понятная в применении и обучении, но ее недостатком является узкая направленность и малый выбор изучаемого материала.

– Рэш – эта платформа включает в себя достаточное количество предметов, каждый очень подробно разобран, составлен тест для проверки уровня усвоения материала. Однако, в результате можно сразу же увидеть правильный ответ. Потому, данная платформа годится лишь для закрепления материала, либо использования в классе, под присмотром учителя.

– Учи.ру – это одна из популярных платформ, удобная и в ней присутствует бесплатный вариант использования, что дало возможность использовать ее во многих школах до введения режима самоизоляции. Также есть вариант вести онлайн обучение. Но реалии дистанционного обучения показали, что платформа не готова к большому наплыву участников, возникают сбои.

– Якласс – это полностью платная платформа, включающая в себя платный контент достаточно высокого уровня с широким спектром материала обучения.

– Moodle – это одна из лидеров среди образовательных платформ. Платформа moodle зарекомендовала себя как достойная база для онлайн школы и организации дистанционного обучения на постоянной и качественной основе.

– Google classroom – это абсолютно бесплатная платформа. Данный продукт от одноименной компании, разрабатывался специально для школ. Можно организовывать различные уроки, варианты опросов и заданий. Разобраться в нем сможет любой начинающий пользователь [2, с. 54].

Учителям необходимо научиться работать с мультимедийным контентом, включающим тексты, графику, аудио, видео, интерактивные упражнения. Именно интерактивность в онлайн-контенте побуждает ребенка активнее включаться в обучение. Здесь используются инструменты мультимедиа, интерактивные упражнения, автоматическая оценка результатов, моментальная обратная связь от цифровой образовательной среды и другие новации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дзатцеева, Т. С. Современные технологии и их применение в современной школе / Т. С. Дзатцеева. – URL: http://festival.1september.ru (дата обращения: 18.10.2020).

2. Добротина, И. Н. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2013. – № 10. – С. 21–26.

3. Казюлина, О. В. Использование возможностей сети Интернет с целью повышения мотивации к обучению / О. В. Казюлина. – URL: http://www.uchportal.ru (дата обращения: 06.11.2020).

4. Ребко, Э. М. Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов / Э. М. Ребко, А. П. Федорова // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 566–568.

5. Русских, Г. А. Дидактические основы современного урока : учеб.-практ. пособие / Г. А. Русских. – Москва : Ладога-100, 2017. – С. 64–73.

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2018. – С. 17–24.

УДК 37.09

Михаил Алексеевич Родионов

г. Пенза, e-mail: do7tor@mail.ru

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

Юлия Алексеевна Кожевникова

г. Пенза, e-mail: brokenphone09@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ВОСЬМЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Как известно, начиная с 2011 года, все образовательные учреждения начали подготовку учащихся по Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) второго поколения, что потребовало от учителей коррекции методических наработок, планирования курса информатики, применение нового подхода к построению и проведению урока. Данная коррекция обусловлена сменой парадигмы – ухода от сообщения готовых знаний, перехода к системно-деятельностному подходу. Поэтому перед методикой информатики встает вопрос помощи учителям эффективно реализовывать ФГОС на уроках информатики [2, 4].

Поэтому актуальным становится вопрос построения нового урока в рамках реализации ФГОС.

Осветим основные аспекты внедрения ФГОС нового поколения. Как известно, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт выдвигает три группы требований (рис. 1).



Рис. 1. Группы требований

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п. Предусматривается отдельная программа – программа формирования универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия являются одной важнейших частей Федерального государственного образовательного стандарта. Представлены четыре вида УУД (рис. 2).



Рис. 2. Виды УУД

При реализации ФГОС возникает и новая типология уроков. *Уроки «открытия» нового знания*. *Уроки рефлексии*. *Уроки общеметодологической направленности*. *Уроки развивающего контроля*.

В настоящее время все больше в практику преподавания школьных предметов входят электронные образовательные ресурсы. Одним из таких ресурсов является электронная тетрадь.

При подготовке конспектов уроков нами использовалась «Электронная тетрадь по информатике 8 класс (ФГОС)» версия 1.0. Данная рабочая тетрадь соответствует программе и учебнику Л. Л. Босовой 8 класс ФГОС [1] (рис. 3).

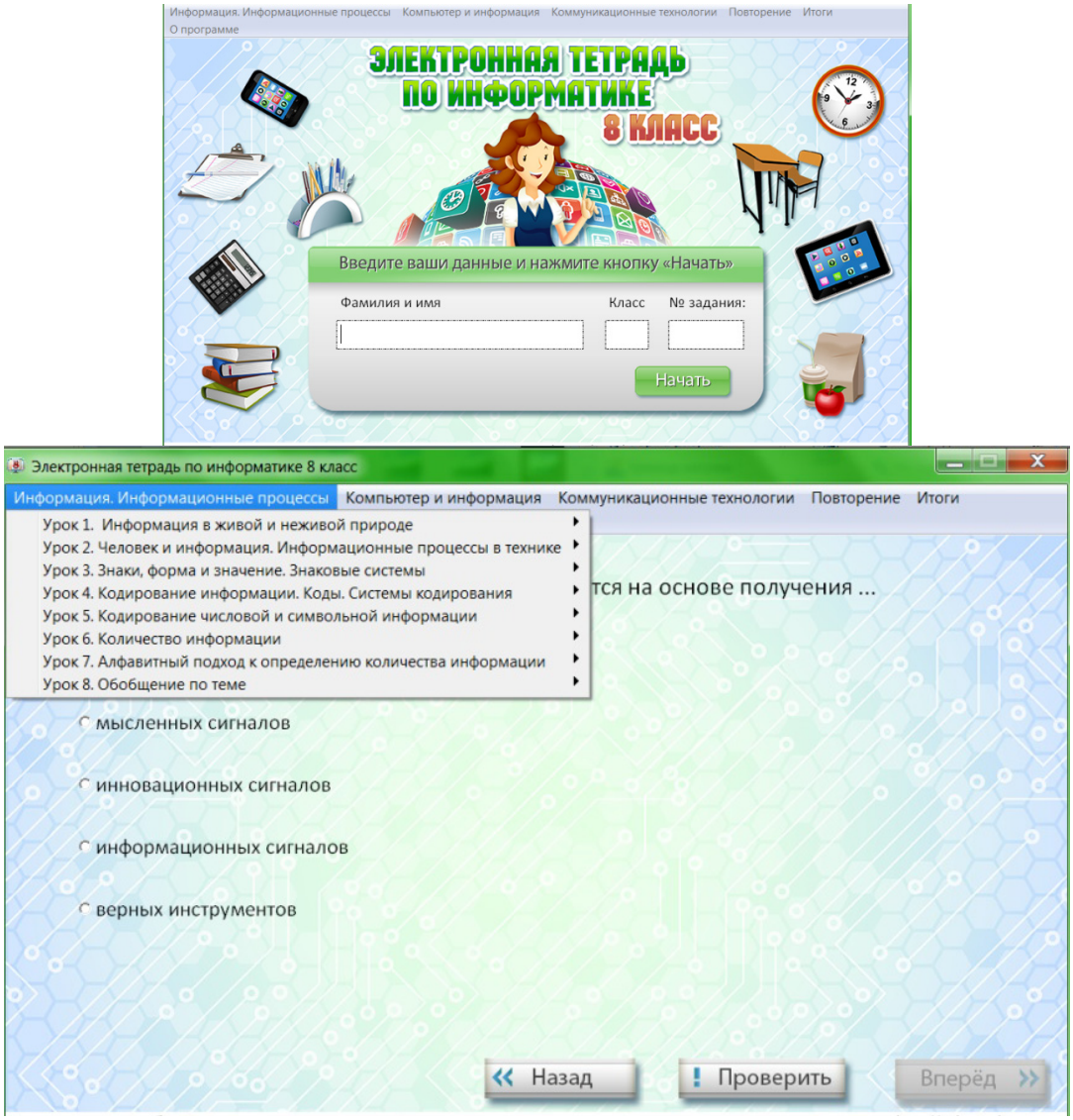


Рис. 3. Вид электронной тетради

Она содержит следующие основные разделы:

- Информация. Информационные процессы;
- Компьютер и информация;
- Коммуникационные технологии;

В состав рабочей тетради входят разнообразные виды заданий, которые ученики могут выполнять как на уроке, так и в виде домашнего задания (рис. 4).

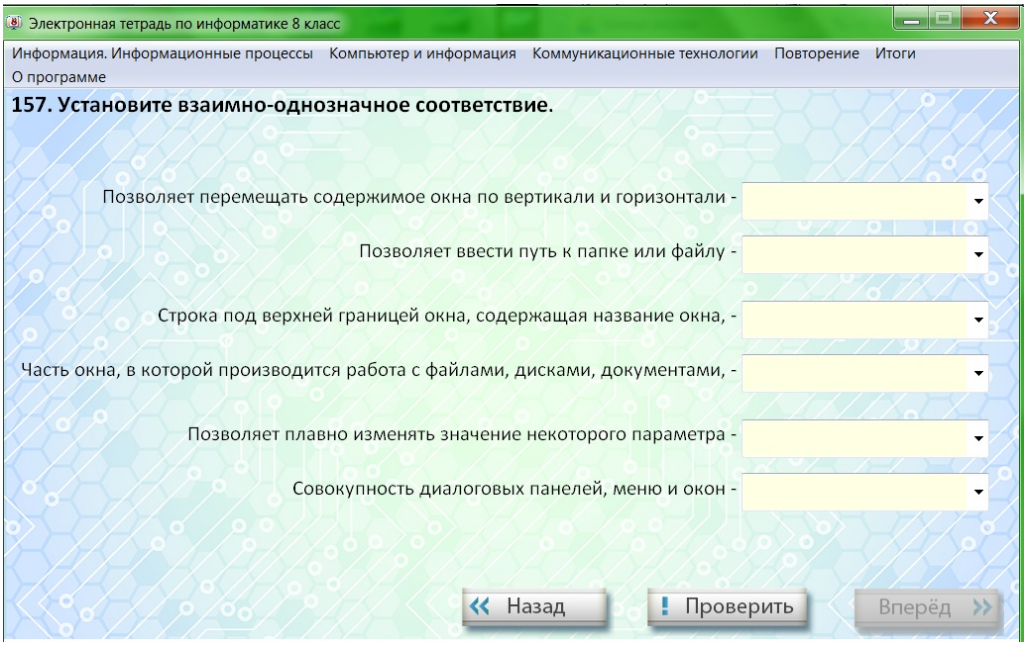


Рис. 4. Вид заданий электронной тетради

При использовании данного информационного ресурса нами разработан комплект технологических карт уроков, которые используются в практике работы в качестве учителя информатике в МБОУ СОШ 59 г. Пенза. Например, урок открытия нового знания по теме «Кодирование числовой информации».

Использование электронной тетради повысила мотивацию учащихся и их уровень усвоения УУД по итогам проведения уроков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Босова, Л. Л. Информатика. 8 класс: учебник / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 176 с.

2. Введение ФГОС основного общего образования как фактор модернизации системы образования СК / под науч. ред. А. А. Волкова. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 170 с.

3. Гусеева, О. Приемы педагогической техники для формирования универсальных учебных действий / О. Гусеева. – URL: https://sites.google.com/ site/metodichkafgosptz/

4. 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 им. В. И. Вернадского. – 2017. – № 2(64). – С. 129–139.

УДК 376.42

Ольга Владимировна Сафонова
г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru
Жанна Саметовна Надеева
г. Пенза, e-mail: cara6999@yandex.ru

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В процессе обучения школьников, имеющих нарушения интеллекта, важно уделять особое внимание развитию речи. Ведь речь, как форма мышления, служит своеобразным фундаментом для развития всех высших психических функций человека. Речь являет собой средство общения, собственного выражения людей и влияние их друг на друга. При сниженной речевой функции ребенок испытывает значительные трудности в процессе коммуникации, социализации в обществе и овладении новыми знаниями.

Спецификой развития психики школьников с нарушением интеллекта является малое представление об окружающем мире, бедность словарного запаса, слабость речевой деятельности. Словарный запас характеризует уровень познавательной деятельности школьника. Следует отметить, что при сниженном интеллекте будут снижены также социальные и вербальные контакты ребенка.

Бедность словаря школьников с нарушением интеллекта характеризуется, в первую очередь, в незнании предметов из их бытового окружения. Например, чашка, ботинки и т.п. Трудны в употреблении слова, имеющие обобщенное значение – из предложенных картинок с изображением яблока, груши, банана школьник не может правильно объединить их единым названием. Проблемно для детей соотнесение слова с его образом. Ребенок может назвать предмет, но выбрать его из предложенных картинок будет затруднительно [1, с. 50].

Как отмечают многие исследователи, у детей с нарушением интеллекта ограничен глагольный словарь. Частым случаем выражения действий будет употребление одного и того же доступного для ребенка глагола. Например, я делаю, я иду, вместо я леплю, я бегу. Школьникам трудно использовать в речи глаголы с приставкой, выражающей определенное действие: переплыл, присел.

Использование имен прилагательных в речи малочисленно. В основном это могут быть общедоступные прилагательные: красивый, хороший. Из спектра цветов, детям свойственно использовать лишь красный, синий, зеленый, желтый. То есть значения оттенков вызывают трудности в понимании.

Младшим школьникам с умственными нарушениями, непонятно значение предлогов и соответственно их использование в речи ограничено. Дети могут ошибочно применять предлоги противоположного значения или неправильно употреблять предлоги, имеющие сходное значение. Использование в речи наречий может сводиться к тому, что употребляются только несколько таких слов: тут, там, здесь.

Пассивный словарь школьников с нарушением интеллекта, по мнению В. А. Добромыслова [3, с. 57], гораздо шире активного. Так же автор отмечает, что довольно сложно идет процесс актуализации словаря. Такая особенность обусловлена специфичным замедленным протеканием процессов мышления. Дети не ищут способы получения новых знаний, за счет которых будет происходить расширение и удержание в лексике новых слов. В активный словарь, как правило, входят слова, необходимые им для удовлетворения своих потребностей. Слова, не относящиеся к желаниям и интересам, не задерживаются в речи и попросту не употребляются.

Зачастую, задав вопрос школьнику, можно услышать лишь молчание. Это может означать, что слова, необходимые для ответа отсутствуют в его лексиконе. Ребенку с нарушением интеллекта не свойственно прилагать усилия для поиска слов, чтобы выразить свои мысли. Это объясняется тем, что такие дети обладают слабой эмоционально-волевой сферой.

В ходе работы над обогащением словаря детей с нарушением интеллекта их словарный запас постепенно увеличивается [1, с. 54].

В работе над лексической стороной речи выделяют следующие задачи:

– обогащение словаря новыми словами или расширение значений уже известных слов;
– уточнение слов, умение соотносить слово с образом;
– процесс актуализации словаря;
– уничтожение в речи диалектных слов.

Выделенные задачи реализуются на практике, в ходе обучения. Обогатить словарь детей с нарушением интеллекта возможно с помощью художественной литературы. Разумеется, понимание текста будет напрямую зависеть от развития речевой функции ребенка и в осмыслении слов [2, с. 29].

Работая над лексикой, в процессе использования художественной литературы, важно проделывать работу над пониманием авторской мысли, а также над словами, которыми можно будет охарактеризовать героев, выразить собственное отношение к прочитанному или прослушанному тексту.

Необходимо также подбирать вид работы по обогащению словаря, исходя из контингента детей. Это может быть выборочное чтение. То есть чтение фрагментов текста, на которое стоит заострить внимание

детей. Это может быть диалог двух героев произведения, например, сказка – «Лиса и Журавль». Важно правильно задавать детям вопросы, провоцируя их собственные рассуждения. Также может быть применен приём замены авторской лексики на доступную детям.

В специальных образовательных учреждениях реализуется адаптированная основная образовательная программа, которая предусматривает включение художественной литературы в соответствии с возрастом ребенка с нарушением интеллекта. Это могут быть сказки, рассказы, стихотворения и другие жанры.

Вести работу над обогащением словаря следует постоянно, необходимо, чтобы дети наблюдали за миром вокруг себя и понимали его изменчивость. Также нужно, чтоб новое слово проговаривалось неоднократно и использовалось в различных контекстных ситуациях. Понимание смысла нового слова увеличивает шанс запоминания его и употребления в активном словаре. Действенный способ обогащения словаря – воздействие на несколько анализаторов. Ребенку можно проговаривать слово – воздействовать на слух, и дать прочесть – воздействовать на зрение [1, с. 55].

Также следует помнить, что работа над лексикой предполагает и работу над другими сторонами языка. Нельзя усвоить слово, не употребляя его в различных грамматических формах [3, с. 22].

Процесс активизации словаря школьников с нарушением интеллекта должен быть в прочной связи с его актуализацией, а именно использование их в собственной речи ребенка. Можно задавать ребенку вопросы по художественному произведению, ответы на которые, будут предполагать слова, необходимые для активизации в речи.

Просмотрев труды ученых, занимающихся вопросами изучения речи школьников с нарушением интеллекта, можно выяснить, что словарь их необычайно беден из-за малых представлений об окружающем мире и слабой познавательной деятельности. Работа по обогащению словаря ведется на протяжении всех лет обучения в специализированной школе. Системная работа дает результаты, и активный словарь детей с нарушением интеллекта обогащается новыми словами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. – Москва : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

2. Добромыслов, В. А. Развитие речи в связи с изучением грамматики / В. А. Добромыслов. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 63 с.

3. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. – Москва : Академия, 2012. – 200 с.

УДК 159.9

Татьяна Семеновна Семенова
г. Пенза, e-mail: integra58@mail.ru,
Юлия Владимировна Москвина
г. Пенза, e-mail: junga_vill@list.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОРТРЕТЫ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ № 4 «СТУПЕНИ»

Не секрет, что каждое образовательное учреждение имеет свое лицо, которое выражается в первую очередь в уровне подготовки выпускников, в их обученности, воспитанности, особенностях личности. Мы представляем результаты исследования учащихся гимназии «Ступени» на предмет личностных особенностей. Исследование проводилось в октябре 2020 года. В нем приняли участие гимназисты 5–11 классов, по одному классу из параллели, выбранному случайно. Всего было обследовано 193 человека. Исследование проводилось методом экспертной оценки. Классные наставники оценили своих учащихся по таким качествам, как: ответственность, инициативность, общительность, отзывчивость (способность к сопереживанию), вежливость, уверенность в себе, самокритичность, стремление к первенству, решительность, положение в классе (симпатия одноклассников). Каждое качество оценивалось по баллам, от 1 до 5.

Полученные результаты представлены в табл. 1. Жирным шрифтом выделены средние показатели по классам. Цветом выделены показатели в 4 балла и выше. В квадратных скобках представлен разброс индивидуальных значений по классу, от минимального до максимального. Знак б показывает стандартное отклонение индивидуальных показателей от среднего значения по классу. Расчеты проводились в программе Microsoft Excel 2010.

Как видно из таблицы, средние показатели по всем качествам не опускаются ниже оценки 3,1. Исключение составляет стремление к первенству у учеников 11 класса, что может объясняться индивидуальными особенностями детей.

Стандартные отклонения от средних значений в большинстве случаев меньше единицы, что говорит о том, что внутри класса дети мало отличаются друг от друга по измеряемым показателям.

Обращают на себя внимание высокие показатели вежливости и ответственности у большинства детей. Это проявления воспитанности учащихся, которая, как известно, закладывается в семье и укрепляется в образовательном пространстве гимназии.

Результаты по отдельным классам показывают следующее. Учащиеся среднего звена гимназии имеют более высокие показатели личностных качеств по сравнению с учащимися старшего звена.

Таблица 1

Личностные качества учащихся гимназии «Ступени»

Класс	ответственность	инициативность	общительность	отзывчивость	вежливость	уверенность в себе	самокритичность	стремление к первенству	решительность	положение в классе
5	**4,8** [4-5] б=0,4	**4,0** [1-5] б=0,9	**4,8** [2-5] б=0,6	**4,1** [2-5] б=0,6	**4,9** [4-5] б=0,3	**3,9** [2-5] б=0,6	**3,8** [1-5] б=0,7	**3,7** [1-5] б=1,0	**3,8** [2-5] б=0,8	**3,8** [1-4] б=0,6
6	**3,8** [1-5] б=1,1	**3,7** [1-5] б=1,1	**3,9** [2-5] б=0,9	**4,1** [1-5] б=1,0	**4,0** [1-5] б=0,9	**3,5** [3-5] б=0,6	**3,6** [1-5] б=1,2	**4,1** [2-5] б=0,9	**3,7** [1-5] б=1,0	**4,2** [2-5] б=1,0
7	**4,2** [3-5] б=0,7	**4,1** [3-5] б=0,8	**4,7** [3-5] б=0,6	**4,6** [3-5] б=0,6	**4,5** [3-5] б=0,8	**4,6** [3-5] б=0,8	**4,4** [3-5] б=0,8	**4,5** [3-5] б=0,8	**4,4** [3-5] б=0,8	**4,5** [3-5] б=0,8
8	**4,7** [4-5] б=0,4	**4,3** [4-5] б=0,5	**4,3** [3-5] б=0,8	**4,6** [4-5] б=0,5	**4,7** [4-5] б=0,4	**4,4** [3-5] б=0,6	**4,0** [2-5] б=0,6	**3,7** [2-5] б=0,7	**3,9** [3-5] б=0,8	**3,8** [3-5] б=0,5
9	**4,1** [3-5] б=0,6	**3,3** [2-5] б=0,7	**3,3** [2-4] б=0,6	**3,4** [2-4] б=0,6	**3,9** [2-5] б=0,8	**3,4** [2-4] б=0,6	**3,4** [2-5] б=0,7	**3,1** [1-5] б=0,9	**3,6** [3-5] б=0,8	**3,7** [1-5] б=0,9
10	**3,7** [2-5] б=0,7	**3,4** [3-5] б=0,6	**3,7** [2-5] б=0,9	**3,3** [2-4] б=0,6	**4,0** [3-5] б=0,4	**3,8** [3-4] б=0,4	**3,8** [3-4] б=0,4	**3,1** [2-4] б=0,7	**3,9** [3-5] б=0,5	**3,7** [2-5] б=0,8
11	**4,9** [4-5] б=0,4	**3,4** [2-5] б=1,1	**3,6** [3-5] б=0,7	**4,0** [4-4] б=0	**5,0** [5-5] б=0	**3,9** [3-4] б=0,3	**3,4** [3-4] б=0,5	**1,9** [1-4] б=1,0	**3,4** [3-4] б=0,5	**4,0** [4-4] б=0

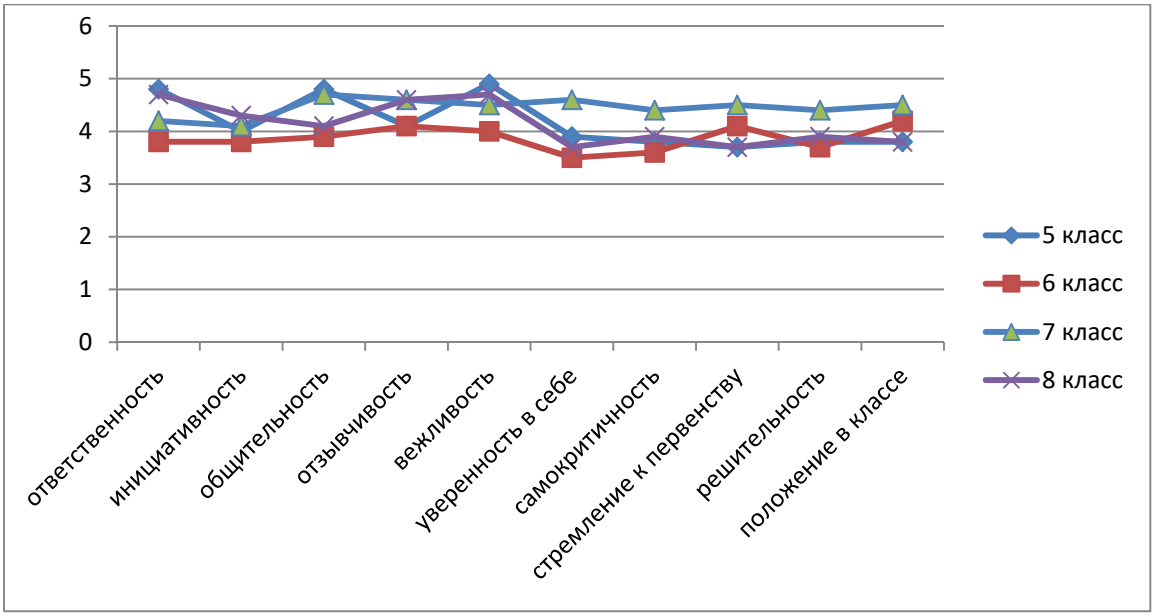


Рис. 1. Личностные качества учащихся 5–8 классов

Как видно из рисунка, показатели всех измеряемых качеств располагаются вокруг отметки «4» и выше. Учеников среднего звена гимназии отличают: вежливость, ответственность, отзывчивость, общительность. Показатели остальных измеряемых качеств немного ниже, но тоже довольно высоки. Инициативность, решительность, уверенность в себе сочетаются с самокритичностью. Стремление к первенству не приводит к конфронтации с одноклассниками, согласно показателям положения ребенка в классе. Мирное сосуществование младших подростков со здоровыми амбициями в одном классе – это, безусловно, заслуга педагогов. Дети стараются быть прилежными, и им это удается.

Показатели учащихся старшего звена, как видно из рис. 2, снижаются по сравнению с учениками среднего звена. Они в большинстве случаев располагаются в интервале между отметками «три» и «четыре». Также обращают на себя внимание высокие показатели вежливости и ответственности детей. Остальные показатели ниже, хотя и ненамного. Относительно низкие показатели инициативности, уверенности в себе, решительности (9 и 11 классы) могут говорить об издержках подросткового возраста. Общительность и связанная с ней отзывчивость, а также стремление к первенству уходят на второй план. Это может объясняться завершающей стадией подросткового возраста, когда ценность общения со сверстниками снижается по сравнению с размышлениями о будущем: ЕГЭ, профессия, жизненный путь. Все это требует наличия таких качеств, как инициативность, решительность, уверенность в себе, которые, как мы отметили выше, у старшеклассников невелики. Показатели старшеклассников говорят о том, что дети нуждаются в психолого-педагогической поддержке сотрудников гимназии.

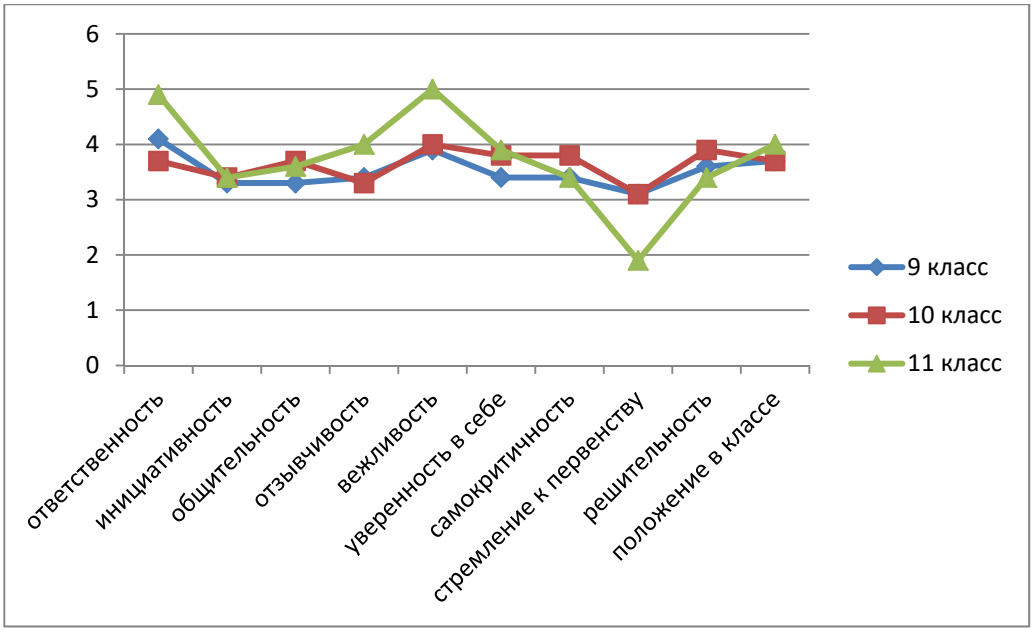


Рис. 2. Личностные качества учащихся 9–11 классов

Подводя общий итог обследованию, можно отметить следующее.

Высокие показатели по выделенным качествам говорят о стабильности образовательного процесса гимназии. Большинство учащихся гимназии отличаются ответственностью и вежливостью. Дети внутри классов ненамного отличаются друг от друга по измеряемым качествам. Отношения между детьми в классах не предполагают оснований для конфликта интересов. Показатели личностных качеств учащихся старшего звена несколько ниже, чем у учащихся среднего звена гимназии, что, на наш взгляд, объясняется естественными законами взросления подростков.

Поскольку в обследовании приняли участие не все учащиеся гимназии, исследование нужно рассматривать как пилотажное, а выводы как предварительные.

УДК 165.2

Евгений Николаевич Синев

г. Пенза, e-mail: SEN1998SOV@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕВОГО ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ПОЗНАНИИ

Одним из критериев прогрессивности современного постиндустриального общества является мера свободы, которую в состоянии предоставить общество для самореализации каждого человека. С гносеологической точки зрения данная проблема порождает необходимость анализа целей субъекта и их соответствия потребностям, интересам самой личности и общества в целом. С позиции социального познания важно определить в какой степени реализация цели способствует общей тенденции развития исторического процесса и в какой мере индивидуальные цели совпадают с общественными, содействуя общественному прогрессу. Изменения во всех сферах жизни современного общества определяются достижениями научно-технической революции. Научно-техническая революция как сложная система социальных процессов выступает в своей социальной сущности системой производства и воспроизводства общественных отношений, как в целом, так и в составляющих ее подсистемах и элементах, что расширяет влияние общественных процессов на человека [1].

Целенаправленность человеческой деятельности делает необходимым анализ целевых установок и их объяснение. Особый акцент на целевое объяснение определяется постоянным усложнением человеческой деятельности, разнообразием целей субъектов исторического действия. Выступая в форме бытия людей, реализованные цели образуют

объективное основание для выработки новых целей. Объективированные, опредмеченные цели, выступая в форме общесоциологических требований развития рациональности, оптимальности в человеческой деятельности, есть не что иное, как элементы целесообразно функционирующих социальных систем, которые оказывают детерминирующее воздействие на процесс формирования и реализации новых целей, на механизм действия общественных законов. Д. Лукач утверждает, что опредмечивание целей является одним из важных факторов внутренней детерминации человеческой деятельности, так как «...с помощью целеполагающей установки приводятся в движение причинно-следственные ряды; ведь сами по себе целевые взаимосвязи, процессы и т. д. не существуют» [2].

В процессе человеческой практики социальная цель материализуется, переходя из сферы сознания в сферу бытия, и становится одним из необходимых звеньев конкретных исторических событий. Выявление и объяснение цели действий субъектов истории открывает перспективный путь познания сущности исследуемого социального объекта, законов его функционирования и развития. Объясненная и понятая цель затем включается в структуру социального объяснения и становится одним из элементов процедуры объяснения при исследовании общественных процессов.

Цель, включенная в процедуру социального объяснения, имеет экстенсивную и интенсивную гносеологические характеристики. Экстенсивная характеристика эвристической функции категории «цель» в научном исследовании выражается «объясняющей способностью», показывающей пределы и границы объективной реальности, которая отражается данной категорией. Объясняющая способность цель непосредственно зависит от ее содержания Неопределенная, абстрактная цель недостаточно последовательно выражает содержание исторических событий, границы ее применения не имеют четких очертаний и потому объяснение с ее помощью мало что может дать для понимания сущности исследуемых объектов. Конкретная цель более адекватно отражает конкретно-исторические условия действия участников событий, содержит вполне реальные, ощутимые результаты и объяснение через такие цели дает достоверное знание содержания реального общественного процесса. Групповые цели обладают большей «объясняющей способностью» при исследовании движения больших масс людей, чем индивидуальные, потому что они своим содержанием точнее и полнее выражают тенденции общественного развития. «Объясняющая способность» категории «цель» будет постоянно изменяться по мере усложнения человеческой деятельности и обогащения вследствие этого содержания цели, расширения и упрочения ее связей с явлениями и процессами социальной действительности.

Интенсивная характеристика цели выражается «объясняющей силой», показывающей глубину проникновения в сущность исследуемых явлений, степень воспроизведения ее содержанием всего богатства связей с объективной социальной закономерностью. «Объясняющая сила» цели связана, прежде всего, с развитием человеческой деятельности, с возрастающим совпадением практических результатов с поставленными целями. Гносеологические возможности цели во многом определяются степенью осознания субъектом истории своих объективных интересов, на базе которых она формируется. Цели, складывающиеся стихийно, без осмысления своих объективных интересов не имеют глубокого теоретического обоснования и потому их гносеологические возможности в раскрытии сущности социальных процессов будут крайне ограниченными, давая только вероятностное знание. Цели с преобладанием рационально-логических моментов оказываются теоретически более обоснованными, имеют значительно более прочные связи с объективными законами общества и потому выражают сущность исторических событий глубже, чем эмпирические цели, сформированные под влиянием повседневного эмпирического опыта и обыденного сознания. Теоретически обоснованные цели опираются на научные прогнозы и включают в себя как перспективный прогноз, формирующийся как результат глубокого теоретического анализа, так и ближайшие цели, которые, естественно, также остро нуждаются в теоретическом обосновании. Теоретически отработанные цели последовательно конкретизируются в развернутых планах и программах, которые самым непосредственным образом регулируют, контролируют и направляют практическую деятельность людей.

В социальном познании, для понимания гносеологической роли цели, важным является учет диалектики цели и средств, потому что цели человеческой деятельности могут определяться только путем их соотношения со средствами реализации. Цель, не соединенная со средствами реализации, не является конкретной целью деятельности; таковой она становится лишь в соотнесении со средствами и только по отношению к средству. Именно с такой целью человек соотносит каждый шаг своей деятельности, именно она определяет способы и характер его действий и подчиняет его волю. Содержание цели предполагает реально существующие средства, с помощью которых она может быть достигнута и преобразована из идеала в реальную действительность. Цель «опредмечивается», получает объективный смысл только через средство. Именно средство трансформирует цель в конструктивную силу, являясь проводником идеального в окружающий мир, переводя идеальное в материальное. Чем большими объективными возможностями обладают средства, тем больше форм деятельности может быть осуществлено на их основе. Выбор конкретных средств для достижения определенной цели свидетельствует об их значительном совпаде-

ние. Знание, содержащееся в цели, прямо или опосредованно содержит в себе знание о средствах и наоборот. Это обстоятельство позволяет исследователю использовать информацию о средствах для раскрытия содержания цели. Кроме того, надо иметь в виду, что диалектика цели и средств выражает возможность перехода их друг в друга и этот момент накладывает своеобразный отпечаток на весь процесс научного объяснения общественных процессов.

Деятельность человека определяется и направляется целью. Реализация цели и создание новой действительности достигается с помощью определенных средств, по которым можно будет судить о характере возникшей действительности с научной точки зрения. Социальные функции современных общественных наук в условиях постиндустриального общества определяются главной целью общественного прогресса – всесторонним и гармоничным развитием человека, в то время как материальное и духовное производство выступает в качестве средства для достижения этой цели [3].

В социальном познании целевое объяснение является необходимым звеном познания общественных процессов. С помощью целевого объяснения осуществляется эмпирическое и теоретическое объяснение характера и содержания действий субъектов исторического действия. Достоинство целевого объяснения состоит также в том, что оно позволяет экстраполировать знание прошлых целей на процесс становления целей субъектов действия в современных условиях и спрогнозировать действия по их реализации. Оно создает теоретическую предпосылку для соединения настоящего с прошлым, для понимания настоящего через прошлое, ибо в целях действия субъектов прошедших исторических событий можно увидеть черты настоящего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Корчагин, В. Н. Методологические аспекты исследования человека в постиндустриальном обществе / В. Н. Корчагин, Е. Н. Синев // Общество: философия, история, культура: науч. журнал. – 2017. – № 3. – С. 37–40.

2. Лукач, Д. К онтологии общественного бытия. Пролегомены / Д. Лукач. – Москва, 1991. – С. 50.

3. Синев, Е. Н. Научно-техническая революция, образование и общественные отношения / Е. Н. Синев // Социальные практики в информационном обществе : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. – Пенза, 2020. – С. 43–47.

УДК 378.147

Екатерина Владимировна Сомова
г. Пенза, e-mail: katya712somova@yandex.ru
Ольга Петровна Графова
г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

ОБЗОР ОЛИМПИАД И КОНКУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Школьный предмет математика служит одним из источников развития логического и нестандартного мышления, а также интеллекта младшего школьника. На уроках математики дети размышляют, объясняют получаемые результаты, сравнивают, наблюдают, обобщают, анализируют и делают выводы. Именно на развитие таких умений и направлены разного вида олимпиадные задания.

Олимпиадные задания занимают важное место в творческом развитии школьников. Выявление умений выполнять олимпиадные задания по математике очень важно, так как в ВПР обязательно включаются нестандартные задания.

Надо отметить, что в последнее время заметно продвинулось развитие конкурсов, олимпиад благодаря использованию новых информационных и коммуникативных технологий. Так, широкую известность в школах России через интернет получили: Международный конкурс-игра «Кенгуру», Международный блицтурнир по логике «Крестики-нолики», Международная олимпиада BRICSMATH.COM, Всероссийские интернет-олимпиады «Рыжий кот», «Дино», «Мыслитель», «Плюс», «Заврики», олимпиада «Плюс», «Русский с Пушкиным», «Юный предприниматель», «HI» и др.

В настоящее время дистанционный формат и онлайн-формат олимпиад очень актуален, интересен школьникам. Кроме того, такой формат удобен сразу в нескольких отношениях. Во-первых, он привлекает младших школьников своей интерактивностью, сходством с компьютерными играми. Во-вторых, ребенок узнает свои результаты сразу после прохождения (на пробном туре) или через 5–10 минут после завершения олимпиады (на основном туре). В-третьих, в таких онлайн-олимпиадах могут принимать участие школьники, живущие как в РФ, так и за рубежом. В- четвертых, большинство олимпиад в онлайн-формате – бесплатные, доступны для широкого круга участников.

В своем исследовании мы поставили задачу – сравнить различные олимпиады и конкурсы по математике для начальной школы. Результаты мы представили в следующей табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ олимпиад и конкурсов по математике для начальной школы

Критерии сравнения	Международный конкурс-игра «КЕНГУРУ»	Олимпиада UCHI.RU «ЗАВРИК»	Международная олимпиада стран БРИКС BRICSMATH.COM
Организатор (кто проводит олимпиаду)	Организатором конкурса в России является Институт продуктивного обучения РАО. В России конкурс проводится с 1994 года Сайт: http:www.mathkang.ru	Организатором олимпиады является образовательная платформа **Учи.ру** Проводится на платформе **Учи.ру** с 2017 года. Сайт: https://uchi.ru	Организатором олимпиады в РФ является образовательная платформа **Учи.ру** Проводится на платформе **Учи.ру** с 2017 года. Сайт: https://ru.bricsmath.com
Сроки проведения	Конкурс проводится каждый год во всех школах в один и тот же день, в третий четверг марта	Соревнование проводится в онлайн-формате и включает два тура: пробный и основной. Пробный тур проходит с сентябре каждого года. Основной тур в сентябре – октябре каждого года сразу после пробного тура	Олимпиада проводится в онлайн-формате в течение 35 дней для каждого тура Пробный тур октябрь – ноябрь каждого года. Основной тур – ноябрь-декабрь каждого года
Статус и количество участников	Международный математический конкурс-игра для школьников под девизом – «Математика для всех!»	Всероссийская олимпиада. Ежегодно участвуют более 2 миллионов школьников из РФ и из-за рубежа	Международная олимпиада стран БРИКС. Ежегодно участвуют более 5 миллионов школьников из РФ и стран БРИКС
Форма организации олимпиады	Конкурс проводится в школах. Участникам выдается раздаточный материал, включающий в себя 25–26 заданий	Олимпиада интерактивная, проводится в дистанционном формате	Олимпиада интерактивная, проводится в дистанционном формате
Ограничение по времени	Длительность конкурса: 75 мин. Результаты приходят после компьютерной проверки организатором конкурса.	На задания основного тура даётся 60 мин, результаты будут известны сразу после окончания.	На выполнение заданий основного тура дается 60 мин, результаты становятся известны сразу после окончания

Окончание табл. 1

Критерии сравнения	Международный конкурс-игра «КЕНГУРУ»	Олимпиада UCHI.RU «ЗАВРИК»	Международная олимпиада стран БРИКС BRICSMATH.COM
Количество заданий	2 класс – 25 заданий; 3–4 класс – 26 заданий	Единые задания для учащихся 1–4 классов. Всего 9 заданий	Для каждого класса начальной школы свой набор заданий. Всего 8 заданий
Уровень сложности заданий	Уровень сложности заданий варьируется от простых, до самых сложных. Всего 3 уровня сложности	Не выделены	Не выделены
Документ участника	Все участники получают сертификаты	Каждый участник получает сертификат	Каждый участник получает сертификат
Награждение победителей	Дипломы и небольшие призы с символикой конкурса (книжки, футболки, бейсболки, тетрадки, значки, пеналы, закладки)	Дипломы, грамоты и сертификаты участника, а учителям личные благодарственные письма и письма школе	Дипломы и почетные грамоты победителям, а учителям благодарственные письма
Оплата/ Организационный взнос	Регистрационный взнос в 2021 году составляет 85 рублей с каждого участника	Участие бесплатное	Участие бесплатное

Все рассмотренные олимпиады и конкурсы хороши и интересны. Задания по математике, предлагаемые в них, безусловно, важны в жизни младших школьников, поскольку формируют у учащихся начальных классов устойчивые положительные эмоции, которые способствуют повышению у школьников мотивации к обучению, создают условия для дальнейшего обучения, способствуют развитию их фантазии, воображения, логического и творческого мышления, обучают навыкам исследовательской деятельности.

УДК 372.851

Марина Валерьевна Сорокина
г. Пенза, e-mail: sorokina_m@list.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЧЕРТЕЖОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ

Задачи по геометрии встречаются практически в любой математической олимпиаде. Поэтому при работе с одаренными школьниками необходимо уделять таким задачам должное внимание. Олимпиадное задание по геометрии, как правило, не требует громоздких вычислений, в нем важна идея решения. Этот класс задач не поддается алгоритмам и натаскиванию, однако, некоторые общие рекомендации можно сформулировать. Первое на что нужно обращать внимание – это грамотное выполнение чертежа, которое учитывает все требования задачи. Очень часто школьники начинают выполнять чертеж еще в процессе прочтения условия, это категорически не рекомендуется. Как и в любой геометрической задаче, учащихся необходимо настраивать на восприятие целостной концепции условия, с выделением существенных данных и возможности варьирования каких-либо элементов. Нужно пытаться выделять класс геометрических фигур, обладающих конкретными свойствами, или уметь убеждать себя в том, что фигура, описываемая в задаче единственная (с точностью до движения или подобия). Нахождение инвариантных данных в условии, часто служит залогом успеха решения задачи. При подготовке школьников к олимпиадам можно реализовывать такой поиск с помощью компьютерных программ, организуя практические работы, в которых будет возможность увидеть на экране изменяющиеся и инвариантные элементы задачи. Этот процесс, возможно, будет способствовать тому, что учащиеся убедятся в необходимости анализа чертежа и будут делать это уже без технических средств.

Проиллюстрируем наши рассуждения на примере задачи для 8–9 классов:

Докажите, что, если в треугольнике один угол равен 120°, то треугольник, образованный основаниями его биссектрис, прямоугольный [1, с. 106].

Задача является учебной, на ней можно формировать навыки работы с треугольниками, имеющими угол 120 градусов, показывать некоторые типовые дополнительные построения и демонстрировать возможность переформулирования требования задачи.

Приведем сначала решение данного задания.

Докажем, что A_1C_1 и A_1B_1 являются биссектрисами смежных углов AA_1B и AA_1C (рис. 1), тогда они образуют прямой угол. Заметим, что биссектриса – это геометрическое место точек, равноудаленных от сторон угла. Следовательно, необходимо показать, что одна из точек луча A_1C_1 равноудалена от сторон угла AA_1B и одна из точек луча A_1B_1 равноудалена от сторон угла AA_1C. Рассмотрим внешний угол DAB треугольника ABC. Он равен 60°. Биссектриса AA_1 делит угол BAC на два равных угла по 60°. Следовательно, луч AB является биссектрисой угла DAA_1, точка C_1 равноудалена от его сторон, т.е. лучей AA_1 и AD. Но точка C_1 принадлежит биссектрисе угла ACB, значит, равноудалена от лучей CA и CB. Следовательно, точка C_1 равноудалена от лучей A_1A и A_1B. Таким образом, точка C_1 принадлежит биссектрисе угла AA_1B. Аналогично, можно показать, что A_1B_1 – биссектриса угла AA_1C. Значит A_1C_1 и A_1B_1 являются биссектрисами смежных углов AA_1B и AA_1C, поэтому $\angle B_1A_1C_1 = 90°$.

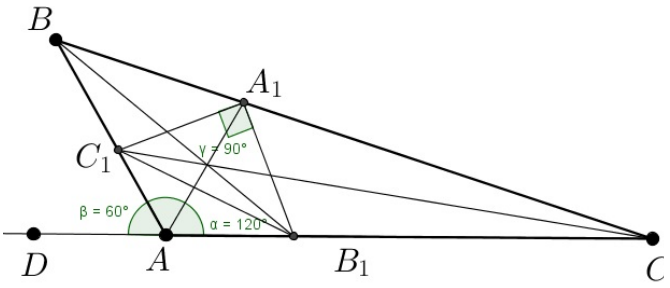


Рис. 1

Задача решена.

При решении данной задачи ключевую роль сыграли два известных школьникам геометрических факта: свойство биссектрис смежных углов и признак биссектрисы угла. Однако, увидеть эти факты учащимся достаточно трудно. Для этого должно быть сформировано умение заменять некоторый геометрический факт на равносильный. Следует отметить, что свойство биссектрис смежных и вертикальных углов достаточно часто встречается при решении олимпиадных задач, в то время как факт этот изучается в 7 классе и часто забывается. Если учащиеся затрудняются в поиске пути решения задачи, можно предложить им небольшую практическую работу, реализация которой возможна, например, в среде динамической геометрии GeoGebra. В этой программе есть все необходимые инструменты для выполнения чертежа, она проста в использовании и является свободно распространяемой.

На занятии используем подготовленный чертеж, в построении которого были задействованы необходимые инструменты программы. Необходимо навести школьников на мысль о том, что точка A_1 является «особенным» основанием биссектрисы этого треугольника, т.к. эта биссектриса выходит из вершины фиксированного угла в 120°. Луч, на

котором лежит точка A_1, является инвариантом данной задачи. Можно предложить учащимся изменять треугольник, фигурирующий в условии задачи путем изменения двух его вершин B и C (перемещаем точки с помощью мыши). Замечаем, что биссектриса угла A остается неизменной, в то время как две другие биссектрисы могут занимать любые положения (рис. 2).

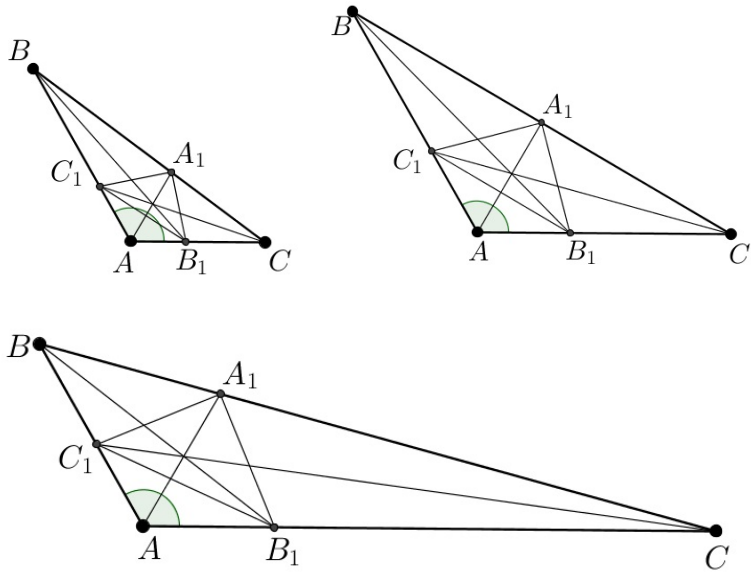


Рис. 2

Кроме того, прямой угол мы имеем именно в точке A_1. Далее просим выделить инструментом «угол» две фигуры: $\angle BA_1C_1$ и $\angle AA_1C_1$. Сравнивая их градусные меры (рис. 3), делаем вывод о равенстве углов, а значит, и о том, что луч A_1C_1 является биссектрисой угла $\angle BA_1A$. В этот момент есть возможность использовать анимацию для точек B и C.

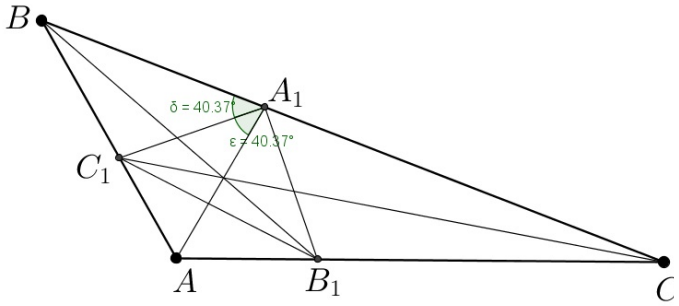


Рис. 3

Аналогично, с другой парой углов. Акцентируя внимание на смежности углов $\angle BA_1A$ и $\angle CA_1A$, приходим к идее решения задачи. Реализовать идею решения без дополнительного построения в данной задаче невозможно. Построение смежного угла к углу в 120° является одним из часто встречаемых, поэтому школьников необходимо с ним знакомить на примерах. В данной задаче, этот угол оказался равным 60 градусам и дал возможность взглянуть на сторону треугольника, как на биссектрису некоторого угла.

Использование компьютерных средств при обучении геометрии играет, несомненно, положительную роль. На начальных этапах подготовки школьников к олимпиадам работа с динамическими чертежами должна заставлять учащихся задумываться о геометрических фактах, которые не являются очевидными в условии задачи. Но необходимо отметить, что понимание условия и поиск решения задачи должны складываться у учащихся самостоятельно, путем формирования умения анализа условия и требования задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Прасолов, В. В. Задачи по планиметрии / В. В. Прасолов. – Москва : Наука, 2000. – 584 с.

2. Введение в GeoGebra. – URL: http://static.geogebra.org/book/intro-ru.pdf (дата обращения: 21.09.2020).

УДК 378.14.015.62

Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ

Система современного отечественного образования отражает в своем развитии всю совокупность позитивных и дискуссионных проблем, тем или иным образом возникающих в ходе кардинальных подвижек в культурной и социальной основах жизнедеятельности каждого человека. Одной из них является полемика между традиционными и цифровыми моделями освоения человеком генетически возможного уровня образованности. Острота, целевая, содержательная и результативная неопределенность дискуссии взаимосвязана с отсутствием научно обоснованного анализа образа личности, который возникнет при разумном сочетании субъективной основы образовательного процесса и его цифровой технологии развития.

Разумность обозначенного соотнесения основывается на построении практической основы, позволяющей в ходе обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения социализации участников педагогического процесса учитывать особенности смысловой профессиональной самоорганизации и условий самоопределения личности в процессе четвертой научно-технической революции.

Опора на практическую направленность образования магистров взаимосвязана не только с содержанием основных положений Закона

об образовании (2012) [1]. Прежде всего, она из системы объективных характеристик качества образовательного взаимодействия участников педагогического процесса в период интенсивного построения профессиональных отношений, актуализирующих взаимосвязь готовности личности к служению своей профессии и задач, которые возникают перед профессионалом в период функционирования рыночной экономики.

Анализ выводов и результатов научных исследований по проблеме практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов вузов [В. Б. Клаверов, Ф. Г. Ядалов, 2] и опыт преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла («Современные проблемы науки и образования», «Экспериментальная педагогика», «Педагогическая конфликтология» и др.) позволяют высказать следующие предположения.

В психолого-педагогической научной мысли имеет место несколько методологических позиций по научным основам построения модели практико-ориентированной модели профессиональной подготовки магистров: от функциональной и ролевой до аналитической. Опыт исследований, проводимых в Пензенском педагогическом институте им. В. Г. Белинского, позволяет утверждать необходимость системно-деятельностной и компетентностной концепции научного обоснования взаимодействия педагога и обучающихся в рассматриваемой направленности профессиональной подготовке магистров. Обозначенный научный подход позволяет актуализировать мотивацию обучающихся на развитие осмысленного подхода к приобретению опыта формирования профессионально значимой индивидуальной траектории развития.

Исходя из обозначенной научной позиции, реализуется следующая методическая последовательность этапов построения модели практико-ориентированной профессиональной подготовки магистров.

Начальным этапом преподавания и изучения выше названных дисциплин психолого-педагогического цикла является процесс выявления смысловой определенности позиции студентов и их отношения к предмету с точки зрения его профессиональной значимости. На основе методического подхода, изложенного в работах И. В. Абакумовой, Д. А. Леонтьева, выявляется смысловая траектория обучающихся в установлении взаимосвязи учебной и будущей профессиональной деятельности. Большая часть магистров реализует социальное смыслообразование на основе внешней (побуждение со стороны преподавателей) и внутренней (личностный поиск роли изучаемого предмета в избранном виде профессиональной деятельности). Особое внимание в лекционном курсе, собеседованиях, на практических занятиях уделяется соотнесению общей и профессиональной культур личности, которое выявляется на основе коммуникации при обсуждении эссе и других творческих работ, выполняемых магистрами.

Определение смысловой направленности познавательной деятельности студентов позволяет перейти ко второму этапу реализации практико-ориентированной модели профессиональной подготовки магистров, сущность которого заключается в мониторинге ценностного отношения к совершаемым профессиональным действиям; мотивации к самостоятельной и профессионально значимой постановке задач в процессе создания в учебной деятельности ситуаций формирования готовности к построению индивидуальной траектории саморазвития умений и их компетентной реализации в практической деятельности.

Практический этап в реализации практико-ориентированной профессиональной подготовки магистров в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла осуществляется в процессе подготовки презентаций, содержание которых актуализирует результаты непосредственного участия магистров в деятельности педагогических коллективов образовательных организаций. В ходе обсуждения содержания представленных практических материалов, особое внимание уделяется готовности студентов к сравнительно-сопоставительному анализу профессионального взаимодействия педагогов образовательных организаций с обучающимися; готовности магистров к обоснованию собственной модели решения возникших в педагогическом процессе проблем. Так, например, студентка группы 20ЗИПЯм1 М. А. Беспалова изучила опыт развития мировоззрения обучающихся в МБОУ СОШ № 78 г. Пензы в ходе реализации компонентов цифрового образования на уроках английского языка. Она, в частности, отмечает, что на уроках английского языка используются основные элементы деятельности школьников, направленные на положительное отношение и принятие поставленной учителем задачи. Активное восприятие и осмысление научных фактов, выяснение спорных вопросов, положений, новой информации, которые способствуют выработке уверенности в истинности получаемых знаний, закрепление и выявление связей и зависимостей между новыми и усвоенными идеями для систематизации, построение всех видов деятельности школьника.

Студент группы 20 ИПИм1 Д. В. Гориславский анализировал роль взаимодействия педагогов и обучающихся МБОУ СОШ № 25 им. В. П. Квышко в процессе реализации социальных функций образовательной деятельности в условиях информатизации педагогического процесса. Он отмечает, что при написании собственного проекта учащиеся в основном пользуются сетью «Интернет», что позволяет нам говорить о том, что это является проявлением реализации социальной функции образования в МБОУ СОШ № 25 им. В. П. Квышко.

На итоговом этапе реализации практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки магистров в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла особое внимание уделяется анализу субъективного компонента профессионального вза-

имодействия участников педагогического процесса по методике П. Таранова «Поведение людей».

На заключительном этапе реализации практико-ориентированной модели профессиональной подготовки магистров в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла проводится онлайн-конференция по обобщению опытно-экспериментальных материалов; анализу полученных результатов. Особое внимание уделяется программе профессионально значимого саморазвития будущих магистров с целью идентификации достигаемого студентами качества в ходе построения индивидуальной траектории развития и совокупности требований профессиограммы избранного обучающимися вида деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Солянкина, Л. Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л. Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1. – URL: famous-scientists.ru

2. Клаверов, В. Б. Модель специалиста XXI века / В. Б. Клаверов // Международные практики высшей школы для образования, науки и бизнеса : сб. науч. ст. по материалам Междунар. конф. при поддержке программы Фулбрайт в России / под ред. Н. Е. Шаровой. – Курск, 2011. – 138 с.

УДК 37.035.6

Наталья Вячеславовна Струнина

г. Пенза, e-mail: natstrunina@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является важной задачей государственной политики в Российской Федерации. Об этом свидетельствуют законодательные акты, принимаемые правительством РФ в области образовательной политики. 1 сентября 2020 г. были приняты поправки к закону «Об образовании в Российской Федерации» об усилении патриотического воспитания в школах, учреждениях СПО и вузах. Отметим, что воспитание в законе «Об образовании» упоминалось и ранее, но в определении отсутствовал патриотический контекст. Согласно принятым поправкам понятие воспитания было расширено – в него включено формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности и уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного

отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [3]. В закон добавлена статья 12.1, согласно которой в основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования и образовательные программы высшего образования должны быть включены рабочие программы воспитания и календарные планы воспитательной работы.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493, определяет следующие цели развития и совершенствования системы патриотического воспитания: «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепление чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечение преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [2]. В настоящее время разрабатывается уже пятая программа (начиная с 2001 года) по патриотическому воспитанию граждан РФ, которая сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания.

Для реализации целей Программы предлагается комплекс мероприятий: научно-исследовательское и научно-методическое сопровождение патриотического воспитания; совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан; военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, развитие практики шефства воинских частей над образовательными организациями; развитие волонтерского движения; информационное обеспечение патриотического воспитания граждан [2].

Особое внимание необходимо обращать на формирование патриотизма у молодежи, поскольку из-за недостаточного жизненного опыта студенчество является уязвимой социальной группой, подверженной влиянию экстремистских группировок. В связи с этим существенно возрастает роль вузов в формировании патриотического самосознания молодежи.

Рассмотрим некоторые формы патриотического воспитания, реализуемые в Пензенском государственном университете (ПГУ). Разработанная Концепция в области воспитательной работы предусматривает проведение ряда мероприятий по решению задач патриотического воспитания. К ним относятся: подготовка офицеров запаса и кадровых офицеров для Вооруженных Сил Российской Федерации; проведение встреч студентов с выпускниками разных лет; разработка вузовской символики с целью формирования университетского патриотизма; вве-

дение летописей факультетов, кафедр, других подразделений факультета в учебный процесс; торжественное проведение праздников, посвященных государственным датам, «Дню знаний», посвящению в студенты первокурсников; выпускных вечеров студентов [1].

В честь празднования 75-летия Великой Победы в нашей стране был организован ряд мероприятий, в которых студенты и преподаватели ПГУ приняли активное участие. Так, ребята с удовольствием соревновались на региональном этапе конкурса видеороликов на английском языке «iTravel: My Region For Victory».

Организаторы проекта – Национальная ассоциация преподавателей английского языка. Проект направлен на воспитание уважения к историческому наследию и вкладу регионов в победу в Великой Отечественной войне, активизацию инициативы и развитие творческих способностей молодежи, развитие социокультурной наблюдательности. Ролики-победители приняли участие во Всероссийском туре конкурса «i Travel: My Region For Victory», в котором соревновались свыше 500 учащихся школ и студентов средних специальных и высших учебных заведений. Ролики студентов ПГУ были высоко отмечены в номинациях «За раскрытие темы» и «За дружбу народов» [4].

Также студенты и преподаватели ПГУ приняли непосредственное участие в XVII Всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов «Моя страна – моя Россия» в номинации «Моя страна – моя Победа». Цель конкурса – формирование общероссийской гражданской идентичности, духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей и молодежи. Конкурсная номинация, посвященная 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, предусматривала проведение мероприятий, направленных на формирование у молодежи чувства патриотизма и гордости за неоценимый вклад советского народа в победу над фашизмом. В результате проекта силами студентов и преподавателей кафедры «Английский язык» ПГУ была создана электронная «Книга Памяти», посвященная участникам войны и работавшим в тылу.

Эффективным средством патриотического воспитания является волонтерская деятельность. В ПГУ имеется волонтерский корпус, в котором патриотическое направление деятельности играет важную роль. Ребята участвуют в организации государственных праздников и акций, приуроченных ко Дню празднования Победы в Великой Отечественной войне и других мероприятий. Также волонтеры занимаются восстановлением и уходом за воинскими захоронениями погибших в годы Великой Отечественной войны.

Превращение образовательных организаций всех уровней в общественные институты, обеспечивающие патриотическое воспитание молодежи, является чрезвычайно важным направлением государственной политики. Только совместными усилиями государства и образовательных учреждений можно решить задачу формирования патриотической грамотности студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция в области воспитательной работы ПГУ. – URL: https://fyur.pnzgu.ru/Vospitatelnaya_rabota (дата обращения 03.11.2020).

2. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения 02.11.2020).

3. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федер. закон № 304-ФЗ от 31.07.2020. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=1&rangeSize=1 (дата обращения: 02.11.2020).

4. Results of iTravel: My Region for Victory All-Russia Contest. – URL: https://www.nate-russia.ru/News/ (дата обращения: 03.11.2020).

УДК 511

Адгам Яхиевич Султанов

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

Анастасия Олеговна Растрепина

г. Пенза, e-mail: n.rastrepina@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ КВАДРАТИЧНЫХ КОЛЕЦ

В связи с актуализацией ФГОС ВО и продолжением реализации компетентностного подхода для преподавателя высшей школы все более приоритетной становится задача развития у студентов, будущих учителей-предметников, самостоятельности в приобретении и применении знаний и умений. В рамках изучения основных математических дисциплин эта цель достигается путем создания условий для развития у обучающихся способностей проводить доказательства, получать следствия из утверждений, логически обосновывать свои рассуждения с опорой на ранее доказанные факты.

С нашей точки зрения, реализацию данного подхода можно организовать при изучении евклидовых колец: кольца целых чисел и его квадратичных расширений (например, такой алгоритм реализован для кольца целых гауссовых чисел [1]). В базовых математических курсах числовые алгоритмы в кольце $\mathbb{Z}$ изучаются достаточно подробно, поэтому при изучении квадратичных расширений кольца $\mathbb{Z}$ можно использовать приём аналогии и предлагать студентам самостоятельно формулировать алгоритмы в других кольцах. При изучении этого ма-

териала целесообразно применение частично поисковых методов обучения. Покажем пример введения алгоритма деления с остатком в $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$ с помощью данных методов.

Напомним, [2] что область целостности $\mathbb{Z}\left[\sqrt{2}\right] = \left\{a + b\sqrt{2} \middle| a, b \in \mathbb{Z}\right\}$ называется квадратичным расширением кольца $\mathbb{Z}$, иначе квадратичным кольцом, полученным присоединением к кольцу $\mathbb{Z}$ числа $\sqrt{2}$. Квадратичное кольцо $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$ является евклидовым кольцом с нормой h, определенной условием $h(\alpha) = |a^2 - 2b^2|$, доказательство этого факта приведено, например в [3] . Следовательно, в этом кольце выполняется теорема о делении с остатком и возможна реализация алгоритма Евклида [4]. Перед обучающимися ставится задача в общем виде разделить число $a + b\sqrt{2}$ на число $c + d\sqrt{2}$ в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$. По аналогии с кольцом целых чисел и кольцом целых гауссовых чисел студентами может быть сформулирована следующая последовательность шагов.

Алгоритм деления с остатком в $\mathbb{Z}[\sqrt{\mathbf{2}}]$

Шаг 1. Составим дробь $\frac{a+b\sqrt{2}}{c+d\sqrt{2}} = x$

Шаг 2. В поле $\mathbb{Q}(\sqrt{2})$ число x представимо в алгебраической форме

$$x = \frac{(a+b\sqrt{2})(c-d\sqrt{2})}{(c+d\sqrt{2})(c-d\sqrt{2})} = \frac{(ac-2bd)+(bc-ad)\sqrt{2}}{c^2-2d^2} = \frac{ac-2bd}{c^2-2d^2} - \frac{bc-ad}{c^2-2d^2}\sqrt{2}.$$

Шаг 3. Находим ближайшее число $a_1 = \left(\frac{ac-2bd}{c^2-2d^2}\right)'$, $c_1 = \left(\frac{bc-ad}{c^2-2d^2}\right)'$.

Шаг 4. Находим отклонение исходных чисел от ближайших к ним ${a_1}^* = \frac{ac-2bd}{c^2-2d^2} - a_1$, ${c_1}^* = \frac{bc-ad}{c^2-2d^2} - c_1$.

Шаг 5. Представим x в виде суммы найденных в шаге 4 чисел:

$$x = a_1 + {a_1}^* - c_1\sqrt{2} - {c_1}^*\sqrt{2} = \left(a_1 - c_1\sqrt{2}\right) + \left({a_1}^* - {c_1}^*\sqrt{2}\right)$$

Шаг 6. Обе части равенства, полученного в шаге 5, умножим на $c + d\sqrt{2}$:

$$a + b\sqrt{2} = \left(c + d\sqrt{2}\right)\left(a_1 - c_1\sqrt{2}\right) + \left(c + d\sqrt{2}\right)\left({a_1}^* - {c_1}^*\sqrt{2}\right)$$

Полученное равенство и есть результат деления с остатком чисел $a + b\sqrt{2}$ на $c + d\sqrt{2}$.

Целесообразно предложить студентам примеры использования сформулированного алгоритма для конкретных чисел кольца $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Пример 1. Разделить число $17 + 11\sqrt{2}$ на $8 - 5\sqrt{2}$ с остатком в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Решение. Воспользуемся приведенным алгоритмом.

Составим дробь $\frac{17+11\sqrt{2}}{8-5\sqrt{2}} = x$. Представим дробь в алгебраической форме $\frac{17+11\sqrt{2}}{8-5\sqrt{2}} = \frac{(17+11\sqrt{2})(8+5\sqrt{2})}{(8-5\sqrt{2})(8+5\sqrt{2})} = \frac{(136+110)+(88+85)\sqrt{2}}{64-50} = \frac{246}{14} + \frac{173}{14}\sqrt{2} =$ $= \left[\frac{246}{14}\right] + \left\{\frac{246}{14}\right\} + \left(\left[\frac{173}{14}\right] + \left\{\frac{173}{14}\right\}\right)\sqrt{2} = 17 + \frac{8}{14} + \left(12 + \frac{5}{14}\right)\sqrt{2}.$

Сравним $\frac{8}{14}$ и $\frac{5}{14}$ с $\frac{1}{2}$: $\frac{8}{14} - \frac{1}{2} = \frac{1}{14} > 0$; $\frac{5}{14} - \frac{1}{2} = \frac{5-7}{14} = -\frac{2}{14} < 0$. Таким образом, $\frac{8}{14} > \frac{1}{2}$ и $\frac{5}{14} < \frac{1}{2}$. Поэтому, ближайшим числом к числу $\frac{246}{14}$, является число $\left[\frac{246}{14}\right] + 1 = 18$, то есть $\left(\frac{246}{14}\right)' = 18$. Аналогично находим ближайшее к $\frac{173}{14}$ целое число $\left(\frac{173}{14}\right)' = \left[\frac{173}{14}\right] = 12$.

Отклонение $\left(\frac{246}{14}\right)^*$ числа $\frac{246}{14}$ от ближайшего к нему целого числа 18 равно $\frac{246}{14} - 18$, то есть $\left(\frac{246}{14}\right)^* = \frac{246}{14} - 18 = 17 + \frac{8}{14} - 18 = \frac{4}{7} - 1 = -\frac{3}{7}$. Аналогично находим отклонение $\left(\frac{173}{14}\right)^* = \frac{173}{14} - \left(\frac{173}{14}\right)' = 12 + \frac{5}{14} - 12 = \frac{5}{14}$.

Запишем дробь в виде суммы ближайшего целого числа и отклонения: $\frac{17+11\sqrt{2}}{8-5\sqrt{2}} = 18 + 12\sqrt{2} + \left(-\frac{3}{7} + \frac{5}{14}\sqrt{2}\right)$.

Умножим обе части равенства на $8 - 5\sqrt{2}$. Тогда $17 + 11\sqrt{2} =$ $= \left(8 - 5\sqrt{2}\right)\left(18 + 12\sqrt{2}\right) + \frac{1}{14}\left(8 - 5\sqrt{2}\right)\left(-6 + 5\sqrt{2}\right) = \left(8 - 5\sqrt{2}\right)\left(18 + +12\sqrt{2}\right) + \frac{1}{14}\left(-48 - 50 + (30 + 40)\sqrt{2}\right) = \left(8 - 5\sqrt{2}\right)\left(18 + 12\sqrt{2}\right) + +\left(-7 + 5\sqrt{2}\right)$. Значит, $17 + 11\sqrt{2} = \left(8 - 5\sqrt{2}\right)\left(18 + 12\sqrt{2}\right) + \left(-7 + 5\sqrt{2}\right)$

Сравним нормы делителя и остатка: $h\left(8 - 5\sqrt{2}\right)$ и $h\left(-7 + 5\sqrt{2}\right)$. Имеем, $h\left(8 - 5\sqrt{2}\right) = |8^2 - 2 \cdot 5^2| = |64 - 50| = 14$, $h\left(-7 + 5\sqrt{2}\right) = |49 - 50| = 1$. Так как $h\left(-7 + 5\sqrt{2}\right) < h\left(8 - 5\sqrt{2}\right)$, то полученное равенство выражает результат деления числа $17 + 11\sqrt{2}$ на $8 - 5\sqrt{2}$ с остатком в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Пример 2. Разделить число -11 на 3 с остатком в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Решение. Воспользуемся алгоритмом деления с остатком в $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Составим дробь $-\frac{11}{3}$. Представим $-\frac{11}{3} = -\frac{11}{3} + 0 \cdot \sqrt{2}$. Находим ближайшее целое число к данным числам: $\left(-\frac{11}{3}\right)' = -4$; $(0)' = 0$.

Отклонение числа $-\frac{11}{3}$ от ближайшего целого к нему -4 равно $\left(-\frac{11}{3}\right)^* = -\frac{11}{3} - (-4) = \frac{1}{3}$. Запишем число $-\frac{11}{3}$, используя ближайшее

целое число и отклонения: $-\frac{11}{3} = -4 + \frac{1}{3}$. Умножим обе части полученного равенства на 3: $-11 = 3(-4) + 1$.

Так как $h(3) = |9| = 9, h(1) = |1| = 1,$ то $h(1) < h(3)$. Таким образом, полученное равенство выражает результат деления с остатком в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$.

Заметим, что равенство $-11 = 3(-3) + (-2)$ также выражает результат деления числа -11 на 3 в $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$, так как $h(-2) = |4| = 4, h(3) = 9$. Причем $h(-2) < h(3)$. Этот пример показывает, что деление с остатком в $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$ выполняется не единственным образом.

Для выработки навыка деления с остатком в кольце $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$, а также для закрепления алгоритма, студентам предлагается следующая серия упражнений.

Упражнение 1. Найдите ближайшее целое число и его отклонение для заданных чисел:

а) $(0)'$ и 0^*;
б) $(3)'$ и $(3)^*$;
в) $(-7)'$ и $(-7)^*$;
г) $(0{,}5)'$ и $(0{,}5)^*$;
е) $(1{,}5)'$ и $(1{,}5)^*$;
ж) $(1{,}9)'$ и $(1{,}9)^*$;
з) $(-1{,}8)'$ и $(-1{,}8)^*$;
д) $(-0{,}6)'$ и $(-0{,}6)^*$;
и) $(3{,}24)'$ и $(3{,}24)^*$.

Упражнение 2. Решите предыдущие задачи графически.

Указание: отметьте указанное число на числовой прямой; найдите наименьший отрезок с целочисленными концами, которому принадлежит данная точка; найдите середину этого отрезка; выберете тот из концов отрезка, к которому ближе данное число; найдите отклонение.

Упражнение 3. Найдите наиболее удобным способом ближайшее целое число и его отклонение для данных чисел:

а) $\left(\frac{2}{3}\right)'$ и $\left(\frac{2}{3}\right)^*$;
б) $\left(-\frac{4}{9}\right)'$ и $\left(-\frac{4}{9}\right)^*$;
в) $\left(\frac{15}{7}\right)'$ и $\left(\frac{15}{7}\right)^*$;
г) $\left(-\frac{17}{4}\right)'$ и $\left(-\frac{17}{4}\right)^*$;
д) $\left(\sqrt{3}\right)'$ и $\left(\sqrt{3}\right)^*$;
е) $\left(-\sqrt{7}\right)'$ и $\left(-\sqrt{7}\right)^*$.

Упражнение 4. Выполните деление с остатком в $\mathbb{Z}[\sqrt{2}]$:

а) $8 - 3\sqrt{2}$ на $5 + 2\sqrt{2}$;
б) $118 - 71\sqrt{2}$ на $23 + \sqrt{2}$;

в) $5 + 3\sqrt{2}$ на $3 - 2\sqrt{2}$;

г) $13 + 5\sqrt{2}$ на $7 + 3\sqrt{2}$;

д) $3 + \sqrt{2}$ на $\sqrt{2}$;

е) $3\sqrt{2}$ на $1 - 2\sqrt{2}$.

Познавательная деятельность обучающихся, организованная с применением частично поисковых методов, способствует повышению качества усвоения знаний, привлечению студентов к исследовательской деятельности, повышению уровня мотивации для дальнейшего саморазвития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Родосский, К. А. Алгоритм Евклида / К. А. Родосский. – Москва : Наука, 1988. – 240 с.

2. Куликов, Л. Я. Алгебра и теория чисел : учеб. пособие для педагогических институтов / Л. Я. Куликов. – Москва : Высш. шк., 1979. – 559 с.

3. Кадомцева, Е. А. Применение матричной алгебры для реализации алгоритма Евклида / Е. А. Кадомцева, Н. О. Юдина, О. А. Монахова // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники : сб. науч. ст. Междунар. конф. / под ред. Е. Д. Родионова. – Барнаул : Изд-во «Алтайский государственный университет», 2018. – С. 123–125.

4. Монахова, О. А. И вновь об алгоритме Евклида и линейном представлении наибольшего общего делителя / О. А. Монахова, Н. А. Осьминина, А. Я. Султанов // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 124–127.

УДК 511

Адгам Яхиевич Султанов

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

Галия Алиевна Султанова

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

Оксана Александровна Монахова

г. Пенза, e-mail: oxmonakh@mail.ru

ФУНКЦИИ ВОРОНОГО Г. Ф. И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ

При делении с остатком в квадратичных евклидовых кольцах важную роль играют функции, заданные на множестве действительных

чисел и принимающие значения в поле рациональных чисел, называемые функциями Вороного Г. Ф.

Функции Вороного первого порядка

Для того чтобы прийти к определению функций Вороного, рассмотрим задачу: для заданного действительного числа x найти ближайшее ему целое число. Эта задача допускает достаточно простой алгоритм решения. Приведем определения некоторых понятий, которые потребуются для достижения нашей цели.

Пусть x – произвольное действительное число. Если оно – целое, то x является ближайшим целым числом. Предположим, что x не является целым числом. Тогда существует единственное целое число n, не превосходящее x, т.е. такое целое число n, которое удовлетворяет неравенствам

$$n \le x < n+1. \qquad (1)$$

Отсюда следует, что для каждого действительного числа x существует единственное число n, удовлетворяющее неравенствам (1). Таким образом, на множествах R и Z (Z– множество всех целых чисел) можно задать бинарное отношение $f \subset R \times Z$ условием $(x,n) \in f$ тогда и только тогда, когда выполняются неравенства (1). Это отношение функциональное: для каждого $x \in R$ существует единственное целое число n, удовлетворяющее условиям (1). Записывают $f(x) = n$ вместо $(x,n) \in f$. Целое число n, удовлетворяющее неравенствам (1), называется целой частью числа x. Для обозначения целой части числа x используют часто символ $[x]$. Иногда для обозначения целой части числа x используется символ $E(x)$. Здесь E – первая буква французского слова Entier– целый. Разность $x - [x]$ называется дробной частью числа x и обозначается $\{x\} : \{x\} = x - [x]$.

Примеры. 1. $[5] = 5, [-5] = 5, [0,2] = 0, [\sqrt{2}] = 1, [\pi] = 3, [e] = 2.$

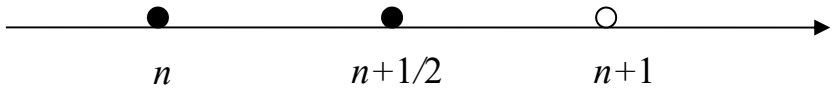
2. $[-0,1] = -1, [-3,2] = -4, [-\pi] = -4, [-\sqrt{2}] = -2, [-e] = -3.$

3. $\left[\frac{a}{b}\right] = q$, где $a, b \in Z$, а q – неполное частное при делении с остатком целого числа a на целое число b в кольце целых чисел.

Функция $f(x) = [x]$ широко применяется в математике и ее приложениях.

Определение 1. Целое число m называется ближайшим целым числом к действительному числу x, если для любого целого числа k имеет место неравенство $|x - m| \le |x - k|$. Нетрудно установить связь между целой частью $[x]$ и ближайшим целым числом к числу x. Для этого рассмотрим полуинтервал $[n, n+1)$, где $n = [x]$ и найдем его середину.

Она равна $n+\frac{1}{2}$. Это число принято называть полуцелым числом. Геометрически эти числа изображаются на числовой прямой следующим образом:



Если $x\in[n,n+\frac{1}{2})$, то ближайшим целым числом к x будет $n=[x]$. Если же $x\in[n+\frac{1}{2},n+1)$, то ближайшим целым числом к числу x будет $n+1$, т.е. $[x]+1$. Если $x=n+\frac{1}{2}$, то $\left|n+\frac{1}{2}-n\right|=\frac{1}{2}$ и $\left|n+\frac{1}{2}-n-1\right|=$ $=\left|-\frac{1}{2}\right|=\frac{1}{2}$, т.е. целое число $n+\frac{1}{2}$ отстоит от n и $n+1$ на одном и том же расстоянии. В этом случае, по определению, ближайшим числом к числу $x=n+\frac{1}{2}$ будем считать $n+1=[x]+1$.

Докажем приведенные утверждения, опираясь на свойства числовых неравенств и модуля числа.

1. Пусть $x\in[n,n+\frac{1}{2})$ $(n=[x])$. Тогда $n\le x<n+\frac{1}{2}$, поэтому, $0\le x-n<\frac{1}{2}$, т.е. $\{x\}<\frac{1}{2}$. Докажем, что число $[x]$ является ближайшим целым числом к x. Для этого достаточно доказать, что для любого целого числа m имеет место неравенство $|x-[x]|<|x-m|$. Возможны, случаи (а) $m<[x]$ и (б) $m\ge n+1=[x]+1$.

В случае (а) $x-m>x-[x]\ge 0$, поэтому, $x-m>|x-m|\ge 0$ и $x-[x]>|x-[x]|$. Тогда $|x-[x]|<|x-m|$.

В случае (б) $m\ge n+1$. Тогда $x<n+\frac{1}{2}, n+\frac{1}{2}<n+1, n+1\le m$ и $m-x=((n+\frac{1}{2})-x)+(n+1-(n+\frac{1}{2}))+(m-(n+1))>\frac{1}{2}$, так как $(n+\frac{1}{2})-x>0$, $m-(n+1)\ge 0$. Следовательно, $|x-m|>\frac{1}{2}$, но $|x-n|<\frac{1}{2}$. Из этих двух неравенств заключаем, что $|x-m|>|x-n|$. Таким образом, в случае $x\in[n,n+\frac{1}{2})$ ближайшим числом к числу x является целое число $n=[x]$.

2. Пусть $x = n + \frac{1}{2}$, где $n = [x]$. Тогда $|x - n| = \frac{1}{2}$ и $|x - (n+1)| = \frac{1}{2}$. Условимся в этом случае считать близким целым числом к числу $x = n + \frac{1}{2}$ целое число $n+1 = [x]+1$, чтобы избежать двузначности выбора ближайшего целого числа к $n + \frac{1}{2}$. Иначе говоря, ближайшее целое число к $n + \frac{1}{2}$ является $\max\{n, n+1\} = n+1$. Отсюда $-\frac{1}{2} < \{x\} - 1 < 0$.

3. Предположим, что $n + \frac{1}{2} < x < n+1$. Тогда $\frac{1}{2} < x - n < 1$, т.е. $\frac{1}{2} < \{x\} < 1$. Из условий, накладываемых на x, имеем $x - (n + \frac{1}{2}) > 0$ и $n+1-x > 0$. Тогда $(x - (n + \frac{1}{2})) + (n+1-x) = \frac{1}{2}$. В силу того, что в левой части этого равенства слагаемые положительны, то его можно представить следующим образом: $|x - (n + \frac{1}{2})| + |x - (n+1)| = \frac{1}{2}$.

Так как $|x - (n + \frac{1}{2})| > 0$, то $|x - (n+1)| < \frac{1}{2}$. В рассматриваемом случае имеем $x - n > \frac{1}{2}$, значит, $|x - n| > \frac{1}{2}$. Тогда $|x - (n+1)| < \frac{1}{2}$ и $\frac{1}{2} < |x - n|$, поэтому, $|x - (n+1)| < |x - n|$.

Предположим, что k – произвольное целое число и $k < n, x \in [n + \frac{1}{2}, n+1)$. Поэтому, $x > n$, иначе, $x - n > 0$. Поскольку $-k > -n$, то $x - k > x - n > 0$. Следовательно, $|x - k| > |x - n|$. В силу транзитивности отношения порядка, имеем $|x - (n+1)| < |x - k|$.

Пусть теперь $k \in Z$ и $k > n+1$. Тогда $k - x > (n+1) - x > 0$. Поэтому, $|k - x| > |n+1-x|$. Таким образом, $|x - k| > |x - (n+1)|$ для любого $k \in Z$, отличного от $n = [x]$. Следовательно, целое число $[x]+1$ является ближайшим к числу x. Все утверждения доказаны.

Доказанные утверждения позволяют сформулировать определение функции, значение которой для действительного числа x равно ближайшему целому числу к x.

Определение 2. Функция $v^{(1)} : R \to Z$, значение которой в точке $x \in R$ равно ближайшему целому числу к x, вычисляемое по кусочной схеме

$$v^{(1)}(x)=\begin{cases}[x], \text{если } x\in[[x],[x]+\frac{1}{2}),\\ [x]+1, \text{если } x\in[[x]+\frac{1}{2},[x]+1),\end{cases}$$

называется функцией Вороного Г. Ф. первого порядка.

С этой функцией связана еще одна функция Вороного Г. Ф., которую обозначим $v_1^{(1)}$ и определим по формуле $v_1^{(1)}(x)=x-v^{(1)}(x)$.

Выясним геометрический смысл этой функции. Из определения функции $v^{(1)}$, имеем: для $x\in[[x],[x]+\frac{1}{2})$ значения $v_1^{(1)}(x)=x-[x]=$ $=\{x\}<\frac{1}{2}$; для $x=[x]+\frac{1}{2}$ значения $v_1^{(1)}(x)=[x]+\frac{1}{2}-[x]=\frac{1}{2}$, при $\max\{[x],[x]+1\}=[x]+1$; если $x\in([x]+\frac{1}{2},[x]+1)$, то $v_1^{(1)}(x)=x-$ $-([x]+1)>-\frac{1}{2}$. Отсюда следует, что $|v_1^{(1)}(x)|$ является расстоянием между числом x и ближайшим ему целым числом $v^{(1)}(x)$. Рассмотренные случаи позволяют прийти к неравенству $|v_1^{(1)}(x)|\le\frac{1}{2}$. Функция $v_1^{(1)}(x)$ называется отклонением числа от ближайшего к нему целого числа. Эта функция также является функцией Вороного.

На основании определения и свойств ближайшего целого числа для числа x можно сформулировать следующую теорему.

Теорема 1. Целое число n является ближайшим целым числом для действительного числа x тогда и только тогда, когда $|n-x|\le\frac{1}{2}$.

Используя процесс нахождения ближайшего целого числа к числу x, который привел к определению 2, опишем шаги алгоритма отыскания ближайшего целого числа для данного вещественного числа.

Задача. Дано действительное число x. Найти $v^{(1)}(x)$ – ближайшее целое число к x.

Шаг 1. Найти целую часть числа x (любым способом).

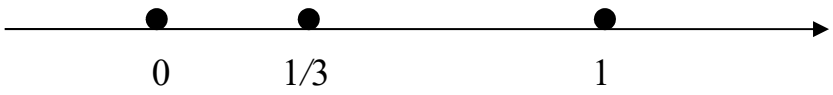
Шаг 2. Найти дробную часть числа x по формуле $\{x\}=x-[x]$ (она всегда неотрицательна и меньше 1).

Шаг 3. Сравнить $\{x\}$ с $\frac{1}{2}$. Тогда (*а*) если $\{x\}<\frac{1}{2}$, то $v^{(1)}(x)=[x]$; (*б*) если $\{x\}=\frac{1}{2}$, то $v^{(1)}(x)=\max\{[x],[x]+1\}=[x]+1$; (*в*) если $\{x\}>\frac{1}{2}$, то $v^{(1)}(x)=[x]+1$.

Получив $v^{(1)}(x)$, мы найдем $v_1^{(1)}$ по формуле $v_1^{(1)} = id_R - v^{(1)}$.

Пример 1. Найти ближайшее целое число к числу $\frac{1}{3}$.

Решение. Находим $[x]:[x]=\left[\frac{1}{3}\right]=0$. Находим $\{x\}:\{x\}=\left\{\frac{1}{3}\right\}=\frac{1}{3}$. $\frac{1}{3}-\frac{1}{2}=-\frac{1}{6}<\frac{1}{2}$. Отсюда, согласно пункту (*a*) алгоритма, имеем $v^{(1)}\left(\frac{1}{3}\right)=\left[\frac{1}{3}\right]=\frac{1}{3}$. Отклонение $v_1^{(1)}\left(\frac{1}{3}\right)=\frac{1}{3}-0=\frac{1}{3}$ – расстояние от $\frac{1}{3}$ до 0 – ближайшего к $\frac{1}{3}$ целого числа.



Пример 2. Рассмотрим последовательность $a_1, a_2, ..., a_n, ...$, первые два члена которой равны 1, а каждый член, начиная с третьего, равен сумме двух предыдущих членов, т.е. $a_{n+2} = a_{n+1} + a_n$ $(n \geq 1)$. Если выпишем, например, первые 10 членов этой последовательности, то получим: $1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, ...$ Введенная последовательность называется последовательностью Фибоначчи, а ее члены – числами Фибоначчи. Эта последовательность была введена Леонардом Пизанским (Фибоначчи) и приведена в его «Книге об абаке», выпущенной в 1202 г. Эта книга была основным учебником арифметики и алгебры в Европе.

Последовательность Фибоначчи является бесконечной. Исходя из определения, заключаем, что через конечное число сложений можно найти член с наперед заданным номером. Известно, что

$$a_n = \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n - \left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^n\right). \qquad (2)$$

Как мы видели выше, все члены последовательности Фибоначчи являются целыми положительными числами. Формула (2) называется формулой Бинэ. Она показывает, что члены последовательности Фибоначчи выражаются через иррациональные числа. Числа Фибоначчи обладают замечательными свойствами и имеют важные применения в математике и ее приложениях. Мы остановимся на задаче, связанной с функцией Вороного Г. Ф.

Задача. Докажите, что число Фибоначчи a_n является ближайшим целым числом к числу $\frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n$, т.е. $a_n = v^{(1)}\left(\frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n\right)$.

Решение. Доказать утверждение задачи, основываясь на алгоритме отыскания ближайшего целого числа для значений n, равных 1, 2, 3, 4, 5, можно достаточно несложными вычислениями. Но для $n \geq 6$ эти вычисления становятся громоздкими, а для $n = 100$ или больше, практически невозможными. В этих случаях приходится прибегать к помощи компьютера. Для очень больших n возможностей компьютера тоже не хватит. В силу бесконечности последовательности Фибоначчи, указанным путем задачу мы не решим.

Для решения поставленной задачи воспользуемся следствием алгоритма, а именно, доказанной теоремой 1. Оценим $|a_n - x|$, где $x = \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n$. Используя формулу Бинэ, получим

$$|a_n - x| = \left| \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n - \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^n - \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n \right| = \frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^n.$$

При $n = 1$ имеем: $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right| = \frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{(1-\sqrt{5})(1+\sqrt{5})}{2(1+\sqrt{5})}\right| = \frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{-4}{2\sqrt{5}}\right| = \frac{2}{5}$.

Сравним эту дробь с $\frac{1}{2}$: $\frac{2}{5} - \frac{1}{2} = -\frac{1}{10} < 0$. Следовательно, $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right| \leq \frac{1}{2}$.

Предположим, что $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^k \leq \frac{1}{2}$ для фиксированного $k > 1$. Докажем, что $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^{k+1} \leq \frac{1}{2}$. $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^{k+1} = \left(\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^k\right) \cdot \left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|$. Сравним второй множитель с 1: $\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right| - 1 = \frac{\sqrt{5}-1}{2} - 1 = \frac{\sqrt{5}-3}{2} = -\frac{2}{\sqrt{5}+2} < 0$.

Таким образом, $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^k \leq \frac{1}{2}$ (по индуктивному предположению), $\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right| < 1$ (по доказанному). Поскольку левые и правые части этих неравенств положительны, то $\frac{1}{\sqrt{5}}\left|\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right|^{k+1} \leq \frac{1}{2}$. Из теоремы 1 следует, что $a_n = v^{(1)}\left(\frac{1}{\sqrt{5}}\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^n\right)$. Тем самым, задача решена.

Функции Вороного Г.Ф. второго порядка.

Для произвольного действительного числа x находим $[x]=n$ и полуинтервал $[n,n+1)$ разобьем на 4 части. Условимся, следуя Родосскому К. А. число $n+\frac{1}{2}$ называть полуцелым числом. Выше мы занимались отысканием для действительного числа x ближайшего целого или полуцелого числа. По аналогии с определением функции $v^{(1)}$, имеем, что если x находится в первой четверти полуинтервала, то ближайшим к нему будет целое число n, если x находится во второй четверти полуинтервала $[n,n+1)$, то ближайшим к нему будет полуцелое число $n+\frac{1}{2}$. Так расстояние от целых чисел n и $n+1$ до числа x будет больше, чем $\frac{1}{4}$, а расстояние от x до полуцелого $n+\frac{1}{2}$ будет равно $\left|n+\frac{1}{2}-x\right|<\left|n+\frac{1}{2}-\left(n+\frac{1}{4}\right)\right|=\frac{1}{4}$. Расстояние от n до $n+\frac{1}{4}$, а также расстояние от $n+\frac{1}{4}$ до $n+\frac{1}{2}$ равны между собой и эти расстояния равны $\frac{1}{4}$: $\left|n-\left(n+\frac{1}{4}\right)\right|=\left|-\frac{1}{4}\right|=\frac{1}{4},\left|\left(n+\frac{1}{4}\right)-\left(n+\frac{1}{2}\right)\right|=\left|-\frac{1}{4}\right|=\frac{1}{4}$. Условимся за ближайшее расстояние от целого числа n и полуцелого числа от $n+\frac{1}{2}$ до $n+\frac{1}{4}$ брать $\max\{n+\frac{1}{4},n+\frac{1}{2}\}=n+\frac{1}{2}$. Для рационального числа $x=n+\frac{1}{2}$ ближайшим целым или полуцелым числом будет само число $n+\frac{1}{2}$.

Если $x\in\left(n+\frac{1}{2},n+\frac{3}{4}\right)$, то ближайшим полуцелым или целым для x будет полуцелое число $n+\frac{1}{2}$.

Пусть $x=n+\frac{3}{4}$. Тогда расстояния $\left|x-\left(n+\frac{1}{2}\right)\right|$ и $\left|x-(n+1)\right|$ равны $\frac{1}{4}$. В этом случае условимся также ближайшим целым или полуцелым к $x=n+\frac{3}{4}$ считать $\max\{n+\frac{1}{2},n+1\}=n+1$.

Если $x \in \left(n+\frac{3}{4}, n+1 \right)$, то ближайшим целым или полуцелым является число $n+1$, так как расстояние от x до $n+\frac{1}{2}$ будет больше расстояния от x до $n+1$.

Из рассмотренных случаев следует, что бинарное отношение $v^{(2)} \subset R \times R$, определенное условием $(x,y) \in v^{(2)}$ тогда и только тогда является ближайшим целым или полуцелым числом, когда число y является функциональным, т.е. равенство $(x,y)=(x,y_1)$ влечет $y=y_1$. Доказанные свойства отношения $v^{(2)}$ влекут, что областью определения этого отношения является множество R всех действительных чисел, поэтому функция $v^{(2)}$ является всюду определенной функцией. Запись $(x,y) \in v^{(2)}$ заменим на привычную запись, применяемую для функциональных отношений: $y=v^{(2)}(x)$. Тогда $v^{(2)}(x)$ будет означать значение функции $v^{(2)}$ в точке $x \in R$ и интерпретирование $v^{(2)}(x)$ – ближайшее для числа x целым и полуцелым числом.

Функцию $v_1^{(2)}$ определим условием $v^{(2)}(x)=x-v^2(x)$. Функции $v^{(2)}$, $v_1^{(2)}$ называются функциями Вороного Г. Ф. второго порядка.

Приведем схему кусочного задания функции Вороного $v^{(2)}$, основываясь на полученных выше результатах.

$$v^{(2)}(x)=\begin{cases} [x],\ x \in [[x,[x]+\frac{1}{4}), \\ [x]+\frac{1}{2},\ x \in [[x+\frac{1}{4},[x]+\frac{3}{4}), \\ [x]+1,\ x \in [[x+\frac{3}{4},[x]+1). \end{cases}$$

Оценим сначала значения функции отклонения $v_1^{(2)}$ покусочно.

(1) $[x] \le x < [x]+\frac{1}{4}$. Тогда $v^{(2)}(x)=[x]$, поэтому, $v_1^{(2)}(x)=x-v^2(x)$. Из неравенств (*1*) следует, что $[x]-v^2(x) < x-v^2(x) < [x]+\frac{1}{4}-v^2(x)$. В рассматриваемом промежутке $v^2(x)=[x]$. Следовательно, имеем $0 \le v_1^2(x) < \frac{1}{4}$. Таким образом, $\left|v_1^2(x)\right| < \frac{1}{4}$, если $x \in [[x,[x]+\frac{1}{4})$.

(2) $[x]+\frac{1}{4}\le x<[x]+\frac{3}{4}$. В этом случае $v^{(2)}(x)=[x]+\frac{1}{2}$. Значит, $[x]+\frac{1}{4}-([x]+\frac{1}{2})<x-v^2(x)<[x]+\frac{3}{4}-[x]-\frac{1}{2}$. Поэтому, $-\frac{1}{4}\le v_1^2(x)<\frac{1}{4}$. Это означает, что $v_1^2(x)\le\frac{1}{4}$.

(3) $[x]+\frac{3}{4}\le x<[x]+1$. В этом случае $v^{(2)}(x)=[x]+1$. Поэтому, $[x]+\frac{3}{4}-([x]+1)<x-v^2(x)<[x]+1-[x]-1$. Отсюда следует, что $-\frac{1}{4}\le v_1^2(x)<0$. Поэтому, $\left|v_1^2(x)\right|\le\frac{1}{4}$. Таким образом, доказана

Теорема 2. Функция $v_1^{(2)}$ отклонения удовлетворяет условию $\left|v_1^2(x)\right|\le\frac{1}{4}$.

Опишем алгоритм вычисления значений функции $v^{(2)}$. Сначала отметим, что неравенства пункта (1) равносильны неравенствам $0\le\{x\}<\frac{1}{4}$, неравенства пункта (2) равносильны неравенствам $\frac{1}{4}\le\{x\}<\frac{3}{4}$, а неравенства пункта (3) равносильны неравенствам $\frac{1}{4}\le\{x\}<1$. Перечислим теперь основные шаги алгоритма.

Шаг 1. Вычисляется целая часть $[x]$ числа *x*.

Шаг 2. Вычисляется дробная часть $\{x\}$ числа *x*.

Шаг 3. Сравнивается дробная часть $\{x\}$ с узловыми точками $\frac{1}{4},\frac{3}{4}$ и 1.

(а) Если $0\le\{x\}<\frac{1}{4}$, то $v^{(2)}(x)=[x]$; (б) $\frac{1}{4}\le\{x\}<\frac{3}{4}$, то $v^{(2)}(x)=[x]+\frac{1}{2}$; (в) если $\frac{3}{4}\le\{x\}<1$, то $v^{(2)}(x)=[x]+1$.

Напомним, что $v_1^{(2)}(x)=x-v^2(x)$. По этой формуле вычисляется значение отклонения *x* от ближайшего целого или полуцелого числа.

Пример. Найдите $v^{(2)}(\pi)$ и $v_1^{(2)}(\pi)$.

Решение. Число $\pi=\frac{c}{d}$, где *c* – длина окружности, *d* – диаметр этой окружности, $\pi\approx3{,}14$. Отсюда $[\pi]=3,\{\pi\}=0{,}14...$ Поэтому,

$\frac{14}{100} < \{\pi\} < \frac{15}{100}$. Сравним $\frac{7}{50}$ с $\frac{1}{4}$: $\frac{7}{50} - \frac{1}{4} = -\frac{11}{100} < 0$. Следовательно, $\frac{7}{50} \in \left[0; \frac{1}{4}\right)$. Тогда $v^{(2)}(\pi) = 3, v_1^{(2)}(\pi) = \pi - 3 = \{\pi\}$.

Применение функций Вороного Г. Ф.

Функции Вороного Г.Ф. могут быть использованы при доказательстве евклидовости некоторых квадратичных колец.

Функции $v^{(1)}, v_1^{(1)}$ первого порядка лежат в основе доказательства евклидовости колец $Z[i], Z[\sqrt{2}i], Z[\sqrt{2}], Z[\sqrt{3}]$.

Используя функции Вороного Г.Ф. второго порядка $v^{(2)}, v_1^{(2)}$, можно доказать евклидовость колец $Z[\sqrt{7}i], Z[\sqrt{11}i], Z[\sqrt{5}], Z[\sqrt{6}]$, $Z[\sqrt{7}], Z[\sqrt{11}], Z[\sqrt{13}]$.

Для примера докажем евклидовость кольца $Z[\sqrt{5}]$. Сначала приведем определение евклидова кольца.

Определение 3. Область целостности K называется евклидовым кольцом, если существует отображение $h: K \setminus \{0\} \to N \cup \{0\}$, что выполняются следующие условия:

(1) для любых $\alpha, \beta \in K, \beta \neq 0$ существует элементы γ и ρ такие, что $\alpha = \beta\gamma + \rho$;

(2) $h(\rho) < h(\beta)$ или $\rho = 0$.

Отображение h, участвующее в этом определении, называется евклидовой нормой, элемент $\rho \in K$, удовлетворяющий требованиям (1) и (2), называется остатком. Равенство в (1), при условии, что выполняются условия (2), называется результатом деления элемента α на $\beta \neq 0$ с остатком в кольце K, а элемент γ при этом называется неполным частным.

Итак, рассмотрим кольцо $Z[\sqrt{5}]$. Оно является областью целостности. Всякий элемент этого кольца имеет вид $\frac{a}{2} + \frac{b}{2}\sqrt{5}$, где $a, b \in Z$. Полем отношений этого кольца является поле $Q(\sqrt{5})$, элементами которого являются всевозможные дроби $\frac{a + b\sqrt{5}}{c + d\sqrt{5}}$, где $a, b, c, d \in Z$, причем $c + d\sqrt{5} \neq 0$. В кольце $Z[\sqrt{5}]$ функция $n: Z[\sqrt{5}] \to Z$, определенная условием $n(\frac{a}{2} + \frac{b}{2}\sqrt{5}) = (a^2 - 5b^2) : 4$ называется алгебраической нормой, а число $\frac{a^2 - 5b^2}{4}$ называется алгебраической нормой элемента

$\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}$. Основное свойство алгебраической нормы n состоит в том, что

$$n\left(\left(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}\right)\left(\frac{c}{2}+\frac{d}{2}\sqrt{5}\right)\right)=n\left(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}\right)n\left(\frac{c}{2}+\frac{d}{2}\sqrt{5}\right) \qquad (3)$$

для любых $\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}, \frac{c}{2}+\frac{d}{2}\sqrt{5}$ из кольца K.

Легко установить, что $\left(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}\right)\left(\frac{a}{2}-\frac{b}{2}\sqrt{5}\right)=n\left(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}\right)$. Число $\frac{a}{2}-\frac{b}{2}\sqrt{5}$ называется сопряженным числу $\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}$ и обозначается $\overline{\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}}$.

Рассмотрим отображение $h: Z[\sqrt{5}]\to Z$, определенное условием $h(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5})=\frac{1}{4}|a^2-5b^2|$, то есть $h(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5})$ равно модулю алгебраической нормы $n(\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5})$.

Теперь перейдем к доказательству евклидовости кольца $Z[\sqrt{5}]$ относительно нормы h. Пусть $\alpha=\frac{a}{2}+\frac{b}{2}\sqrt{5}, \beta=\frac{c}{2}+\frac{d}{2}\sqrt{5}$ – любые числа из $Z[\sqrt{5}]$, причем $\beta\neq 0$, что равносильно условию $n(\beta)\neq 0$. В поле $Q(\sqrt{5})$ составим отношение $\frac{\alpha}{\beta}$ и преобразуем его следующим образом:

$$\frac{\alpha}{\beta}=\frac{\alpha\overline{\beta}}{\beta\overline{\beta}}=\frac{\alpha\overline{\beta}}{n(\beta)}=\frac{1}{n(\beta)}\sigma+\left(\frac{1}{n(\beta)}\tau\right)\sqrt{5}.$$

Возьмем функции Вороного второго порядка $v^{(2)}, v_1^{(2)}$ и найдем их значения от $\sigma'=\frac{1}{n(\beta)}\sigma, \tau'=\frac{1}{n(\beta)}\tau$: $v^{(2)}(\sigma'), v^{(2)}(\tau')$, а также $v_1^{(2)}(\sigma'), v_1^{(2)}(\tau')$. Представим σ' и τ' следующим образом: $\sigma'=v^{(2)}(\sigma')+v_1^{(2)}(\sigma'), \tau'=v^{(2)}(\tau')+v_1^{(2)}(\tau')$. Тогда отношение $\frac{\alpha}{\beta}$ примет вид:

$$\frac{\alpha}{\beta}=v^{(2)}(\sigma')+v_1^{(2)}(\sigma')+(v^{(2)}(\tau')+v_1^{(2)}(\tau'))\sqrt{5}=$$
$$=(v^{(2)}(\sigma')+\ v^{(2)}(\tau')\sqrt{5})+(v_1^{(2)}(\sigma')+\ v_1^{(2)}(\tau')\sqrt{5}).$$

Умножив обе части полученного равенства на β и обозначив через ρ второе слагаемое, найдем $h(\rho)$ и сравним полученное число с $h(\beta)$. Эти числа являются неотрицательными целыми числами. При этом вспомним, что $\left|v_1^2(x)\right| \le \frac{1}{4}$. В силу равенства (3), имеем

$$h(\rho) = h(\beta)h(v_1^{(2)}(\sigma') + v_1^{(2)}(\tau')\sqrt{5}) = h(\beta)\,|\,(v_1^{(2)}(\sigma'))^2 - 5(v_1^{(2)}(\tau'))^2\,|\,. \quad (4)$$

На основании неравенства треугольника, заключаем:

$$|\,(v_1^{(2)}(\sigma'))^2 - 5(v_1^{(2)}(\tau'))^2\,| \le (v_1^{(2)}(\sigma'))^2 + 5(v_1^{(2)}(\tau'))^2 \le \frac{1}{16} + \frac{5}{16} = \frac{3}{8} < 1.$$

Тогда из (4) следует, что если $h(\rho) < h(\beta)$, если $h(\beta) \neq 0$ или $h(\rho) \neq 0$.

Таким образом, кольцо $Z[\sqrt{5}]$ является евклидовым, с евклидовой нормой h, определенной условием $h(\alpha) \le |\,n(\alpha)\,|$.

Аналогичные рассуждения применимы к кольцам, перечисленным выше. Заметим, что евклидовость $Z[\sqrt{5}]$ невозможно доказать, только основываясь на функциях $v^{(1)}, v_1^{(1)}$. Обратное утверждение верно. То есть евклидовость колец $Z[i], Z[\sqrt{2}i], Z[\sqrt{2}], Z[\sqrt{3}]$ можно доказать, используя функции Вороного Г.Ф. второго порядка.

УДК 514.763.62

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru

ЭРМИТОВЫ МЕТРИКИ НА КАСАТЕЛЬНОМ РАССЛОЕНИИ ОБОБЩЁННОГО ЛАГРАНЖЕВА ПРОСТРАНСТВА

1. Пусть M – гладкое n-мерное многообразие, TM – касательное расслоение над M, (x^i) – локальные координаты на M, (x^i, v^i) – естественные локальные координаты на TM. Многообразие M называется обобщённым лагранжевым пространством $\mathcal{F}^n$, если на M задано дважды ковариантное симметрическое положительно определенное тензорное поле g финслерова типа. Расстояние ds между близкими точками x и $x + dx$ в направлении вектора v определяется формулой

$$ds = \sqrt{g_{ij}(x, v)dx^i dx^j},$$

где $g_{ij}(x, v)$ – компоненты метрического тензорного поля g.

Рассмотрим обобщённое лагранжево пространство $\mathcal{F}^n$, компоненты метрического тензора g которого имеют вид [1]

$$g_{ij} = \varphi(z)\gamma_{ij}(x), \qquad (1)$$

где $\gamma_{ij}(x)$ – компоненты риманова метрического тензора γ на M, $z = \gamma_{ij}(x)v^i v^j$, $\varphi(z)$ – некоторая функция указанного аргумента.

Пусть $\varphi(z) = z^c, c = const$ [2], $\nabla\left(\Gamma_{ij}^k\right)$ – связность Леви-Чивита римановой метрики γ, $H\left(H_i^k = \Gamma_{ij}^k v^j\right)$ – горизонтальное распределение на TM, порожденное связностью ∇. Рассмотрим продолжение типа Сасаки метрики (1) на касательное расслоение TM. В адаптированном репере $\delta_A = (\delta_i, \partial_{n+i})$, $\delta_i = \partial_i - H_i^k \partial_{n+k}, \partial_i = \partial/\partial x^i, \partial_{n+i} = \partial/\partial v^i$ метрика типа Сасаки на TM имеет диагональный вид

$$\tilde{g}_{AB} = \begin{pmatrix} g_{ij} & 0 \\ 0 & g_{ij} \end{pmatrix}.$$

При $c = 0$ мы имеем известную метрику Сасаки [3].

Коммутаторы векторных полей адаптированного репера будут иметь вид

$$\left[\delta_i, \delta_j\right] = R_{ij}^k \partial_{n+k}, \left[\delta_i, \partial_{n+j}\right] = \Gamma_{ij}^k \partial_{n+k}, \left[\partial_{n+i}, \partial_{n+j}\right] = 0,$$

где $R_{ij}^k = R_{sij}^k v^s$, R_{ijh}^k – тензор кривизны римановой метрики γ базисного многообразия M, а Γ_{ij}^k – коэффициенты связности Леви-Чивита этой метрики.

Пусть $\widetilde{\nabla}$ – связность Леви-Чивита метрики $\tilde{g}$ и $\tilde{\Gamma}_{AB}^C$ – её коэффициенты относительно адаптированного репера: $\widetilde{\nabla}_{\delta_A}\delta_B = \tilde{\Gamma}_{AB}^C \delta_C$. По формуле Кошуля

$$2\langle \nabla_X Y, Z\rangle = X\langle Y, Z\rangle + Y\langle Z, X\rangle - Z\langle X, Y\rangle - \langle X, [Y, Z]\rangle + \langle Y, [Z, X]\rangle + \langle Z, [X, Y]\rangle$$

находим коэффициенты связности $\widetilde{\nabla}$

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{i\,n+j}^{n+k} = \Gamma_{ij}^k,$$

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^{n+k} = -\frac{1}{2} g^{ks}\left(g_{ij\cdot s} - g_{sl} R_{ij}^l\right),$$

$$\tilde{\Gamma}_{i\,n+j}^k = \frac{1}{2} g^{ks}\left(g_{si\cdot j} - g_{jl} R_{si}^l\right),$$

$$\tilde{\Gamma}_{n+i\,j}^k = \frac{1}{2} g^{ks}\left(g_{js\cdot i} - g_{il} R_{js}^l\right),$$

$$\tilde{\Gamma}_{n+i\,n+j}^k = \tilde{\Gamma}_{n+i\,j}^{n+k} = 0,$$

$$\tilde{\Gamma}_{n+i\,n+j}^{n+k} = C_{ij}^k,$$

где

$$g_{ij\cdot k} = \partial_{n+k} g_{ij},\ C_{ij}^k = \frac{1}{2} g^{ks}\left(g_{sj\cdot i} + g_{is\cdot j} - g_{ij\cdot s}\right).$$

Заметим, что в случае, когда g – риманова метрика, коэффициенты связности метрики Сасаки приведены в [3]. Если g – финслерова метрика со связностью Картана, то коэффициенты связности $\widetilde{\nabla}$ вычислены Yano и Davies в [4]. Если g – обобщённая лагранжева метрика с

заданной произвольной нелинейной связностью финслерова типа, то коэффициенты связности $\tilde{\nabla}$ приведены в работе [5].

2. Наличие связности ∇ позволяет определить на TM почти комплексную структуру $J(J^2=-1)$: $JX^h=X^v, JX^v=-X^h$, где X^h и X^v – горизонтальный и вертикальный лифты векторного поля X базы M. Метрика $\tilde{g}$, очевидно, является эрмитовой относительно J, так как $\tilde{g}(J\tilde{X},J\tilde{Y})=\tilde{g}(\tilde{X},\tilde{Y})$, для любых векторных полей $\tilde{X},\tilde{Y}$ на TM и мы имеем почти эрмитову структуру $(TM,\tilde{g},J)$. Фундаментальная 2-форма этой структуры определяется так: $\Phi(\tilde{X},\tilde{Y})=\tilde{g}(\tilde{X},J\tilde{Y})$. Почти эрмитова структура, как известно, является келеровой, если $\tilde{\nabla}_{\tilde{X}}\Phi(\tilde{Y},\tilde{Z})=0$, или в координатах

$$\delta_A\Phi_{BC}-\Phi_{PC}\tilde{\Gamma}^P_{AB}-\Phi_{BP}\tilde{\Gamma}^P_{AC}=0, \tag{2}$$

где

$$\Phi_{ij}=\Phi_{n+i\,n+j}=0, \Phi_{i\,n+j}=-\Phi_{n+i\,j}=-g_{ij}.$$

Расписывая (2) для различных серий индексов A,B,C, получаем, что

$$R^k_{ij}=0 \text{ и } g_{ij\cdot k}-g_{ik\cdot j}=0. \tag{3}$$

Из $R^k_{ij}=0$ следует, что $R^k_{hij}=0$, т.е. риманова метрика γ базисного многообразия M является локально евклидовой. Далее находим

$$g_{ij\cdot k}-g_{ik\cdot j}=2c\|y\|^{2(c-1)}(\gamma_{ij}y_k-\gamma_{ik}y_j).$$

Если $c\neq 0$, то выполнения второго равенства (3) необходимо, чтобы

$$\gamma_{ij}y_k-\gamma_{ik}y_j=0$$

или

$$\gamma_{ij}\gamma_{kp}y^p-\gamma_{ik}\gamma_{jp}y^p=0. \tag{4}$$

Дифференцируя (4) по y^l, получим

$$\gamma_{ij}\gamma_{kl}-\gamma_{ik}\gamma_{jl}=0. \tag{5}$$

Умножая (5) на γ^{ij} и суммируя, получим $(n-1)\gamma_{kl}=0$, т.е. $\gamma_{kl}=0$, что невозможно, следовательно, второе равенство в (3) выполняется тогда и только тогда, когда $c=0$, т.е. метрика (1) локально евклидова. Поэтому, как и в случае римановых пространств, справедлива

Теорема 1. Почти эрмитова структура $(TM,\tilde{g},J)$ *является келеровой тогда и только тогда, когда метрика* (1) *локально евклидова.*

3. Рассмотрим теперь почти эрмитовы структуры на TM, «близкие» к келеровым. К таким структурам, по классификации Грея-Хервеллы, относятся W_1 – приблизительно келеровы, W_2 – почти келеровы, W_3 – эрмитовы семикелеровы, W_4 – локально конформно келеровы.

Почти эрмитова структура g является приблизительно келеровой (принадлежит классу W_1), если

$$\nabla_X \Phi(Y,Z) + \nabla_Y \Phi(X,Z) = 0. \quad (6)$$

Анализ условий (6) для почти эрмитовой структуры $(TM, \tilde{g}, J)$ в локальных координатах приводит к тем же соотношениям, что и в случае келеровых структур, т.е. к соотношениям (3), откуда следует, что *приблизительно келерова структура* $(TM, \tilde{g}, J)$ *необходимо является келеровой.*

Почти эрмитова структура g является почти келеровой (принадлежит классу W_2), если фундаментальная 2-форма Ф замкнута, что эквивалентно следующему условию

$$\nabla_X \Phi(Y,Z) + \nabla_Y \Phi(Z,X) + \nabla_Z \Phi(X,Y) = 0. \quad (7)$$

Расписывая (7) в координатах для $(TM, \tilde{g}, J)$, получаем

$$R_{ijk} + R_{jki} + R_{kij} = 0, g_{ij\cdot k} - g_{ik\cdot j} = 0, \quad (8)$$

где

$$R_{ijk} = g_{kl} R^l_{ij}.$$

Первая серия равенств в (8) выполняется тождественно в силу известного тождества для риманова тензора кривизны, а из второй серии равенств (8), как мы уже показали, следует, что $c = 0$. Поэтому имеет место

Теорема 2. Почти эрмитова структура $(TM, \tilde{g}, J)$ *является почти келеровой тогда и только тогда, когда метрика* (1) *является римановой.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Паньженский, В. И. Финслерово обобщение метрики Тамма / В. И. Паньженский, О. П. Суринат // Теоретическая и математическая физика. – 2016. – Т. 189, № 2. – С.186–197.
2. Сурина, О. П. Об одном классе обобщённых лагранжевых пространств / О. П. Сурина, А. О. Растрепина // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 281–284.
3. Sasaki, S. On the differential geometry of tangent bundes of Riemannien manifolds, I / S. Sasaki // Tohoku math. Jour. – 1958. – Vol. 10, № 3. – P. 338–354.
4. Yano, K. On the tangent bundles of Finsler and Riemannian manifolds / K. Yano, E. T. Davies // Rend. Circ. Math. – 1963. – Vol. 12, № 2. – P. 211–228.
5. Паньженский, В. И. Инвариантные характеристики некоторых классов почти эрмитовых структур / В. И. Паньженский // Труды геометрического семинара. – Казань, 1997. – С. 77–83.

УДК 8209

Валерий Алексеевич Сухов
г. Пенза, e-mail: rendom55@yandex.ru

ИМАЖИЗМ ЭЗРЫ ПАУНДА И ИМАЖИНИЗМ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА

Теоретики и практики основных модернистских течений русской литературы конца XIX начала XX веков стремились найти новые формы, которые бы адекватно отражали эпоху крушения старого и рождения нового мира. Символ и мистическое содержание в искусстве, предметность и «вещность» образа, смелые неологизмы, новоизобретенные метафоры и соединение «чистого» и «нечистого» в образе – вот на чём заостряли внимание, в первую очередь, в своих манифестах и в поэтическом творчестве символисты, акмеисты, футуристы и имажинисты. Хотя представители этих течений часто критически оценивали заслуги друг друга, все они делали общее дело своими формальными поисками, стимулируя развитие литературного процесса. Истоки русского модернизма и авангарда брали начало во Франции, в Италии, в Англии и США. Имажинизм походил на символизм и футуризм тем, что развивал идеи своих зарубежных предшественников на национальной основе, что ярко проявилось в теории и практике русского имажинизма. Рассмотрим это на примере Э. Паунда и С. Есенина.

Первыми о первостепенной роли метафорического образа в поэзии заговорили американские и английские поэты – имажисты, которые объединились в литературную группу в Лондоне в 1912 году. В эту группу входили английский литературовед и поэт, теоретик имажизма Томас Эрнст Хьюм (1883–1917), американская поэтесса-имажистка Хильда Дулитл (1886–1961), английский поэт-имажист и прозаик Ричард Олдингтон (1892–1962). Признанным теоретиком и мэтром имажизма стал американский поэт и литературный критик Эзра Паунд (1885–1972), который и дал название новому течению. Имажизм в переводе с французского – новообразование от слова image (образ), а имажисты – с французского «les imagistes». В Лондоне вышли основные поэтические сборники Паунда: «Ответные выпады» (1912), «Поднебесная» (1915), «Дань уважения Сексту Проперцию» (1917). Они стали своеобразной творческой лабораторией поэта, в которой он создавал образцы новой поэзии. Одновременно в американском журнале «Поэтри», выходившем в Чикаго, печатались теоретические статьи Эзры Паунда: «Символ веры» (1912), «Серьезный художник» (1913), «Несколько “не”» (1913). В этих статьях определился взгляд Паунда на поэзию как на тяжелый труд исследователя, стремящегося создать образ современности и найти для этого необычное метафоричное выражение. Не случайно, а вполне закономерно Паунд сравнивал поэзию

с наукой в статье «Серьезный художник», а одну из главных задач поэта он видел в том, чтобы в результате творческих экспериментов оттачивалась его «техника» и рождались новые поэтические формы («Символ веры»). В статье «Несколько “не”» Эзра Паунд сформулировал ключевой принцип творчества имажистов: «Лучше за всю жизнь создать один единственный образ, чем сочинять многотомные опусы» [1, 185]. Поэтическое творчество Паунда было ориентировано на поиск новых форм через освоение традиций мировой литературы, начиная с поэтов эллинистического Рима и средневекового Китая. Паунд при этом пародировал клише современного ему авангарда футуристического и дадаистского толка. Пародировал Паунд и Уолта Уитмена, хотя высоко ценил этого поэта как первооткрывателя новой поэтической эры, стремясь тем самым противостоять его бездарным подражателям. Так, например, на ироническом восхвалении нравов США построена его ода «Pax saturni» (1913), в которой есть саркастические строки, отражающие извечный конфликт поэта и толпы: «Скажите, что я циник и предатель, // Скажите, что искусство вполне обходится невежественными имитаторами – // И вам воздастся» [2, 183]. (Перевод М. Фрейдкина). Высшая цель для поэта, по убеждению Паунда, заключается в том, чтобы искать необычные образы и отвергать литературные штампы. Паунд в эти годы сформулировал свою заповедь имажизма, объясняющую, как следует писать стихи.

В статье «Серьёзный художник» (1913) он подчеркивал: «Поэзия – кентавр. Талант к сознательной организации слов и ясного выражения должен сочетаться со способностью генерировать энергию, ощущать, слушать музыку» [3, 190]. Паунд, провозгласивший главенство метафорических зрительных образов, как теоретик и яркий представитель имажизма стал одной из ключевых фигур модернистского искусства двадцатого века. Он своим творчеством и теоретическими работами повлиял на многих выдающихся поэтов – современников.

Критик В. Львов-Рогачевский не без основания считал, что именно Паунд натолкнул Шершеневича, Мариенгофа и Есенина на мысль назвать себя «имажинистами». В главе «Имажинизм как школа» автор книги «Имажинизм и его образоносцы: Есенин. Кусиков. Мариенгоф. Шершеневич» (1921) приводил в качестве доказательства отрывок из статьи З. Венгеровой «Английские футуристы», в которой цитировались слова Паунда: «Мы не футуристы..., в поэзии мы “имажисты”. Наша задача сосредоточена на образах, составляющих первозданную стихию поэзии...» [3, 93]. Ярким примером метафоричности поэтического стиля Паунда может служить его стихотворение «A Girl» (1916): «Деревом обернулись ладони мои, //Сок струится в моих руках, // Дерево выросло у меня в груди–// Крона опущена, // Ветви прорастают из меня, словно руки.» [4, 67]. (Перевод А. Наймана). Сравнивая метафо-

ры Паунда и Есенина, построенные на уподоблении человека дереву, можно отметить их поразительную близость. В основе их мифопоэтики – мифологема мирового древа. Есенин утверждал в своем трактате «Ключи Марии» (1918): «Всё от древа – вот религия мысли нашего народа <…> Древо – жизнь» [5, 193]. Сквозным для есенинской поэзии становится образ дерева, с которым поэт себя неоднократно сравнивал. Вспомним усложненную имажинистскую метафору из стихотворения Есенина «Душа грустит о небесах» (1919): «О, если б прорасти глазами, // Как эти листья, в глубину» [1, 138]. В маленькой поэме «Исповедь хулигана» (1920) Есенин также вступает в своеобразный творческий диалог с Паундом, автором «Pax saturni». Эпатируя обывателей, русский имажинист с вызовом заявляет, обращаясь к толпе недоброжелателей: «Ну так что ж, что кажусь я циником, // Прицепившим к заднице фонарь!» [2, 88]. Этот ряд творческих перекличек между имажистом Паундом и имажинистом Есениным можно продолжить. На самом деле, в образных системах Э. Паунда и С. Есенина имеется много общего. Так, например, в финале имажистской поэмы Паунда «Близ Перигора» (1915) рождается символический образ «Разбитый складень зеркальный...!» [6, 87]. Как известно, в соответствии с традициями мировой мифологии разбитое зеркало предвещало несчастье. Вполне закономерно в конце есенинской поэмы «Черный человек» (1923-25), отразившей трагедию раздвоения лирического героя, возникает сходный с паундовским мифопоэтический образ: «Я один. // И разбитое зеркало» [3, 194]. Эти совпадения подтверждают, что у многих образов имажиста Паунда и имажиниста Есенина была одна мифологическая основа. Именно это позволяет провести определенные параллели между творчеством лидера англо-американского имажизма Паундом и мэтра русского имажинизма Есенина, которых сближало стремление к созданию искусства, поставившего во главу угла метафорический образ. Интересно отметить такой факт: в 1915 году Паунд выпустил книгу «Des Imagistes», которая стала первой антологией поэзии и теории имажизма. В 1915 г. выходит первый сборник стихов Есенина «Радуница», (хотя на титуле стоит 1916 г.), в котором в программном стихотворении «Гой ты, Русь моя родная» (1914) уже встречаются образы, характерные для имажинистского периода есенинского творчества («синь сосёт глаза», «звонно чахнут тополя»). При всем при этом важно отметить, что во многом благодаря Есенину русский имажинизм обрёл ярко выраженную национальную специфику образотворчества. Стремление к преображению мира через органический образ и определило сущность есенинского понимания задач этого нового модернистского течения. В письме критику Иванову-Разумнику в 1921 г. Есенин подчеркивал, что его увлечение имажинизмом стало продолжением поисков, начатых еще в предшествующий период творчества. Отмечая

преемственность традиций русского поэтического искусства, он 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, преображении мира посредством этих образов...» [3, 93]. По убеждению Есенина, революционная эпоха ставит перед поэтом грандиозные задачи, решить которые можно лишь открывая неизведанные пути в искусстве. Так в есенинском стихотворении «В час, когда ночь воткнет...» (1919), которое можно воспринимать как поэтическое переложение декларации имажинизма, рождается метафора: «мы идём продолбить // Новые двери» [4, 181]. Есенинское осмысление сущности имажинизма находит здесь выражение в программном заявлении, сделанном с присущим поэту полемическим задором: «К чёрту чувства, слова в навоз, //Только образ и мощь порыва!» [4, 181]. Нельзя не отметить того, что подобное определение имажинизма близко паундовскому представлению об имажизме. Своеобразным откликом на основание русского имажинизма стало и есенинское стихотворение «Вот такой, какой есть...» (февраль 1919), где содержится полемический намёк на американского поэта Э. Паунда и американо-английские корни имажизма: «Пусть Америка, Лондон пусть...// Разве воды текут обратно?//Это пляшет российская грусть,//На солнце смывая пятна» [4, 182]. Признавая заслуги зарубежных предшественников- имажистов, Есенин подчеркивал самобытную основу русского имажинизма. Если Паунд опирался в своих экспериментах на традиции мировой культуры в целом, то Есенин основывал свое новаторство на фундаменте национальных традиций и пришёл в имажинизм с оригинальной теорией образов. Осознав необходимость теоретического обоснования своих художественных открытий, Есенин опирался в «Ключах Марии» на труды виднейших представителей русской мифологической школы, особо выделяя «Поэтические воззрения славян на природу» А. А. Афанасьева и «Исторические очерки русской народной словесности и искусства» Ф. И. Буслаева. Есенин считал, что принципы построения образа, характерные для народной мифологии, можно перенести в современную литературу. В «Ключах Марии» Есенин 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 («солнце-колесо»). «Корабельный образ» – многоступенчатая метафора. Например, описание битвы, построенное на развёрнутом сравнении со сбором урожая в «Слове о полку Игореве». Вершиной в есенинской классификации стал многозначный «ангелический образ» – символ, что

сближало имажинизм с символизмом. Примером такого образа стал «град Инония» в одноимённой есенинской поэме. Есенин считал, что «струение» или способность образа к саморазвитию является вершиной художественного творчества. Так формировалась есенинская «теория искусства», ставшая основой его «мифологического» имажинизма. Можно с полным правом утверждать, что свою самобытность русский имажинизм отстоял и утвердил благодаря Есенину, автору «Ключей Марии», сборников стихов «Трерядница», «Исповедь хулигана» и трагедии «Пугачёв», воплотивших на практике сформулированные в этом трактате художественные установки. Как Эзра Паунд неотделим от имажизма, так художественные искания Сергея Есенина 1919–1923 гг. тесным образом связаны с русским имажинизмом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Паунд, Э. «Несколько “не”» / Э. Паунд // Литературная учёба.– Москва : Молодая гвардия, 1990. – № 1. – 192 с.

2. Паунд, Э. «PAX SATURNI» / Э. Паунд // Литературная учёба. – Москва : Молодая гвардия, 1990. – № 1. – 192 с.

3. Паунд, Э. «Серьёзный художник» / Э. Паунд // Литературная учёба. – Москва : Молодая гвардия, 1990. – № 1. – 192 с.

4. Венгерова, З. Английские футуристы / З. Венгерова // Стрелец. – Петроград, 1915. – № 1. – 208 с.

5. Паунд, Э. «A Girl» / Э. Паунд. Литературное обозрение. – Москва : Советский писатель, 1995. – № 6. – 216 с.

6. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т., 9 кн. / С. А. Есенин. – Москва : Наука : Голос, 1995–2002. –Т. 5. – 560 с. (Далее цитаты приводятся по этому изданию с указанием тома и страниц в скобках.)

7. Паунд, Э. Близ Перигора / Э. Паунд // Звезда. – Санкт-Петербург : Звезда, 2014. – № 7. – 208 с.

УДК 378.147

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, e-mail: marina_sycheva2010@mail.ru

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Изменения социально-политических и экономических ориентиров современного общества привели к выдвижению новых требований, предъявляемых к выпускнику вуза, к уровню его подготовленности. Современное общество требует воспитателей, восприимчивых к твор-

ческому труду, высокопрофессиональных, мобильных, способных к поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности.

Будущее в российском образовании зависит от качества педагогической деятельности, от педагога с его культурным уровнем, физическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом. В современных условиях педагогу необходимо не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать свои собственные. В этой связи в современном образовании выдвигается компетентностный подход. Он направлен на актуализацию способностей, знаний, умений, отношений, которые обеспечат эффективную жизнедеятельность личности во многих её проявлениях. В. А. Козырев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына выделяют пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного воспитателя:

– видеть ребёнка в образовательном процессе;

– строить образовательный процесс, ориентированный на достижения конкретных целей дошкольного образования;

– устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами ДОО;

– создавать и использовать в педагогических целях развивающую предметно-пространственную среду ДОО;

– создавать, проектировать и осуществлять профессиональное образование.

Существует несколько подходов к определению компетентности: О. Е. Лебедева определяет её как способность действовать в нестандартной ситуации [3]; П. П. Борисов – применять полученные знания и умения в реальной жизни для решения тех или иных теоретических или практических проблем; А. В. Хуторской как проявление компетенции человека, включающего набор компетенций, которые обнаруживаются в различных сферах деятельности [5]; Д. А. Иванов как способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задания (вести деятельность) [1]. Компетентность остаётся характеристикой человека, она всегда имеет деятельностный характер.

Под ключевыми компетенциями понимается способность самостоятельно действовать в решении актуальных проблем [3].

Формирование ключевых компетенций осуществляют различными способами. Для развития профессиональных коммуникативных качеств особое место занимают деловые и ролевые игры. При этом под играми в вузе мы будем понимать такой способ познания, осуществляемый студентами в формах совместной деятельности со всеми участниками образовательного процесса, которые взаимодействуют друг с другом, моделируют педагогические ситуации, оценивают действия коллег и своё собственное поведение, погружаются в реальную про-

фессиональную атмосферу делового сотрудничества, обеспечивающую результативность будущей педагогической деятельности.

Педагогическая игра состоит из следующих компонентов: мотивационный, ориентационный, целевой, содержательно-операционный, целостно-волевой и оценочный, которые находятся в тесной взаимосвязи, их нельзя отделить один от другого, все они определяют технологическую структуру игры. Игра является популярным методом обучения у студентов. Они считают, что игра помогает им преодолеть напряжение, развить коммуникативные навыки, решать профессиональные задачи и формировать профессиональную компетентность. Всё это, в конечном счёте, нацелено на выработку правильного понимания содержания изучаемых дисциплин, их связи с жизненной практикой современной дошкольной образовательной организации.

Игровая форма проведения занятий ломает традиционные представления о поведении студентов. Режим работы задаётся не дидактически освящённой традицией, а логикой моделируемого производственного процесса. Знания, получаемые в процессе деловой игры, усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий; в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту [2, с. 76].

Деловые и ролевые игры 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 ДОО;

– 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 [4, с. 50].

Как вывод следует подчеркнуть, что использование деловой игры в учебном процессе вуза позволяет смоделировать конкретную педагогическую ситуацию, с которой будущие педагоги столкнутся в ДОО в самостоятельной педагогической деятельности.

Вместе с тем такая форма учебных занятий требует 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 проведённое занятие, в виде деловой или ролевой игры, надолго оставит глубокий след у его участников, а приобретённые 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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванов, Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Завуч. Управление современной школой. – 2008. – № 1. – С. 38–40.

2. Корепанова, Э. В. Использование методов активного обучения в процессе подготовки студентов педвуза / Э. В. Корепанова // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе «Школа 2100» : сб. материалов. – Москва : Баласс, 2008. – 192 с.

3. Лебедева, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

4. 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.

5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 378

Екатерина Григорьевна Сягайло

г. Пенза, e-mail: eg.ims@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В настоящее время стремительно развиваются и крепнут межгосударственные контакты в образовательной сфере. Возрастает число желающих получить образование в другой стране. Каждым из них движет

своя цель. Одни приезжают в Россию для получения престижных специальностей, другие же с целью подготовки диссертаций и переподготовки по выбранной специальности. Успешность обучения иностранных студентов в значительной степени зависит от социокультурной адаптации в стране пребывания.

При вхождении в образовательное пространство России иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей. Одна из таких трудностей – это адаптация к условиям обучения в российских вузах. В отечественной литературе процесс адаптации рассматривается как процесс активного приспособления человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств. Данный процесс сопровождается рядом проблем, которые так же требует к себе большого внимания. Это проблемы связаны с необходимостью налаживания социальных контактов, преодоления языкового барьера, самореализации и интеграции в новом социуме, а также развития толерантного отношения к участникам межкультурного общения и взаимодействия [1; 3; 6].

Оптимальным механизмом, обеспечивающим успешность адаптации иностранных студентов к условиям социокультурной и образовательной среды, является тьюторское сопровождение.

В институте образования тьюторство, как отдельное педагогическое направление, берет начало от британских зарубежных Кембриджского и Оксфордского университетов. Понятие «тьютор» несет в себе позицию педагога-наставника, сопровождающего обучающегося на всех этапах процесса получения знаний, передавая при этом свой опыт самообразования и выполняя функции поддержки процесса самоопределения [4; 5]. Именно этот специалист является выразителем интересов обучающегося. Его работа заключается в помощи, консультациях и организации эффективного учебного процесса, траекторию которого должен выстраивать сам студент. Тьюторская помощь как педагогическая технология может стать ключом к повышению эффективности и качества образования, а также сделать процесс получения образования более доступным и успешным для иностранных студентов.

Рассматривая деятельность тьютора по отношению к процессу адаптации иностранных студентов, можно прийти к выводу, что в данном аспекте его основной функцией является сфокусировать студента на проблемах успеваемости, дисциплины, организации внеучебной деятельности и досуга. Технология тьюторского сопровождения позволяет улучшить академические достижения иностранных студентов, активно вовлекать их в научно-исследовательскую, социокультурную и спортивную деятельность университета, а также своевременно предоставлять квалифицированную помощь по различным вопросам [2].

В ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» был разработан комплекс определенных форм, методов и средств, позволя-

ющих эффективно управлять процессом адаптации иностранных студентов посредством технологии тьюторской поддержки.

Тьюторская деятельность включает в себя четыре этапа:

1) подготовительный (диагностика интересов и потребностей студентов-первокурсников методом анкетирования);

2) начальный (обеспечение студентов необходимой информацией по актуальным вопросам);

3) основной (осуществление консультативно-практической помощи);

4) рефлексивный (самооценка студентами своей учебной и внеучебной деятельности, обсуждение результатов и дальнейших перспектив).

К основным формам тьюторского сопровождения можно отнести тьюторские консультации (индивидуальные или групповые), тренинги, тьюториал (учебный семинар). С помощью тренинга происходит непосредственное взаимодействие тьютора (эксперта) с иностранными студентами. Главная проблема, которую решают эксперты – это управление конфликтами в межнациональном коллективе и формирование толерантного отношения к различным культурам и конфессиям [1].

Следующей формой тьюторского сопровождения является организация экскурсий в рамках проекта «Мост дружбы»:

– знакомство с деятельностью университета, его структурных подразделений;

– знакомство с городом и его главными достопримечательностями;

– знакомство с культурой и традициями места пребывания.

Одним из ключевых методов тьюторского сопровождения является создание путеводителя и практическое руководство для иностранных студентов на русском и английском языках (хэндбук).

Хэндбук (рис. 1) содержит основную информацию, которая может понадобиться иностранным гражданам при поступлении, в процессе обучения в ПГУ и проживания в городе Пенза.

Путеводитель включает следующие разделы:

1. Карта университета с отображением остановок, общежитий и близлежащих магазинов, также с указанием в каком именно корпусе находится тот или иной факультет/институт.

2. Общая информация о России (географическое расположение, краткая история, климат, культура).

3. Поступление в ПГУ: 9 шагов от запроса о приглашении на обучение до зачисления в университет. Стоит отметить, данный путеводитель представлен на всех официальных сайтах и страницах в социальных сетях Института международного сотрудничества, в связи с чем каждый иностранных абитуриент может ознакомиться с вузом и получить подробную информацию о зачислении.

4. Учебная деятельность. В данном разделе освещены данные об учебных семестрах, сессиях, расписаниях, какие официальные студенческие документы существуют, перечисление библиотек и читальных залов.

5. Культурно-массовая и спортивная деятельность в университете.

6. Проживание и медицинское обслуживание.

7. Работа во время учебы: освещены все законы Российской Федерации.

8. Профилактика экстремизма, интернет-экстремизма и терроризма в студенческой среде.

9. Практические вопросы: российские купюры, мобильная связь и интернет, стоимость жизни, транспорт и многие другие.

10. Полезные телефоны: экстренные номера, номера сотрудников Института международного сотрудничества с указанием должности.



Рис. 1. Путеводитель для иностранных студентов (хэндбук)

Как показала практика использования данного путеводителя, иностранные студенты-первокурсники, благодаря полученным данным, легче ориентируются на территории кампуса, быстрее находят общий язык с российскими и иностранными студентами из других стран мира, что способствует созданию комфортной и безопасной среды обучения и проживания вдали от дома.

В целом, тьюторство является неотъемлемой формой поддержки студентов в процессе адаптации к новой социокультурной и образовательной среде, а роль тьютора состоит в организации взаимодействия администрации университета и иностранных студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булганина, С. В. Исследование этико-когнитивных отношений в процессе обучения студентов вуза / С. В. Булганина, А. А. Шкунова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7, № 1. – 140 с.

2. Иванчин, С. А. Социализация иностранных студентов в Пензенском государственном университете / С. А. Иванчин, А. В. Куц. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 206 с.

3. Милюкова, О. В. Исследование уровня толерантности студентов вузов с обучением иностранных студентов / О. В. Милюкова, В. В. Боталова // Вестник Тверского государственного технического университета. Сер.: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2016. – № 2 – С. 130–132.

4. Сергеева, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности наставника в высшей школе / С. В. Сергеева, С. С. Калашникова, О. А. Воскрекасенко // Научные исследования в образовании. – 2017. – № 5. – С. 45–51.

5. Сергеева, С. В. Формирование социальных компетентностей в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе / С. В. Сергеева, О. А. Воскрекасенко // Интеграция образования. − 2016. − № 4. – С. 484–492.

6. Тюрина, Н. А. Толерантность общества как условие успешной социальной адаптации иностранных студентов / Н. А. Тюрина, А. Г. Фадина // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 2 (3). – С. 343–346.

УДК 159.972

Милана Сергеевна Тигунова

г. Пенза, e-mail: milana.tigunova@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Многим известно, что подростковый возраст характеризуется ярко проявляющейся анатомо-физиологической перестройкой организма. Естественно, это проявляется в разнообразной соматической и психологической симптоматике. Такой ход событий нарушает привычный жизненный уклад подростка, и в случае явного ухудшения состояния следует обращение к врачам. После выслушивания имеющихся жалоб врачи понимают: это совершенно обычное проявление кризиса подросткового возраста в его физиологическом понимании. Часто таким

детям ставится диагноз «вегето-сосудистая дистония», а со стороны доктора даже не предпринимаются какие-либо действия по обследованию пациента. Однако мало кто обращает внимание на то, что в связи с бурной гормональной перестройкой организм становится ослабленным. А лица, имеющие слабый тип нервной системы, подвергаются еще более мощному стрессу.

Здесь я хочу обратить внимание на следующий факт: подросткам не чужды такие чувства, как постоянная тревога, страх, а иногда и, наоборот, апатия как проявление депрессии. Такой эмоциональный фон человека может негативно сказываться на его физическом состоянии здоровья. Поэтому в этой статье мы рассмотрим такое явление, как психосоматическое расстройство (ПСР), изучим причины его возникновения, его проявления, в частности, в подростковом возрасте, а также обратим внимание на психологические составляющие личности больных ПСР подростков.

ПСР, согласно МКБ-10, носят название соматоформных расстройств и характеризуются наличием определенной соматической симптоматики, причины которого не обнаруживаются при медицинском обследовании [5].

Относительно причин ПСР, особенно у подростков, сказать точно сложно: исследователи рассматривают в этом отношении наследственные факторы (тип нервной системы), особенности семейных отношений, социально-психологические характеристики условий жизни ребенка и так далее. Все индивидуально и часто работает в комплексе [2].

Однозначно сказать что-то по поводу статистических данных также сложно. Причина отсутствия точных данных о распространенности психосоматических заболеваний в подростковой среде – в сложности постановки диагноза, сложности дифференциации собственно психогенной и соматогенной симптоматики. Однако можно встретить некоторые данные, которые получены на специфических выборках. Например, Ю. Ф. Антропов отмечает: при обследовании 351 ребенка и подростка (средний возраст – 11 лет) с различными сердечно-сосудистыми заболеваниями было выявлено, что в 94,3 % случаев данное заболевание выступало как психосоматическая реакция, в 5,7 % случаев – как психосоматическое состояние [1, с. 13].

Что касается социально-психологических характеристик подростков с СПР, то в этом отношении нас привлекли два исследования. В одном из них были исследованы подростки условно здоровые и подростки с ПСР желудочно-кишечного тракта, а также родители подростков обеих групп. Были сделаны следующие выводы: подростки в ПСР слабо дифференцируют собственную идентичность, они называют множество своих черт личности, но слабо соотносят это с соб-

ственной половой принадлежностью и имеющимися социальными ролями (которых, по их мнению, у них немного). Они в принципе слабо представляют реальный уклад жизни, даже собственной. Казалось бы: с чем это может быть связано? Оказывается, есть некоторая корреляция с особенностями семейных отношений подростков с ПСР. Эти детско-родительские отношения характеризуются гиперпротекцией, недостаточностью требований к подростку и минимумом санкций по отношению к нему. При этом у таких родителей выявлены склонность к переносу собственных нежелательных качеств на ребенка, неустойчивость воспитательных мер, а также страх потери ребенка [4, 37].

Другое исследование было направлено на изучение социальных сетей подростков с ПСР. Так, размер социальных сетей таких подростков меньше по сравнению с условно здоровыми подростками, и туда включены преимущественно родственники. Общаются подростки с ПСР чаще с родителями. Соответственно, такие подростки испытывают дефицит в интимно-личностном общении со сверстниками (что очень важно в данном возрасте), что также подтверждается данными этого исследования: подростки с ПСР имеют трудности в установлении социального контакта. Эта проблема порождает тревожность, за которой следует избегание социальных контактов со сверстниками [3, с. 383].

Многие из этих и других исследований указывают на наличие у подростков депрессивной и тревожной симптоматики как сопутствующих другим имеющимся соматическим расстройствам. Вопрос – в том, что является первопричиной, а что – следствием. А согласно приведенным данным из исследований выше подростки с ПСР в силу разных причин практически не готовы в психологическом понимании к жизни на данном возрастном периоде.

Радует лишь то, что на сегодняшний день многие подростки сами понимают, что в какой-то момент им может понадобиться психологическая или психиатрическая помощь. Но есть и такие, которые считают это глупым. Видимо, такое отношение к специалистам в области ментального здоровья коренится в менталитете и в семейном воспитании. Жаль только, что последствия этого могут быть порой весьма плачевными. Как минимум, будучи взрослыми, такие лица страдают от различных болезней, но, опять же, мало кто ищет истинную причину такого состояния. Исправить это поможет лишь формирование у подростков и их родителей, педагогических работников культуры, связанной с пониманием важности психологической помощи, пониманием того, что это нормально и нестыдно. Исходя из информации выше, родителям важно дать понять, что в любом воспитательном воздействии важна мера. Также хотелось бы отметить важность формирования у врачей понимания многогранности человеческой природы и стремле-

ния исследовать ее разных позиций с задействованием специалистов разного профиля.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антропов, Ю. Ф. Аффективные нарушения и сердечно-сосудистые расстройства в детско-подростковом возрасте / Ю. Ф. Антропов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – № 2. – С. 12–19.

2. Ооржак, А. Ю. Особенности психосоматических расстройств в подростковом возрасте / А. Ю. Ооржак, Ю. О. Юртаева // Молодой учёный. – 2019. – № 47 (285). – URL: https://moluch.ru/archive/285/64257/ (дата обращения: 19.10.2020).

3. Серых, А. Б. Особенности социальной поддержки подростков с психосоматическими расстройствами / А. Б. Серых, А. А. Лифинцева // Перспективы науки. – 2011. – № 10 (25). – С. 382–384.

4. Симоненко, И. А. Особенности взаимосвязи системы семейных взаимоотношений и идентичности подростков с психосоматическими расстройствами / И. А. Симоненко // Глобальный научный потенциал. – 2015. – Вып. 1 (46). – С. 34–38.

5. Соматоформные расстройства (F45) // МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра. – URL: https://mkb-10.com/index.php?pid=4274 (дата обращения: 19.10.2020).

УДК 373

Наталья Борисовна Тихонова

г. Пенза, e-mail: tixru@mail.ru

Светлана Викторовна Мерисева

г. Пенза, e-mail: costerina.svetlana2016@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные тенденции в начальном образовании направлены не только на обучение детей чтению, письму и счету, но и на развитие универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться. Среди таких действий особое место занимают исследовательские умения младших школьников. С введением федерального государственного образовательного стандарта вопрос о диагностике сформированности у младших школьников исследовательских умений приобрел особую актуальность.

Исследовательские умения – связаны с умениями решать творческие, исследовательские задачи с заранее неизвестным решением. Такие решения предполагают наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение поставленной проблемы, выдвижение гипотез исследования, проверка гипотез (подтверждение или опровержение гипотез), получение собственных выводов, анализ полученных выводов и обобщение [1, 2].

Исследовательская деятельность – 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. 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.

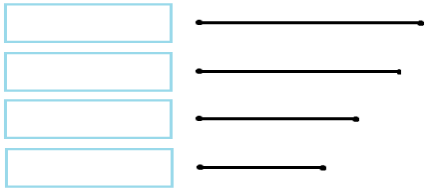
На наш взгляд, одним из объективных средств диагностики сформированности у младших школьников исследовательских умений являются задания и задачи с заранее неизвестным решением [10], в процессе выполнение которых задействуются исследовательские умения. А какие умения можно отнести к исследовательским? Проведенный нами анализ показал, что к исследовательским умениям можно отнести: поиск закономерностей, умения доказывать и анализировать, умения сравнивать и классифицировать. Диагностика названных умений легла в основу разработанного и апробированного теста для выявления исследовательских умений у младших школьников. Рассмотрим задания теста.

1. Запиши числа 20, 13, 36, 45, 17, 46, 72, 91, 68, 87 в таблицу согласно условиям.

Условия	Чётные	Нечётные
Сумма цифр числа не делится на «3»		
Сумма цифр числа делится на «3»		

Данное задание было направлено на проверку умения классифицировать.

2. Сосна выше березы, а береза выше рябины, но ниже дуба. Подпиши, какие деревья обозначают отрезки, если сосна не выше всех.



Задание под № 2 было направлено на проверку умения сравнивать.

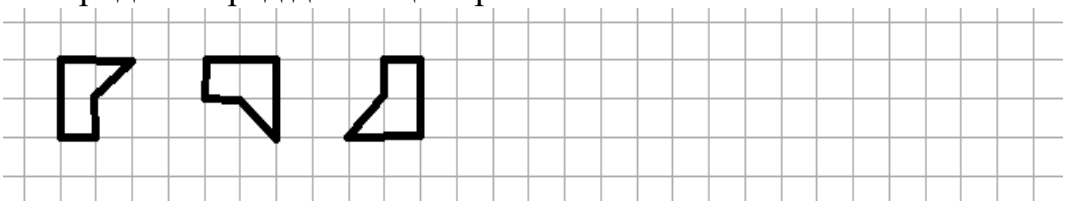
3. Запиши в клетках таблицы числа так, чтобы сумма чисел в каждом столбце и каждой строке была равна 54.

12	**23**	
	18	
17		

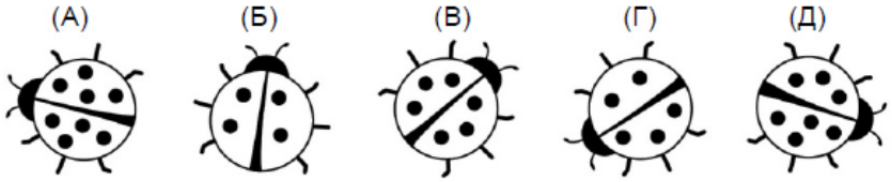
Третье задание было направлено на проверку умения анализировать.

Четвертое задание было направлено на поиск закономерности.

4. Продолжи ряд до конца строки.



5. У какой из божьих коровок пятнышек больше, чем 5, но меньше, чем 7?

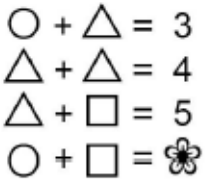


Объясни, почему не подходят другие?

Цель задание №5 проверить умение доказывать.

6. Фигурки на рисунке обозначают цифры (одинаковые фигурки обозначают одинаковые цифры, разные фигурки – разные цифры)

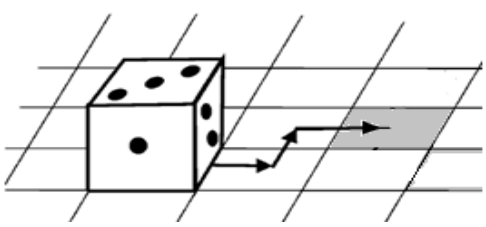
Какую цифру обозначает цветок?_____

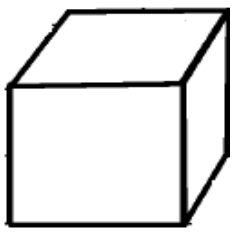


Задание №6 было направлено на проверку умения анализировать.

Для определения развития умения действовать в нестандартной ситуации и умения анализировать, нами было предложено задание №7.

7. Кубик лежит на листе бумаги в клетку, как показано на рисунке. Его перекатывают через ребра в направлениях, указанных стрелочками. Как будет выглядеть кубик, когда он попадет на закрашенную клетку, если сумма точек на противоположных гранях всегда равна 7? Нарисуйте точки на передней, верхней и правой гранях кубика.





Задание № 1 оценивали по 5 балльной шкале, где за каждое правильное записанное число получали по 0,5 баллу. Задание № 2 оценивалось по 4 балльной шкале, где за каждое правильное название дерева ставился 1 балл. Задания №3 оценивали по 5 балльной шкале, где нужно было вставить пропущенные числа. Задание № 4 оценивали по 8 балльной шкале, где учитывалась правильность 1) построения фигуры, 2) выполнения отступа. Задание № 5 оценивалось по 4 балльной шкале, где учитывалась правильность указания коровки, и давалось правильное объяснение. Задание № 7 оценивалось по 20 балльной шкале, где учитывалась правильность указания точек на гранях. Верхняя и правая грань – 7 баллов, а передняя 6 баллов. Результаты теста приведены в таблице.

Анализ результатов теста показал, что наибольшие затруднения у детей вызвали задания № 1 и № 7, требующие проведения исследования в несколько шагов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выполнения теста на выявление исследовательских умений у младших школьников

Учащиеся	**Задания**							∑	**%**
	№1	**№2**	**№3**	**№4**	**№5**	**№6**	**№7**		
Алексей Ж.	2	4	5	4	4	4	0	**23**	**46 %**
Ангелина Б.	1	4	1	7	4	4	0	**21**	**42 %**
Артем Д.	3	4	5	8	4	4	7	**35**	**70 %**
Богдан Г.	1	2	1	5	4	3	0	**16**	**32 %**
Богдан Н.	1	0	4	4	4	4	7	**24**	**48 %**
Вадим Н.	0	1	3	2	4	4	0	**14**	**28 %**
Валерия К.	2	4	3	6	2	4	7	**28**	**56 %**
Виктория Г.	5	4	5	8	4	4	20	**50**	**100 %**
Георгий Т.	4	4	5	7	4	4	20	**48**	**96 %**
Данил О.	4	4	3	7	4	0	0	**22**	**44 %**
Дарья С.	2	0	2	5	4	4	7	**24**	**48 %**
Дина К.	1	0	5	8	2	4	20	**40**	**80 %**
Кирилл Д.	3	4	5	8	4	4	20	**48**	**96 %**
Лев К.	1	4	1	5	4	4	0	**19**	**38 %**
Мария Т.	2	4	5	6	4	4	7	**32**	**64 %**
Милана К.	2	4	3	4	2	1	0	**16**	**32 %**
Мирослава С.	4	4	5	8	4	4	20	**49**	**98 %**
Раксана А.	2	4	3	4	2	4	20	**39**	**78 %**
Сергей М.	4	4	5	8	4	4	6	**35**	**70 %**

Окончание табл. 1

Учащиеся	**Задания**							**∑**	**%**
	№1	**№2**	**№3**	**№4**	**№5**	**№6**	**№7**		
Ульяна М.	1	2	2	5	4	0	20	**34**	**68 %**
Флорисия Р.	5	4	5	6	4	4	20	**48**	**96 %**
Всего	**50**	**65**	**76**	**125**	**76**	**72**	**201**	**665**	**63 %**
В %	**48 %**	**77 %**	**72 %**	**74 %**	**90 %**	**86 %**	**48 %**	**63 %**	

Опыт нашего исследования в этой области показывает, что диагностика является неотъемлемой частью процесса развития интеллектуальных умений младших школьников. А достижение поставленных целей в начальных классах возможно при решении логических исследовательских задач [1–8].

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. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 87–91.

3. 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., испр. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2019. – 48 с.

4. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 3 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – 64-е изд., испр. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2019. – 56 с.

5. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2016. – 64 с.

6. Истомина, Н. Б. Математика: Развиваем пространственное мышление : учеб. пособие для учащихся 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2018. – 64 с. – (Успешно выполним ВПР).

7. 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).

8. Истомина, Н. Б. Математика и информатика: Учимся решать логические задачи. 1–4 классы : пособие для учителя / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 184 с.

9. Истомина, Н. Б. Планируемые результаты по математике в 1–4 классах, их итоговая проверка и оценка (образовательная система «Гармония») / Н. Б. Истомина, О. П. Горина, Т. В. Смолесова, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2016. – 80 с.

10. Тихонова, Н. Б. Формирование исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности / Н. Б. Тихонова, Н. И. Наумова // Сборник статей 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 : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 138–139.

11. Тихонова, Н. Б. Развитие исследовательских умений у младших школьников при изучении математики во внеурочное время / Н. Б. Тихонова, С. В. Мерисева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 178–180.

УДК 378.14

Анна Владимировна Тишкина

г. Пенза, e-mail: madam.tishckina2010@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА)

В сентябре 2020 г. был проведен опрос среди студентов первого курса факультета физико-математических и естественных наук Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ. Целью исследования было выяснение мнения вчерашних школьников о процессе дистанционного обучения в школе в период пандемии, особенностях подготовки к ЕГЭ, а также обобщение идей и предложений, связанных с возможным дистанционном обучением в вузе. В опросе приняли участие 89 человек.

В первом вопросе первокурсники описывали методы работы, которые применялись учителями в период дистанционного обучения. 30 человек ответили, что практиковались только задания, без объяснения материала. Ответы они отправляли на проверку в электронном виде. 14 обучающихся присутствовали на уроках в онлайн-формате, проводившихся учителями-предметниками. 38 человек отметили, что в школе применялись различные формы работы, в том числе онлайн-

уроки, прежде всего, по предметам, которые они выбрали для сдачи ЕГЭ. Таким образом, сравнительно быстро новые формы занятий вошли в образовательный процесс в период пандемии. Вместе с тем, следует отметить и неготовность участников образовательного процесса к использованию дистанционного обучения, чем и объясняется достаточно большое количество случаев отсутствия объяснений и упор на самостоятельное освоение учебного материала с выдачей большого количества заданий.

Следующий вопрос – какие программы использовались в процессе обучения в этот период – выявил достаточное разнообразие. Самый распространенный вариант – комбинация программ (WhatsApp, Skype, Zoom, Discord, а также мессенджеры Viber, ВКонтакте), таких ответов – 54. 6 студентов ответили, что подобные программы вообще не применялись. Интересно отметить, что наиболее популярные ресурсы у учителей, являвшихся организаторами процесса обучения – ВКонтакте, Whatsapp, Skype. Редкие упоминания связаны с социальной сетью Одноклассники – 3 ответа. Кроме того, активно использовалась электронная почта для отправки работ на проверку учителю. Таким образом, весной 2020 г. происходил поиск возможных ресурсов для использования в процессе дистанционного обучения в процессе пандемии. В целом, он был успешен, хотя и вызвал трудности, не все педагоги оказались к нему готовы и смогли найти способы для его организации.

Следующая проблема, которую помог прояснить данный опрос – какие готовые платформы для онлайн-обучения использовались весной 2020 г. Решение этого вопроса, видимо, было связано с выбором администрации конкретной школы и педагогического состава. В ответе на данный вопрос вчерашние школьники также отмечают комбинацию вариантов (32 чел.), среди которых чаще всего использовались: РЭШ, учи.ру, Решу ЕГЭ. 7 человек пользовались рекомендованными материалами на канале U-tube, 9 чел. – только РЭШ, 4 чел. – учи.ру, 2 чел. – Яндекс.Учебник. Единичные ответы указывают на «СтатГрад», «bubo-unicus», «фоксфорд», «умскул», «Незнайка», «Новая школа», собственная платформа школы. Таким образом, можно отметить наличие и доступность разнообразных ресурсов для проведения дистанционных занятий, ориентацию на самостоятельное добывание знаний, а также специфику обучения в выпускном классе (акцент на подготовке к ЕГЭ).

При этом в опросе содержалась дополнительная просьба – указать на способы подготовки к ЕГЭ в условиях пандемии. Наибольшее количество ответов также связано с комбинацией различных вариантов подготовки: 23 человека сочетали самостоятельную подготовку с использованием онлайн-технологий и традиционной работы с репетитором – 23 чел., только репетиторство в обычном формате – 16 чел., только онлайн-курсы по подготовке к ЕГЭ – 15 чел., репетитор в он-

лайн-формате (7 чел.), то же совместно с Решу ЕГЭ и онлайн-курсами – 7 чел. 14 человек готовились полностью самостоятельно без использования каких-либо курсов и услуг репетиторов, из них 5 чел. все-таки проверяли себя на сайте Решу ЕГЭ.

В итоге большая часть студентов-первокурсников отметили, что дистанционное обучение негативно сказалось на результатах сдачи ЕГЭ (49 чел.). При этом причины такого факта они выделяют больше организационные, субъективные: «нужна большая сила воли», «сменился учебный режим», «в домашней обстановке многое отвлекает», «репетиторы не смогли заниматься дистанционно», «не было пробных ЕГЭ», «ЕГЭ могли отменить». При этом 18 опрошенных отметили положительное влияние дистанционного формата на подготовку к экзаменам, так как «больше времени на предметы ЕГЭ», а 17 – об отсутствии влияния формата подготовки на результаты сдачи экзаменов. Таким образом, можно констатировать повышение роли самообразования в период дистанционного обучения, а также влияние личности обучающегося, его настроя на активный поиск информации и подготовку к экзаменам.

Далее следовал вопрос: какой формат обучения вы предпочитаете? Практически все ответили – традиционный (85 чел.). 1 студент справедливо заметил, что «было бы желание учиться», тогда и формат не важен. 3 человека предпочитают дистанционное обучение, так как «больше времени на самообразование», «больше времени на личные дела», «можно учиться, не выходя из дома».

Одной из самых интересных проблем исследования, помогающих использовать опыт дистанционного обучения в начальный период пандемии, является отношение самих обучающихся к данному процессу, их пожелания и предложения. Следует отметить, что часть предложений являются спорными – начинать занятия позже (в 10 или 11часов утра), они связаны с нарушением режима самими студентами (3 чел.) или чисто эмоциональными («чтобы больше не было дистанционки») – 3 чел. Некоторые студенты не смогли сформулировать свои предложения и ответить на вопрос.

Среди рациональных пожеланий необходимо отметить создание качественной платформы для общения с преподавателями – 15 чел., чтобы можно было задавать вопросы, общаться, обсуждать тему, слушать мнение одногруппников, а также готовиться к экзаменам. Свои предпочтения, связанные с программой Zoom, выделили 6 чел. Обратили внимание на технические сбои во время обучения 4 чел.

В отдельную группу ответов можно объединить конкретные пожелания педагогам по улучшению работы в условиях дистанционного обучения – осваивать работу с гаджетами, «чаще бывать в сети», «четко обозначать начало занятий». 8 студентов определяют необходи-

мость использования презентаций, графических планшетов и других способов наглядности (для демонстрации формул, решения примеров), а также «более продвинутого оборудования», видео-уроков.

Видимо, использование множества программ для дистанционного обучения является не только положительной стороной. Об этом свидетельствует предложение использовать единую платформу и методику проведения занятий – 3 ответа. Также к организационным моментам относятся: создание постоянного расписания дистанционных занятий, сокращение количества домашних заданий для самостоятельной подготовки, деление группы на части (не более 10 чел. на занятии), возможность записи семинаров для повторного просмотра (14 ответов с подобными пожеланиями).

Если обратиться к анализу научной литературы по проблемам дистанционного обучения, стоит отметить, что к настоящему времени издано множество научных статей и тезисов конференций разного уровня. Это закономерно, так как правовая база по этой проблеме создана давно: Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации, утвержденная Приказом Минобразования России от 18 декабря 2002 г. № 4452; Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.09.2012 «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Минобрнауки РФ от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [1].

При этом работы, написанные до начала пандемии, связывают дистанционное обучение, прежде всего, с развитием детей с ОВЗ, заочной формой высшего образования. Работы, созданные в 2020 г., акцентируют внимание на положительных и отрицательных сторонах дистанционного обучения, формах и методах проведения дистанционных занятий, в том числе в процессе преподавания определенных учебных дисциплин. Видимо, большую продуктивность в условиях дистанционного обучения демонстрируют нестандартные, творческие формы самостоятельной работы обучающихся, например, метод проектов. Созданы методические разработки, имеющие возможности для применения в преподавании различных дисциплин [2].

Многие исследователи справедливо отмечают, что обучение, независимо от формата, должно иметь интерактивный характер. При этом в дистанционном варианте возникают как новые преимущества, так и новые трудности (технические, психологические). Также делается вывод, что будущее за смешанными формами обучения – сочетанием дистанционных и традиционных технологий [3, с. 78–81].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Цифровая экономика Российской Федерации : Национальная программа № 1632-р от 28.07.2017. – URL: http://government.ru/ru-govclassifier/614/events/ (дата обращения: 10.11.20).

2. Туркова, Е. С. Особенности организации самостоятельной работы в системе дистанционного обучения / Е. С. Туркова, Е. В. Карманова // Современная педагогика. – 2016. – № 12. – URL: http://pedagogika. snauka.ru/2016/12/6536 (дата обращения: 14.09.2020).

3. Рунова, А. А. Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении / А. А. Рунова // Актуальные исследования. – 2020. – № 7 (10). – С. 78–82.

УДК 37.013.46

Елисавета Сергеевна Ткач

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

Светлана Викторовна Сботова

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

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Сейчас многие студенты стремятся получить высшее образование, чтобы быть востребованными на рынке труда и получать достойную заработную плату.

Университеты должны заниматься как производством фундаментальных знаний, так и предоставлением академической свободы. Конечно, для этого университет должен иметь независимое финансирование.

Не менее важным для достижения данных целей является управление университетом как учеными, преподавателями, так и студентами. Многочисленные органы самоуправления университетом (ученые советы, различные комитеты, комиссии, студенческие советы и т.д.). позволят препятствовать принятию негативных решений.

Для продуцирования научного знания университетам необходимо интенсивно взаимодействовать с научно-исследовательскими организациями и иметь серьезную научно-техническую базу. Но из-за перегруженности преподавателя вуза и отсутствия у него времени на занятие научной деятельностью (он занят организацией учебного процесса, подготовкой к занятиям, работой с неуспевающими студентами и т.д.), развитие фундаментальной науки на базе высших учебных заведений представляется весьма проблематичным.

В российском обществе в последние годы наблюдается тенденция к практической направленности образования, при этом гуманитарные науки отходят на задний план. Государство, общество и бизнес являются основными потребителями образования. Соответственно, они по-

разному оценивают роль образования и преследуют разные цели. Образование для бизнеса является неким средством потребления, обеспечивающим обращение капитала и заключающимся в минимально необходимом наборе профессиональных качеств работника, поэтому общекультурная подготовка рассматривается как необязательное и ненужное дополнение к профессиональной образовательной подготовке. Государство оценивает научные достижения и определяет направление научных исследований, к которому, по большому счету, наука не имеет никакого отношения. Поэтому целью является развитие прикладных исследований, дающих прибыль в кратчайшие сроки. Это происходит опять же из-за отсутствия источников финансирования науки и образования, а ученые практически отстранены от управления наукой. Отсюда возникают проблемы фундаментальности исследований, отсутствие академических свобод, финансирования и автономного управления. Если произойдут соответствующие изменения, это приведет к эффективному взаимодействию и развитию науки и образования.

Специалист XXI века – знаковая фигура в социально-экономической жизни современной России, взявшей курс на технологический прорыв в науке и промышленности. Его профессионализм и личностные качества во многом зависят от наличия связи между профессиональными и социальными ценностями, между техническим и гуманитарным мышлением.

Прежде всего, студент должен получить теоретические знания, отвечающие современным социально-экономическим требованиям, иметь высокий сформированный уровень творческого мышления, обладать профессиональными умениями, личностными качествами, ценностными приоритетами, способностью принятия решений.

Сегодня приоритетной задачей российской науки и образования становится решение проблемы дефицита молодых кадров в секторе производства, науки и образования, подготовленных к эффективной профессиональной деятельности. В стране наблюдается быстрое старение кадров, изменение его качественного состава, отток молодых квалифицированных специалистов за рубеж.

Возникший в начале XXI века гуманитарно-технический кризис присутствует и сейчас. Его преодоление возможно только в форме диалога технического интеллекта и гуманитарного мышления.

Личность специалиста развивается только в плане саморазвития в профессиональной и социальной среде. Будущий специалист должен обладать развитым рефлексивным сознанием, самостоятельностью, рациональностью, ответственностью, волевыми и лидерскими качествами. В профессиональной деятельности будущий специалист должен уметь приобретать новые знания, уметь адаптироваться к изменяющемся целям и средствам деятельности в сложных ситуациях. Специа-

лист с узкоспециализированной подготовкой не подходит для современного общества.

Поэтому цели современного образования:

– ориентация процесса обучения на саморазвитие человека,
– формирование у него личностных качеств,
– раскрытие индивидуальных возможностей для поиска и поддержания высокого уровня профессионализма.

Достижение этих целей произойдет при появлении в процессе обучения образовательных предметов, которые обеспечат мировоззренческую и методологическую почву для качественного усвоения культурно-технологических инноваций, а также объединят естественнонаучное, техническое и гуманитарное мышление. Таким образом, гуманитарные дисциплины создадут фундаментальную основу для восприятия социокультурных и профессиональных моделей.

В XXI веке личность специалиста в полной мере проявляется в социальных и профессиональных ситуациях. В связи с этим в системе высшего образования возникает проблема разработки рефлексивно-педагогических моделей, позволяющих преодолеть рост узкой специализации. Чтобы специалист быстро реагировал на возникающие проблемы, искал решения в сложных ситуациях, необходимо у него наличия таких личностных качеств, как самостоятельность, ответственность, рациональность, волевые и лидерские качества.

Таким образом, обучение современного специалиста в контексте диалога гуманитарного и технического знания навыкам принятия решений в нестандартных условиях и ситуациях, требующих самостоятельности мышления, позволит развить вышеперечисленные качества и достичь баланса гуманитарного и технического знания в образовании.

УДК 376.37

Ксения Александровна Трошина
г. Пенза, e-mail: xiuscha.troschina@yandex.ru
Ольга Владимировна Сафонова
г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Без участия речи не проходит ни одна деятельность человека. С её непосредственным участием человек приобретает сведения из окружающей его среды, овладевает опытом предыдущих поколений, включается в социальную жизнь.

Связная речь играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, которое в свою очередь обеспечивает большие возможности для выражения ребенком своих мыслей, способствует активизации знаний об окружающем, осознанному отражению в речи разнообразных связей, отношений между предметами и явлениями.

Монолог, как один из видов связной речи, представляет собой наиболее сложную форму речи. Это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях действительности [2, с. 185].

Существует категория детей, которая без специально подобранной помощи не в силах овладеть связной монологической речью. Это дети с общим недоразвитием речи. У данной категории детей речь развивается не так, как у детей с нормой развития; одной из трудностей, с которой сталкиваются дети, является трудность в овладении навыками связной монологической речи.

Связное речевое высказывание детей с речевым недоразвитием отличается отсутствием четкости и последовательности изложения, хаотичностью высказывания, бедностью выразительных средств.

При пересказе и рассказе данная категория детей с трудом строит фразы, прибегает к перефразированию и жестам, теряет основную нить содержания, путает события, затрудняется в формулировании основной идеи, не завершает фразы, нарушает логическую последовательность высказывания, часто возвращается к ранее сказанному [3, с. 63].

Недоразвитие основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексико-грамматического и семантического, наличие вторичных нарушений в развитии психических процессов обуславливают трудности в овладении навыками связной монологической речи.

Связная речь у детей с общим недоразвитием речи не способна сформироваться самостоятельно, поэтому она требует систематической коррекционно-развивающей помощи и специально подобранных методов обучения.

Актуальность проблемы формирования связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитие речи приводит к поиску новых, максимально эффективных методов. Многие исследователи обращают внимание на возможность использования в работе метода моделирования, поскольку мышление ребенка отличается предметной образностью и наглядной конкретностью.

Метод моделирования был разработан еще Д. Б. Элькониным, Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддьяковым. Он заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта [1, с. 78].

Термин «моделирование» одним из первых в отечественную педагогику ввел детский психолог Л. А. Венгер. Он трактует моделирова-

ние как «вид знаково-символической деятельности, которая предполагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности» [1, с. 29].

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. В процессе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом преставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения;
- схемы и чертежи;
- мнемотаблицы и другие.

Так, например, с опорой на схему ребенку легче составлять описательные рассказы, соблюдая лексико-грамматические конструкции, так как перед глазами ребенка в схематичной форме представлен правильный порядок критериев описательного рассказа, такие как название, цвет, форма, материал и т.п. Ребенку остается лишь описать предмет по предложенной схеме. Мнемотаблицы помогут ребенку концентрировать внимание на правильном построении и воспроизведении своего высказывания в логической последовательности, так как в них уже обозначены действующие лица и порядок их действий. Помимо этого существует большое количество приемов использования наглядного моделирования в логопедической работе, для дошкольников с ОНР они будут несомненными помощниками в овладении связной монологической речью.

Работа с моделями – это в свою очередь многовариативный и творческий процесс, включающий в себя огромный развивающий потенциал. Замещая то или иное абстрактное понятие, модель в наглядной и доступной форме облегчает для детей с ОНР его восприятие и учит работать с ним.

Прежде всего, наглядное моделирование направлено на создание условий по использованию вспомогательных средств, облегчающих и направляющих процесс становления у ребенка с недоразвитием речи связного монологического высказывания.

Наглядная модель высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребенка. Она используется в работе над всеми видами связного монологического высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картинке и серии картин;
- описательный рассказ и другие.

Применение в логопедической работе с дошкольниками с ОНР метода наглядного моделирования позволит логопеду обучить данную категорию детей навыкам составления связного речевого высказывания в доступной форме. Данный метод очень хорошо подходит в работе по накоплению словаря, по развитию лексико-грамматического, фонетико-фонематического, семантического строя речи. Метод наглядного моделирования повышает интерес, предупреждает утомляемость, к которой склоны детей с ОНР, за счет использования яркого дидактического материала. Использование элементов модели облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, увеличивает объем памяти, помогает ребенку представить сложное абстрактное понятие в виде зрительного образа, и учит работать с ним.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : Астрель, 2005. – 351 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007. – 277 с.

УДК 316.4

Александр Борисович Тугаров
г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru
Елена Юрьевна Марочкина
г. Пенза, e-mail: lenamarochkina@yandex.ru
Кирилл Викторович Обухов
г. Пенза, e-mail: wihhha@yandex.ru
Арина Вячеславовна Сидорова
г. Пенза, e-mail: tet_arinas@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Исследование новых тенденций развития сферы социальной защиты населения, вопросы апробации современных форм и методов социально-терапевтической деятельности, осуществляемой учреждениями

социальной защиты, предполагают теоретико-методологическое обоснование возможностей и особенностей применения различных технологий практической социальной работы [5, с. 83–84].

В частности, научный интерес вызывает идея биопсихосоциального подхода в оказании социальной помощи и поддержании активной старости как основы применения геронтологических технологий в практической социальной работе. Такой подход предполагает рассмотрение вопросов теоретического и методологического обоснования концепции активного долголетия, анализ особенностей применения геронтологических технологий в практической социальной работе.

Содержание концепции активного долголетия позволяет сделать предметом научно-теоретического анализа два основных аспекта. Первый аспект имеет отношение к тем социальным условиям, явлениям и процессам, которые объективно способствуют профессиональной деятельности социальных и медицинских работников, психологов, социальных геронтологов.

Цель их профессиональной деятельности состоит в том, чтобы оптимизировать актуальные практики оказания социальной помощи пожилым людям для поддержания здоровья и качества их жизни. Реализация данного подхода связана как с деятельностью ведомств, организаций, так и с осуществлением государственных (федеральных), региональных и муниципальных программ в отношении пожилых людей как одного из социальных ресурсов современного российского общества.

Концепция активного долголетия акцентирует роль и значение продолжения профессиональной деятельности пожилыми людьми, влияние которой на психосоматическое состояние и социальное благополучие пожилого человека доказано в ходе научных исследований. Актуальными в этой связи остаются вопросы, связанные с профессиональной карьерой человека в пожилом возрасте, индивидуальным и групповым консультированием лиц пенсионного возраста, а также работодателей, управленцев, социальных работников и социальных психологов [4, с. 292–293].

Второй аспект своим содержанием отражает ту позицию, которую пожилой человек самостоятельно занимает в вопросах оптимизации качества собственной жизни, т.е. в вопросах о том, в какой степени он выступает потенциальным или актуальным субъектом качественных изменений в своей жизни. Речь идёт о применяемых пожилыми людьми средствах решения стоящих перед ними проблем и задач, нахождения приемлемых для себя и окружающих способов вовлечения в отдельные виды деятельности. Таким образом, жизненная активность пожилого человека рассматривается как позиция, которую он занимает по отношению к собственному возрасту, как выработка им индивидуальной стратегии действий, которые могут вести к конструктивным изменениям в данный период его жизни [2, с. 6–7].

Вопросы по улучшению качества жизни пожилых людей в современном обществе могут решаться по двум направлениям: нахождение ресурсов, прежде всего государства, для решения социально-экономических и социокультурных (гуманитарных) вопросов пожилых людей и психосоциальная организация индивидуальной активности пожилого человека. Эти направления определены тем, как человек (социальный работник, управленец, врач или сам пожилой человек) рассматривает проблему старения, социальный характер конструирования которой всегда подчеркивается исследователями современных геронтологических проблем.

При рассмотрении теоретико-методологической основы применения технологий социальной работы с пожилыми людьми (геронтологических технологий социальной работы), необходимо учитывать, что среди факторов активного долголетия человека наибольшее значение в увеличении продолжительности жизни имеют такие поведенческие факторы как физическая и трудовая активность, рациональный режим дня и отдыха, сбалансированное питание, отсутствие вредных привычек, участие в социально полезной деятельности, широта социальных связей, «антииждивенческий» тип поведения, стрессоустойчивость) [1, с. 3].

Специалистами по социальной работе с пожилыми людьми, социальной геронтологии и гериатрии применяются следующие технологии социальной работы с пожилыми людьми (геронтологические технологии), предполагающие соответствующее научно-теоретическое обоснование их содержания с точки зрения концепции активного долголетия:

– социальная диагностика пожилых людей представляет собой общий технологический способ получения необходимой достоверной информации о пожилом клиенте с целью постановки социального диагноза и определения оперативной и/или долгосрочной тактики оказания социально-терапевтической помощи;

– социальная терапия пожилых людей выступает как технология социальной работы и целенаправленный процесс оказания помощи пожилому клиенту и устранения негативных влияний, способствующий улучшению его социального здоровья;

– социальное консультирование пожилых людей как геронтологическая технология социальной работы заключается в предоставлении соответствующей достоверной информации о вариантах оказания социальной помощи пожилому человеку и выбора им действия и/или формы поведения с целью достижения оптимального решения его жизненной проблемы;

– социальная адаптация как геронтологическая технология социальной работы направлена на то, чтобы способствовать активному приспособлению пожилого человека к новым для него социальным, социокультурным и психосоциальным условиям жизни [3, с. 78–80].

Следует учитывать, что научной основой применения вышеназванных геронтологических технологий практической социальной работы является современная теоретическая модель оказания адресной социальной помощи, согласно которой воспринимать пожилого человека следует не только как объект, но и как субъект геронтологической социальной работы. Такой теоретико-методологический подход способствует социально-технологическому выбору средств и способов развития социальных и психосоциальных ресурсов клиента, способствующих его самоактуализации, самореализации, самоподдержке, самозащите и самообслуживанию.

Основным элементом теоретической модели оказания адресной социальной помощи пожилым людям является целевой подход. Практика непосредственной геронтологической социальной работы свидетельствует о перспективах применения целевого подхода при социально-терапевтическом воздействии социального работника на клиента.

Целевой подход как вид непродолжительной по времени, сфокусированной геронтологической социальной работы способствует определению тех проблемных областей, в которых возможны позитивные изменения в жизненной ситуации пожилого человека (преодоление или ослабление остроты межличностных конфликтов и психо-эмоциональных расстройств, устранение неудовлетворённости в отношениях с местным сообществом и/или отдельными лицами, сохранение возможных социальных ролей, поддержание жизненных ресурсов и др.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гребенникова, В. М. Активное долголетие личности в пожилом возрасте / В. М. Гребенникова, Е. В. Ишкова, Л. С. Моцарь // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. – 2015. – № 37. – С. 1–5.

2. Киселёва, Н. А. Люди пожилого возраста как объект социальной работы / Н. А. Киселёва // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. – 2016. – № 1. – С. 1–8.

3. Нагорнова, А. Ю. Теория и технология социальной работы с пожилыми людьми / А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : УлГПУ, 2012. – 149 с.

4. Реутов, Н. В. Государственная политика и практика обеспечения активного долголетия / Н. В. Реутов // Вестник Государственного университета управления. – 2015. – № 13. – С. 291–293.

5. Тугаров, А. Б. Гендерные аспекты практической социальной работы с разными группами населения: актуальные проблемы исследования / А. Б. Тугаров, В. О. Королёва, Е. Ю. Марочкина, А. В. Сидорова // E-Scio. – 2020. – № 2 (41). – С. 83–88.

УДК 373.2

Елизавета Вадимовна Тюнина
г. Пенза, e-mail: baryshnikova1011@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Развитая диалогическая речь и общение со сверстниками и взрослыми является одной из важнейших составляющих жизни детей дошкольного возраста. Только на основе умения вести диалог у детей начинает формироваться связная речь. Это так называемая «школа общения» с окружающими людьми. Эта «школа» сопровождает ребенка всю жизнь, пронизывая все его взаимоотношения с другими людьми. Поэтому можно сказать, что диалог является одним из факторов, формирующих личность.

Становление речи в онтогенезе – длительный процесс, включающий ряд этапов, которые сменяют друг друга. Каждый этап характеризуется своими особенностями, связанными с физиологическим и психическим состоянием ребенка.

У детей с речевой патологией, в частности, с общим недоразвитием речи, отмечаются особенности формирования диалогической речи. В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы [3]. Речевое несовершенство детей данной группы проявляется не только в невозможности оперировать языковыми средствами общения, но и в заметно выраженных недостатках восприятия речи.

Становление диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей по сравнению с детьми без речевой патологии. Например, М. Зееман [2] приводил следующие характерные детям с ОНР особенности общения:

1) большое количество необоснованных повторений;

2) употребление слов в неправильном (или не совсем точном) значении;

3) использование в своей речи ранее заученных высказываний («шаблонность» высказываний);

4) большое количество неоправданных пауз в процессе речи;

5) употребление неправильных грамматических форм;

6) неспособность адекватно оценивать высказывания сверстников;

7) трудности в применении невербальных средств общения – мимики, жестов и др.

В отличие от своих сверстников без речевых патологий, общение детей с общим недоразвитием речи друг с другом характеризуется це-

лым рядом особенностей. Во-первых, общение у детей с ОНР со своими сверстниками носит нерегулярный характер. Во-вторых, большинство детей отдает предпочтение игре в одиночку. Когда у детей случается совместная игра, их действия, в основном, носят несогласованный характер, каждый играет как бы сам по себе. Игру детей с общим недоразвитие речи можно назвать скорее игрой «рядом», чем совместной деятельностью. Разговор по поводу игры наблюдается редко. В-третьих, на занятиях дети предпочитают выполнять задания по отдельности. Совместная деятельность детей, общение между собой наблюдается крайне редко даже в случаем выполнения практических заданий, предполагающих совместную деятельность. Таким образом, случаи межличностного взаимодействия детей с ОНР наблюдаются крайне редко.

Развернутые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием последовательности изложения, обрывочностью. В них дети пытаются передать лишь внешние, поверхностные впечатления при отсутствии причинно-следственных отношений.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно выделить существенные особенности диалогической речи детей с ОНР:

1) недостаточная информативность;
2) нарушение логической организации и взаимосвязанности высказываний;
3) недостаточный объем высказываний;
4) наличие лексико-грамматических нарушений.

Итак, диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сформирована в недостаточной степени. Становится очевидна необходимость проведения систематичной последовательной работы по развитию связной диалогической речи детей, имеющих логопедическое заключение ОНР. Совершенствование коммуникативной стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи должно включать в себя создание речевой среды, пробуждающей у детей коммуникативно-речевую активность. Кроме того, коррекционное воздействие на детей дошкольного возраста, имеющих данное логопедическое заключение, должно быть комплексным, с использованием дифференцированного подхода.

В целом, можно утверждать, что многочисленные публикации в области логопедии В. К. Воробьевой [1], Р. Е. Левиной [3], О. С. Павловой [4], М. Е. Хватцева [5] указывают на недостаточную изученность проблемы формирования диалогической речи детей с ОНР. В связи с этим фактом не удается создать целостное представление об особенностях развития диалога детей дошкольного возраста. Это, в свою очередь, создает трудности в разработке комплексного педагогического воздействия, что снижает эффективность коррекционного воздействия в процессе подготовки детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ, 2016. – 158 с.
2. Зееман, М. Расстройство речи в детском возрасте / М. Зееман ; под ред. В. К. Трутнева, С. С. Ляпидевского. – Москва : Медгиз, 2002. – 203 с.
3. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей-дошкольников / Р. Е. Левина // Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5. – 479 с.
4. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – Москва : Экономика, 2007. – 304 с.
5. Хватцев, М. Е. Логопедия : учеб. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – Москва , 1937. – 299 с.

УДК 37.013.83

Наталья Александровна Федотова

г. Пенза, e-mail: fnata70@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРОФЕССИОНАЛА XXI в. ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ ПЕДАГОГА В СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТНЫХ СЕССИЙ

Современный мир меняется постоянно, и образование должно следовать за этими изменениями, а педагог – профессионал XXI века в своем развитии должен соответствовать новациям времени. Будущее за педагогами, которые сочетают в себе много навыков и знаний, умеют их комбинировать и накапливать в течение жизни. Очевидно, что конкурентные преимущества получат те педагоги, которые не просто владеют набором интересных и важных знаний, а обладают креативным, проективным, плановым мышлением. Такие профессионалы проектируют для себя маршрут профессионального роста, в котором определяют цель, содержание, формы, критерии оценки результатов собственной профессиональной деятельности, уделяют внимание разработке инновационных идей организации работы по самоуправлению профессиональным ростом.

Навыки уверенного прошлого, настоящего и будущего позволяют педагогу овладеть инновационными технологиями создания дизайна

реальной профессиональной жизни с помощью целенаправленного авторско-личностного самостроения себя как профессионала и неустранимого собственного стремления к самосовершенствованию, в основе которого лежит потребность в знаниях, творчестве, работе с детьми.

Школьная проектная сессия рассматривается не только как важнейшая составляющая создаваемой в стране системы выявления, поддержки и сопровождения высокомотивированных и талантливых детей и молодежи, развития творческих способностей и талантов каждого, но и как система формирования у педагогов и школьников навыков и компетенций проектной и исследовательской деятельности в современной цифровой образовательной среде. Ярким примером такой сессии является проект Агентства Стратегических Инициатив «Кадры будущего для регионов». Идеи, реализуемые проектными командами, ориентированы на решение задач социально-экономического развития конкретного субъекта Российской Федерации, закрепление молодежи в регионах и ее эффективную самореализацию, профессиональный рост и благополучие. Формирование и реализация проектных идей осуществляется в проектных командах, состоящих из школьников, студентов, тьюторов, педагогов, готовых изменять мир и меняться самим, а также наставников – самых успешных людей в регионе, руководителей предприятий и организаций, лидеров изменений.

Образовательная программа проектной сессии направлена на развитие социальной, интеллектуальной и творческой сферы личности, на решение задач в сфере образования и приоритетных направлений социально-экономического развития региона, с возможностями создания индивидуального цифрового образовательного профиля и плана обучения. Навыки профессионального взаимодействия участников проектной сессии формируются через коммуникации проектных команд, исполнение ролевых функций членами проектного офиса, установление связей с партнёрами, организацию обучения, общение и взаимодействия. Тиражируемая задача проектной сессии – вооружить каждого участника презентационными и раздаточными материалами (для сверстников, родителей, педагогов, СМИ, партнёров), в которых раскрывается суть и технологии инициативы, командного проекта, предлагается сотрудничество.

Функциональные обязанности педагога, участвующего в сопровождении школьной проектной сессии, заключаются в участии в разработке, обсуждении и корректировке программы сессии, в проведении основных мероприятий, организации и интерпретации результатов упражнений, связанных с выявлением профессионального запроса молодежи, отслеживании динамики развития и эмоциональной атмосферы внутри команд и групп, осуществлении своевременной корректировки ситуаций, обеспечении высокого уровня мотивации участников, сопровождении работы и помощи в реализации инициатив проектных

команд, ведении учета, анализа и обобщения результатов, достигнутых участниками.

Важно отметить, что проектные команды сами прорабатывают концепцию проекта, обосновывают его стоимость, сроки реализации, определяют возможные риски и перспективы развития, т.е. полностью проектируют маршрут своего проекта от этапа планирования до этапа его реализации. В процессе работы над созданием проекта участники тесно общаются с наставниками, с представителями предприятий или компаний, узнают специфику работы предприятия изнутри, проходят профессиональные пробы, оценивают собственные компетенции в данной отрасли.

Для участия в проектной сессии педагогу необходимо уже на старте обладать опытом педагогической деятельности, проведения детских, юношеских и молодёжных смен, форумов, слётов, участия в детско-молодёжном общественном движении и социальной работе. В итоге, сопровождая школьную проектную сессию, педагог формирует личные качества (харизматичность, толерантность, открытость, энтузиазм, доброжелательность, самосовершенствование, самоотверженность, упорство в достижении цели и т.п.), командные качества (способность к сотрудничеству, осознание своей миссии, твердое намерение, дисциплинированность, готовность прийти на помощь, подготовленность, умение способствовать профессиональному росту других и т.п.), профессиональные качества (знание возрастных и личностных особенностей ребенка, его учебных возможностей, владение наукой, лежащей в основе тематики проекта и т.п.), овладевает знаниями и технологиями реализации идей (понимание стратегических направлений социально-экономического развития РФ, готовность брать на себя обязательства и т.д.), формирует способность использовать в профессиональной педагогической деятельности проектные и форсайт-технологии.

Таким образом, педагог, участвующий в сопровождении школьной проектной сессии, приобретает навыки проектирования маршрута профессионального роста профессионала XXI века не неким абстрактным, одинаковым для всех механизмом, а индивидуально (как конкретный человек уже обладающий определенным набором личностных и профессиональных качеств), и потому – профессиональный рост педагога осуществляется целенаправленно в тесном единстве и переплетении, взаимосвязи и взаимодействии опыта, знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не любым, а именно оптимальным образом реализовать свое предназначение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бичева, И. Б. Теоретико-методологические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования / И. Б. Биче-

ва, Т. Ю. Медведева, Н. А. Поваров // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5-3. – С. 473–477.

2. Тетерский, С. В. Кадры будущего для регионов: методический конструктор-тренажер для детей, их тьюторов и наставников, а также тренеров инициативы Агентства стратегических инициатив : в 5 тетрадях / С. В. Тетерский, С. Г. Тетерская. – Москва, 2018. – 150 с.

УДК 745.523 (Кр)

Светлана Владимировна Филатова

г. Пенза, e-mail: col4uginasvetlana@yandex.ru

Елена Геннадьевна Яхина

г. Пенза, e-mail: lena-jakhina11@rambler.ru

«КОВРЫ, КОТОРЫЕ ЗДЕСЬ ТКУТ, СУТЬ НАРОЧИТО ИЗРЯДНЫ»: КОВРОТКАЧЕСТВО В ПЕНЗЕНСКИХ ДВОРЯНСКИХ УСАДЬБАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX вв.

Широкое распространение ковров в убранстве и интерьере относится к XVIII в., когда в среде дворянства закрепился определённый образ жизни, связанный с нарочитой демонстрацией признания, богатства и престижа. Этот стиль отличался наличием множества предметов роскоши, пышностью и представительностью. Как в общественной, так и в частной жизни дворянин стремился заполнить своё «вещное» пространство различными атрибутами жизненного успеха, и изысканные, дорогие изделия декоративно-прикладного искусства отвечали этой цели как нельзя лучше. Следующая причина, повлиявшая на роль и место в повседневной жизни аристократии предметов роскоши, была связаны с существующими в данный период модными тенденциями барокко и рококо. Наконец, в условиях простого воспроизводства приобретение подобных изделий являлось надёжным вложением средств [1, с. 76; 2, с. 13–14].

Одним из видов такой престижной декоративно-прикладной роскоши являлось ковроделие. Трудно назвать дату точную дату, когда на пензенской земле появился первый ковёр. Мы полагаем, что это произошло во второй половине XVIII в., и было связано с предпринимательской деятельностью двух родственных дворянских фамилий России – Воронцовых и Полянских. Первую ковровую мануфактуру учредила в своём имении Архангельское, Симбухино тож Мокшанского уезда Мария Артемьевна Воронцова, урождённая Волынская, супруга И. И. Воронцова. К сожалению, мы почти не располагаем сведениями о деятельности этого предприятия. Гораздо больше информации сохранилось о ковровом производстве, созданным в начале 1760-х гг.

в с. Исса Инсарского уезда Семёном Романовичем Воронцовым, племянником упомянутого Ивана Илларионовича. В официальных отчётах отмечалось достаточно высокое качество данной продукции: «во всём свете по работам своим, каковые от оной показаны изтканием изображений Императоров Российских и французского короля Людовика XIV …немного в искусстве уступает и принадлежащая графскому Воронцовскому дому в Пензенской губернии» [8, с. 117].

О том, что из себя представляла данная мануфактура, можно судить и по записям искушённого европейца. Немецкий учёный-энциклопедист, естествоиспытатель и путешественник на русской службе П. С. Паллас сообщал, что фабрика эта «высокой работы»: «ковры, которые здесь ткут, суть нарочито изрядны». Вероятно, ковроткачество являлось прибыльным предприятием для помещика, поскольку почти не требовало денежных вложений: сырьё и другие материалы были «тамошними», от «овец Черкасского приплода разведённых»; также широко использовался детский труд, причём как девочек, так и мальчиков. Крестьянская девка надзирала за малолетники работниками; ей же вменялось в обязанность крашение шерсти. Вероятно, Воронцовым следовало привлечь к этому процессу более подготовленного специалиста, поскольку употребляемые в производстве краски были «по большей части не очень прочны». В основном шерсть окрашивалась соком местных растений, а также применялись иностранные красители – брусковая краска, сандал и т.д. П. С. Паллас полагал, что грамотный профессионал мог бы достичь значительных успехов на данном поприще [5, с. 10; 7, с. 64].

Ковровая мануфактура существовала также в вотчине А.И. Полянского (с. Богословское Саранского уезда), супруга которого, Елизавета Романовна, приходилась сестрой С.Р. Воронцову. Время её создания неизвестно, но в 1768 г. она уже действовала. Сохранилось имя управляющей, которая «имела смотрение» за работницами – А. Ипполитова. Она руководила двенадцатью крестьянскими девушками, четверо из которых находилась у неё «в науке». По-видимому, это были крепостные сестры барина, А. И. Волынской, у которой здесь же, в Саранском уезде, имелась дер. Пятина. Обмен опытом носил разносторонний характер: на предприятии Полянского трудились также две «исинских девушки». И опять-таки, несмотря на некоторую профессиональную подготовку, не приходится говорить ни о специализации труда, ни о какой-либо связи науки и производства на данной мануфактуре: кроме ковров, здесь изготавливались блонды – шёлковые кружева, обойная материя, а по вечерам девушки должны были прясть пряжу и нитки. Ковров, таким образом, выделывалось немного: так, в 1768 г. было сработано 4 больших и 1 малый ковёр. Вся продукция отправлялась в Москву и Санкт-Петербург – либо на продажу, либо на удовлетворение помещичьих нужд.

А. И. Полянский лично интересовался ходом работ. Сохранилась его переписка с А. Ипполитовой и другой управляющей, А. Козыревой, где он собственноручно рассчитывал прибыль и затраты. Так же, как в Иссинском имении, шерсть на мануфактуре Полянского употреблялась собственная, оборудование тоже было самое примитивное. Существует описание мануфактуры за 1781 г.: находилась она на скотном дворе, в ней был ковровый стол, за которым сидели девушки и ткали. Помещик нёс расходы только на специальные материалы – краски, квасцы и прочее покупалось. К другим издержкам относилась месячина, которая составляла 2 четверика (позднее – 1,5 пуда) муки на человека. Выдавались также, хотя и нерегулярно, гречневая крупа, пшено, конопляное семя. Иногда девушки получали и деньги – по 1 руб. на человека (например, в 1772 г.). Доходы управляющей были существенно выше: 4 четверика муки в месяц и 10 руб. в год. По мнению помещика, это составляло существенные расходы: так, в 1787 г. А. И. Полянский требовал снять работниц с месячины, поскольку их изделия «хлеба не стоит». Видимо, работа мастериц оставляла желать лучшего. Однако А. И. Калинин, управляющий имением, либо убедил хозяина отменить своё распоряжение, либо попросту проигнорировал его, так как месячина по-прежнему выдавалась [3, 136–137; 9, с. 149].

Со временем ковроделие приобрело в Пензенской губернии большую популярность. По сведениям искусствоведа М. П. Молебнова, к концу 1820-х гг. местный помещик В. Г. Гладков имел ковровое и полотняное заведения. В списке изделий пензенской промышленности, предоставленных на губернскую выставку в 1837 г., значились: от гвардии поручика А. Барноволокова «кусок ткацкого полотна», а также «разноцветный русской шерсти ковёр»; от ротмистрши Чулковой «два ковра шленской шерсти»; от помещичьей девицы Т. Дуровой – «ковёр, шитый гарусом», от коллежской асессорши А. Печёриной – «ковёр шленской шерсти» [6, с. 260–261].

Ковровая фабрика существовала также с. Головачовки Мокшанского уезда. Её содержала княгиня В. П. Еникеева. Вот как сын Варвары Павловны описывал семейное предприятие: «…пряжу пряли из шерсти своих овец, затем дома также пряжа красилась в различные цвета и ткались прекрасные ковры. Разнообразные узоры рисовал московский художник Милюков. Затем было также тонкое тканьё каёмочек и углов коклюшками, из самого тонкого козьего пуха (ангорского), основой был шёлк-сырец» [4, с. 528].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что в указанный период ковроделие прочно утвердилось в экономике и культурно-бытовом пространстве Пензенской губернии. Здесь производили добротные, вполне качественные изделия. Залогом успеха данного производства служили доступность сырья, крепостной труд, относи-

тельно простые технологии и наличие спроса. С течением времени ковры из предметов роскоши превратились в повседневную составляющую быта не только дворянской аристократии, но и состоятельного городского обывателя, в первую очередь, купца. Занимались ковроткачеством преимущественно женщины и дети, обучение происходило в процессе производства. Также следует отметить личный интерес большинства владельцев ковровых мануфактур к данному виду работ, хотя у кого-то он мог быть обусловлен исключительно стремлением к увеличению прибыли, а для других был способом самоактуализации или служил удовлетворению тщеславия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алимова, Л. Б. Декоративно-прикладная роскошь в России (1700–1914 годы) : монография / Л. Б. Алимова. – Москва : Глобус, 2006. – 342 с.

2. Алимова, Л. Б. Художественное производство в культурно-историческом пространстве России XVIII – начала XX веков / Л. Б. Алимова // Дизайн. Искусство. Промышленность. – 2012. – № 1. – С. 12–24.

3. Булыгин, И. А. Положение крестьян и товарное производство в России: Вторая половина XVIII в. (по материалам Пенз. губ.) / И. А. Булыгин. – Москва : Наука, 1966. – 212 с.

4. Еникеев, Н. Н. Князь Николай Николаевич и княгиня Варвара Павловна Еникеевы / Н. Н. Еникеев // Русская старина. – Санкт-Петербург : Печатня В. И. Головина, 1887. – Т. LVI. – Вып. 10–12. – С. 525–528.

5. Паллас, П. С. Путешествия по разным провинциям Российской империи / П. С. Паллас // Пензенский край в мемуарах, художественной литературе и исследованиях : Антология. Т. 3. – Москва : Новые решения, 2014. – С. 7–15.

6. Савин, О. М. Золотые россыпи Присурья…: Народное искусство Пензенского края / О. М. Савин. – Пенза, 2007. – 416 с.

7. Тюстин, А. В. Во благо Отечества: из истории предпринимательства Пензенской губернии / А. В. Тюстин. – Москва : Дарин, 2004. – 528 с.

8. Тюстин, А. В. Предпринимательская деятельность Воронцовых в Пензенском крае / А. В. Тюстин // Воронцовы – два века в истории России. – Владимир : Транзит-Икс, 2008. – Вып. 12. – С. 116–118.

9. Шабалкина, Л. А. О Полянских: некоторые дополнения к родословной / Л. А. Шабалкина // Краеведческие записки. – 2011. – № 17. – С. 133–154.

УДК 373.24

Ольга Сергеевна Филохина
г. Пенза, e-mail: filokhinao@mail.ru
Ольга Владимировна Сафонова
г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Формирование устной связной речи является основной задачей развития дошкольников. Успех в обучении детей в дошкольном учреждении во многом зависит от овладения ими связной речью.Ребятам предлагаются задания на репродуктивном уровне (пересказ литературных моделей) и продуктивном (формирование самостоятельных связных выражений).

Пересказ, как вид связной монологической речи – осознанное, творческое воспроизведение литературного текста в устном выступлении.

Это непростая работа, в ней активно задействованы: детское понимание, память и воображение. Чтобы овладеть пересказом, необходимо несколько навыков, такие как: слушание произведения, понимание основных моментов, запоминание последовательности работы в памяти, озвучивание фраз, осознанная и относительная передача текста. Несомненно, что качество повторения у детей зависит от эффективности других видов работы. Она включает в себя средства передачи содержания теста, которые ребенок слушает, овладение языком его логики, композиции, лексики, грамматики и графики. Пересказывая сказки, дети осваивают искусство речи, которое характеризуется чувственными, образными словами и фразами, а также учатся говорить на родном языке.

Пересказ широко используется для формирования связной речи в дошкольном возрасте. Наряду с этим авторы А. Г. Арушанова, Е. И. Тихеева утверждают, что пересказ из-за низкой коммуникативности не раскрывает особенностей связной речи.

В ряде исследований (З. М. Истомина, Т. А. Репина) подтверждено, что одновременное использование литературного образа, а также образов значительно повышает свойство пересказов детей. Образы оказывают положительное влияние на понимание текста и позволяют ребенку формулировать более конкретно, содержательно и методично.

В процессе целенаправленного и систематического обученияидети под руководством логопеда овладевают определенным набором языковых навыков и умений.

У детей формируются представления об основных принципах построения связной информации: они выражают последовательность событий, размышляют о причинно-следственных связях, определяют основные идеи и выбирают языковые средства, необходимые для пересказывания произведения.

Все это подготавливает ребенка к самостоятельному творческому рассказу.

Особое внимание обучению пересказу по традиционной методике уделяла А. М. Дементьева [2, с. 76].

Она рекомендует в самом начале обучения пересказу распространить совместный (сопряженный) пересказ, а уже позже отраженный. Затем на более поздних ступенях обучения она рекомендует использовать подсказ. Помимо традиционных методов работы по подготовке к пересказыванию, можно выделить многие нетрадиционные методы.

О.В. Жукова отмечает, что одним из методов планирования связного высказывания, может быть метод наглядного моделирования [3, с. 4]. Автор подчеркивает, что в процессе наглядного моделирования дети учатся графическому способу представления данных – модели. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут использоваться различные символы:

– контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания;

– символические изображения предметов (силуэты, условные обозначения, контуры, пиктограммы);

– геометрические фигуры;

– условные обозначения и планы, и другие.

Один из способов научить детей связному пересказу – это работа с логопедической сказкой.

Работа с логопедической сказкой проходит таким образом:

– логопед читает ребенку сказку;

– ребенок выкладывает макет сказки (состоящий из картинок или символов-заместителей);

– затем ребенок отвечает на вопросы по содержанию сказки;

– логопед моделирует фрагмент сказки, а уже после ребенок повторяет соответствующий сказке текст;

– ребенок пересказывает сказку по модели.

Чтобы облегчить организацию последовательного сообщения, что особенно важно на первом этапе работы, при обучении детей, автор Глухов В.П. рассказывал о технологии вспомогательных методов [1, с. 168]. В начале обучения дети опираются на воспроизведение текста с опорой на иллюстрированный материал помощью логопеда. Далее дети учатся составлять пересказ на основе предварительного плана-схемы.

В дошкольном образовании используются различные модели: графика, тематические диаграммы и тематическая ориентация. Если

ученик вовлечен в предметную модель, то упражнение становятся более сложным: предоставляется предметно-схематическая модель. Все модели – это средства мнемотехники. Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях природных объектов, окружающего мира, эффективное запоминание рассказа, сохранение и воспроизведение информации и, конечно же, развитие речи.

При работе с детьми особую роль играют учебные материалы: мнемодорожки, мнемоквадраты, мнемотаблицы, коллаж. Кроме того, наличие схем визуального планирования делает рассказы точными, последовательными и связанными.

Таким образом, использование мнемотехники в процессе обучения детей дошкольного возраста различным знаниям и умениям имеет большое значение для их словесного и интеллектуального развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2003. – 168 с.

2. Дементьева, А. М. Обучение пересказу в средней группе детского сада / А. М. Дементьева. – Москва : УЧПЕДГИЗ, 2002. – 76 с.

3. Жукова, О. В. Развитие связной речи дошкольников методом наглядного моделирования / О. В. Жукова. – Москва : КОРИФЕЙ, 2007. – С. 4.

УДК 376.3

Марина Евгеньевна Черкасова

г. Пенза, e-mail: logos811@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В процессе социализации значительную роль играют коммуникация, т.е. процесс обмена информацией, то есть знаниями, мыслями, идеями, и общение, под которым мы понимаем межличностное взаимодействие людей в процессе коммуникации. По нашему мнению, коммуникация выступаетодной из сторон процесса общения наряду с перцепцией (восприятием) и интеракцией (взаимодействием). При этом успешность и взаимопонимания, и взаимодействия субъектов общения зависит от их коммуникативных способностей и правильно подобранных средств коммуникации, которые можно разделить, в первую очередь, на вербальные и невербальные.

Вербальная (речевая) коммуникация является фундаментом общения, а значит становления и реализации индивида как личности. Как отмечают многие авторы, освоение языка ребёнком протекает спонтанно, естественно и без видимых усилий с его стороны. Эти особенности становления языка и речи у детей связывают с процессами физиологического созревания центральной нервной системы и с определённой её пластичностью в этот период.

Возрастной период, на протяжении которого речь осваивается «без усилий», называют критическим периодом (*criticalageforlanguageacquisition*), поскольку за пределами этого периода ребёнок, не имеющий опыта речевого общения, становится неспособным к обучению. Протяжённость критического периода считается по-разному – от рождения и до 3–11 лет, и от двух лет до периода полового созревания.

В старшем дошкольном возрасте формируются способность к внеситуативному общению, слова наполняются истинно понятийным содержанием и дают детям возможность выйти за рамки наличной ситуации в широкий мир вещей и людей. Старшие дошкольники овладевают понятийным наполнением слова и потому научаются применять его для передачи партнеру все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Одновременно дети научаются произвольно регулировать вербальную функцию, вследствие чего она превращается в самостоятельный вид деятельности.

Однако, нормальное формирование систем, обеспечивающих освоение речи, требует своевременной их стимуляции речевыми сигналами. При недостаточности такой стимуляции (что часто бывает характерно для детей с ограниченными возможностями здоровья) развитие вербальной коммуникации приобретает свою специфику.

Понятие «ограниченные возможности здоровья» близко по смыслу к понятию «инвалидность», что нередко вызывает путаницу и ведет к их необоснованному смешению, использованию как синонимов. При этом с формально-бюрократической точки зрения лицо с ОВЗ – это индивид с серьезными заболеваниями или последствиями травм, не получивший группу по инвалидности. Инвалидность устанавливается при функциональных нарушениях организма второй и третьей степени выраженности в диапазоне от 40 до 100 % [1]. С логической точки зрения, и инвалидность и ограниченные возможности здоровья означают стойкие ограничения жизнеспособности, но в первом случае это ограниченность признается государством как инвалидность на основе большей ее выраженности, а во втором – нет.

Согласно Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, «ограничения жизнедеятельности относится ко всем нарушениям, ограничениям активности и ограничениям возможности участия» [4, с. 3]. При этом, под ограничениями активности понимаются любые затруднения в ее осуществлении, которые может испытывать индивид.

Среди заболеваний, ведущих к нарушению развития речевой коммуникации, можно выделить следующие основные группы: нервно-психические заболевания, поражения и заболевания глаз, сопровождающиеся стойким снижением остроты зрения до 0,08 в лучшем видящим глазу до 15 от точки фиксации во всех направлениях; поражение и заболевания органов слуха, расстройства речи.

Рассмотрим особенности вербальной коммуникации старших дошкольников с указанными нарушениями здоровья.

1. Дети с ДЦП.

Коммуникативные затруднения у даннйо группы детей с ОВЗ связаны со следующими факторами: нарушения двигательной активности, нарушения работы головного мозга, длительное пребывание в условиях стационара, социально-эмоциональные трудности, чувство неполноценности из-за физического дефекта.

Нарушение и/или несформированность дыхания, мышц гортани и горла затрудняют формирование плача, гуления и лепета в доречевой период. Препятствуют формированию коммуникативных навыков у детей с ДЦП незрелая когнитивная деятельность и дефицит общения [3].

Известно, что у детей с правосторонним парезом наблюдается недостаток развития вербальных процессов, уровня словесных обобщений, словарного запаса, характера суждений.

2. Дети с нарушениями зрения.

Данной группе дошкольников с ОВЗ свойственна значительная задержка в развития речевых навыков, что проявляется в неспособности к адекватному пониманию продемонстрированных им вербальных комплексов и к их воспроизведению. Помимо этого, для них характерны нарушения периода созревания предметно-действенных средств коммуникации, проявлениями чего являются неестественные позы, речевое поведение, не соответствующее коммуникативной ситуации, нарушения эмоционального фона и др. Из-за дефицита визуальной информации им свойственно ослабление или полное отсутствиеспособности кразличениюэмоциональнойстороныбеседы, на которой строится эмоциональный интеллект, а также расхождение представлений об окружающих объектах с их наименованиями, следствием чего является нарушение семантической (смысловой) стороны вербальной коммуникации.

3. Дети с нарушениями слуха.

Им в большей степени свойственно нарушение понимания речи и, как следствие, ослабление перцептивной функции общения. Им труднее посредством речи выражать эмоции из-за ограниченного лексического запаса, а также размытости, неточности и расширенности вкладываемых в слова значений.

4. Дети с расстройствами речи.

У нихзатруднена интерактивная сторона общения, снижена эффективность процессаформирования об окружающем мире, нарушена

речемыслительная деятельность, что ведет к задержкам в развитии предметного и иных форм сознания [2].

Таким образом, старшие дошкольники с ограниченными возможностями здоровья имеют серьезные затруднения в развитии вербальной коммуникации и нуждаются в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении и логопедической помощи. Поскольку старший дошкольный возраст относится к критическому периоду формирования речевых навыков, важно компенсировать имеющиеся вызванные хроническими заболеваниями или травмами затруднения вербальной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ось-89, 2007. – 143 с.

2. Зимова, Е. С. Коммуникативное развитие детей с ОВЗ дошкольного возраста / Е. С. Зимова // Научный альманах. – 2017. – № 1-2 (27). – С. 334–338.

3. Жирных, М. А. Особенности развития общения у детей с ДЦП / М. А. Жирных // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 1. – URL: http://human.snauka.ru/2019/01/25509 (дата обращения: 14.09.2020).

4. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Краткая версия. – URL: http://new.absolute-school.ru/upload/iblock/8af/8afc6b4e604d35552a761873e880109c.pdf (дата обращения: 14.10.2020).

УДК 378

Кристина Алексеевна Шарина

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

К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время проблема подготовки кадров к реализации инклюзивного образования как никогда актуальна. В современной образовательной среде происходят коренные изменения, связанные с переходом от традиционной модели обучения и обучения в специальных (коррекционных) классах к инклюзивной. По-другому это включенное обучение, предполагающее доступную среду для всех категорий детей, главной особенностью которой является гибкость, что означает способность подстраиваться под каждого ребенка.

Развитие отечественного инклюзивного образования закреплено в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2014), ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2014) и, конечно, описанные нормативные документы предполагают повышение требований к деятельности участников образовательного процесса.

Введение ФГОС образования обучающихся с ОВЗ предполагает, что в каждой образовательной организации должны быть созданы условия, которые гарантируют: использование традиционных и адаптивных оценочных шкал для ребенка с ОВЗ, которые должны соответствовать его особым образовательным потребностям; индивидуализацию образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ; целенаправленную работу по развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ и общение со сверстниками; включение детей с ОВЗ во внеурочные конкурсные работы и соревнования, соответствующие их возможностям; использование в образовательном процессе коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ОВЗ; обеспечение взаимодействия общеобразовательных и специальных школ для передачи накопленного опыта [1; 2].

В связи с этим ключевой задачей является подготовка кадров, способных организовать и реализовать адаптивное обучение.

Многие годы в России обучение детей с ОВЗ осуществлялось в специальных школах, имеющих необходимые условия для обучения и коррекции нарушений в развитии детей, работающие в таких школах, имели специальное (дефектологическое) образование. В этой ситуации у педагогов-психологов общеобразовательных организаций не было особой потребности в совершенствовании своего педагогического опыта для работы с данной категорией обучающихся и в навыке организации совместного, инклюзивного образования [4].

На данный момент используется профессиональный стандарт «Педагога-психолога (психолога в сфере образования)» от 24 июля 2015 г. № 514н. Работодателями он стал применяться с 1 января 2017 года. Стандарт включает в себя основные требования к педагогу-психологу такие, как психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, диагностика, консультирование и т.д. Отдельно в общетрудовых функциях выделяется оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, т.е. включение коррекционной, диагностической, развивающей, консультативной работы с детьми с ОВЗ в контексте общеобразовательной среды.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обусловливает необходимость специальной подготовки психологов для обеспечения образовательной инклюзии [3].

На базе направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в Пензенском государственном университете дисциплина «Психология и педагогика инклюзивного образования» была впервые введена в учебный план с 2016 года. До этого времени существовали только дисциплины, направленные на изучение особенностей детей с ОВЗ в целом, но не на организацию инклюзивного образования.

Для того чтобы выяснить, влияет ли введение данной дисциплины на качество практической деятельности будущих психологов-педагогов в сфере инклюзии, а главное на формирование их толерантности, т.е. готовности работы с детьми с особыми потребностями, а также как подобные навыки и аттитьюды проявляются у более старшего поколения и обладают ли они подобными характеристиками, было проведено исследование.

В исследовании приняли участие 30 человек из них 20 студентов 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» и 16 выпускников того же направления подготовки, которые не изучали дисциплину «Психология и педагогика инклюзивного образования».

По результатам опросника была выявлена разница по аксиологическому блоку, особенно это прослеживается в вопросе «Как по Вашему мнению, лучше и эффективнее осуществлять процесс образования детей с ОВЗ?», у студентов преобладающим ответом стало совместное обучение в общеобразовательной школе, выпускники же ориентировались больше на обучение в специализированных школах или классах. В информационном блоке, у большинства студентов ответы были верными, что говорит об их осведомленности, у выпускников же преобладало «затрудняюсь ответить». Особенно это проявлялось в вопросе «Является ли согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование обязательным?».

Интересно, что в вопросе о том, считают ли респонденты себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ разница между ответами отсутствует, т.е. из этого можно сделать вывод об индивидуальных различиях в мотивации и направленности обучающихся. В вопросе о готовности принять участие в разработке образовательных программ дополнительного образования для обучения детей с ОВЗ совместно с их сверстниками, ответ «нет» отсутствовал, но 33 % опрашиваемых отметили «затрудняюсь ответить», что может говорить о неуверенности в своей профессиональной подготовке.

Так для закрепления новых знаний и их отработки, а также повышения психологической и профессиональной готовности рекомендуется введение учебной или производственной (инклюзивной) практики на данном направлении подготовки в вузах, которая будет способствовать повышению компетентности психолого-педагогических кадров.

Таким образом, мы видим положительную тенденцию в обучении психологов-педагогов с введением новых дисциплин, способствующих формированию базового «инклюзивного» мышления, которое в будущем будет являться неотъемлемой частью образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19.12.2014.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19.12.2014.

3. Богданова, А. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение / А. А. Богданова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 89–95.

4. Возняк, И. В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России / И. В. Возняк // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С. 51–59.

УДК 378

Татьяна Анатольевна Шипилкина

г. Пенза, e-mail: kaf_muz@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Современному образованию свойственен международный характер, который выражается в росте академической мобильности, в увеличении числа иностранных студентов в вузе. Активно в мировое образовательное пространство входит и музыкальное образование.

Опыт работы с иностранными студентами из Китайской Народной Республики, обучающимися в Пензенском государственном университете по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль Музыка показал, что все они сталкиваются с целым рядом трудностей. Наиболее распространенной трудностью признается, конечно же, не-

достаточное владение русским языком. Помимо языкового барьера отмечается и незнание культурных и традиционных особенностей нашей страны. Приезжая в Россию изучать педагогику и музыкальное искусство, традиционно основанное на европейской культуре, китайские студенты сталкиваются также с рядом противоречий, вызванных различиями в принципах китайского и европейского восприятия.

В китайской речи отсутствует интонационная система выражения эмоций [1]. В ее речевой интонации присутствуют смыслоразличительные, но не выразительные функции. В русском языке, так же как и всех европейских языках, различные эмоциональные состояния связаны с высотно-ритмическим изменением голоса. «Высотно-ритмические изменения голоса позволяют одни и те же слова, фразы произносить в различных эмоциональных модусах» [1]. В китайском языке тесная связь между ритмом и эмоцией не прослеживается.

Кроме того, затрудняет эмоциональное восприятие музыкального искусства у китайских студентов незнание и непонимание вокального и оперного искусства европейского типа. Музыкальные фразы и обороты, которые для российских слушателей являются выразительными и понятными, для китайцев, живущих в течение многих столетий в принципиально иной эмоционально-интонационной среде, воспитывающихся в духе конфуцианских традиций, оказываются «закрытыми», недоступными восприятию. Все это препятствует развитию восприятия европейской и русской музыки, затрудняет организацию музыкально-образовательного процесса китайских студентов и требует больших усилий, в первую очередь, в плане накопления музыкального багажа и эмоций. В этой связи важным является выявление и создание более комфортных условий для адаптации китайских студентов в музыкально-образовательной среде избранного ими вуза. Одним из таких условий, на наш взгляд, является популяризация лучших образцов европейской и русской музыкальной культуры прошлого и настоящего, знакомство с современным музыкальным искусством в контексте музыкального просветительства в рамках действующей в Педагогическом институте им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета Педагогической филармонии. На первых порах обучения в вузе китайские студенты являются постоянными и активными слушателями, затем по мере формирования музыкально-исполнительских навыков, принимают участие и в качестве исполнителей музыкально-просветительских программ. Педагогические наблюдения позволяют предположить, что такая инновационная форма образовательной и музыкально-просветительской деятельности, основанная на сотрудничестве педагогов и студентов способствует формированию у иностранных студентов целостной художественной картины мира, развитию эмоционального восприятия, помогает приобрести важнейшие навыки

публичных выступлений, которые обязательно пригодятся в их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, понимание и осмысление роли музыкального просветительства в музыкально-педагогической подготовке иностранных студентов обуславливает поиск механизмов, обеспечивающихв целом знакомство с ценностями музыкальной культуры, освоение, в частности, русской музыкальной культуры.

Положительное влияние на формирование эмоционального восприятия оказывает также эмоциональная включенность студентов-иностранцев в студенческую жизнь, активное участие в общих университетских мероприятиях. Так китайские студенты, совместно с российскими студентами включаются в работу вокального ансамбля и академического хора. Такое включение в совместное вокально-хоровое исполнительство китайских и российских студентов обусловлено тем педагогическим потенциалом, которым обладает ансамблевое и хоровое исполнительство.

Результативному обучению иностранных студентов способствует и участие в различных конкурсах музыкального исполнительства, что в конечном итоге отражается на профессионально-личностном становлении будущих педагогов-музыкантов.

Работа со студентами-иностранцами представляет собой очень сложный процесс и для преподавателей. Основным препятствием на пути тесного контакта преподаватель-студент встает такжеязыковой барьер. Учебные занятия ведутся на русском языке, что зачастую замедляет процесс понимания иностранными студентами поставленных задач. В то же время, музыкально-педагогическое образование, тесно связанное с искусством музыки, уже в силу этого обладает скрытыми резервами, позволяющими регулировать и качество психологического климата на учебных занятиях, внося корректировку ценностных установок и управлять эмоциональной сферой обучающихся. Кроме того, погружаясь в пространство музыкального искусства, иностранные студенты, размышляя и эмоционально включаясь в художественно преобразованную действительность музыкальных произведений, актуализируют свой лексический запас, осуществляют поиск необходимых слов и устойчивых фраз для выражения своих мыслей.

Китайские студенты – это хорошо воспитанные, любящие музыку люди, но, к сожалению, не имеющие достаточного базового музыкального образования. К тому же им очень сложно перестроиться на произношение и интонационное осознание семиступенного звукоряда «до-ре-ми-фа-соль-ля-си», так как в Китае ноты обозначаются цифрами «1-2-3-4-5-6-7» (с точкой). На начальном этапе музыкального образования основной проблемой иностранных студентов является психологический барьер, который возникает при исполнении музыкального произведения. Он связан, в первую очередь, с отсутствием основных

вокально-технических и музыкально-исполнительских навыков и, во-вторых, с неумением анализировать и самостоятельно работать над музыкальным текстом.

Анализ исполнительского репертуара, как вокального, так и инструментального, поступивших на 1 курс обучения студентов, позволяет сделать заключение о небольшой представленности произведений русской и западноевропейской музыкальной классики. Данный факт учитывается преподавателями при составлении индивидуальных программ студентов. Применяя индивидуальный подход, где, прежде всего, придается значение вокальным возможностям студентов, теоретической и музыкально-инструментальной подготовке, педагог не забывает и о воспитании художественного вкуса будущих педагогов-музыкантов.

Исходя из вышесказанного нами были определены педагогические условия организации музыкально-образовательного процесса для иностранных студентов:

– учет индивидуально-музыкальных способностей и личностных особенностей иностранных студентов;

– создание развивающей культурно-образовательной, музыкально-творческой среды;

– опора на взаимосвязь ритма и интонации в исполнении музыки и разговорной речи;

– активизация и реализация музыкального просветительства, ориентированного на развитие музыкально-слушательской культуры китайских студентов;

– усиление музыкально-творческой активности иностранных студентов.

Соблюдение выделенных педагогических условий, на наш взгляд, способствуетразвитию музыкальных способностей и музыкально-исполнительских умений, самореализации и в конечном итоге профессионально-личностному становлению и развитию будущих бакалавров в области музыкально-педагогического образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков : автореф. дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / Сюй Бо. – Ростов-на-Дону, 2011. – URL: http: // chelovek-nauka. com (дата обращения: 30.10.2020).

УДК 947(471.327)

Иван Фёдорович Шувалов
г. Пенза, e-mail: elshanets@gmail.com

72 ГОДА С ИМЕНЕМ В. Г. БЕЛИНСКОГО

Пензенский государственный педагогический институт был открыт (с двумя факультетами) распоряжением Совета Народных Комиссаров СССР с 1-го сентября 1941 года на базе учительского института, работавшего в Пензе с 1939 года. Оба института работали вместе на одной базе с одним профессорско-преподавательским составом, но по разным образовательным программам. Учительский институт входил в пединститут на правах структурной единицы. Через семь лет педагогическому институту было присвоено имя Белинского. И связано это вот с чем.

В 1948 году страна широко отмечала 100 лет со дня смерти, как тогда считалось, основоположника революционно-демократического движения в России – Виссариона Григорьевича Белинского, детские годы которого прошли в селе Чембар Пензенской губернии (нынешний г. Белинский). В. Г. Белинский почитался в СССР и как литературный и театральный критик, и как историк и теоретик литературы.

В ознаменование этой даты вышло специальное постановление Совета Министров СССР «О мероприятиях по увековечиванию памяти В.Г. Белинского». Во исполнение этого постановления 11 мая 1948 года приказом Министра просвещения РСФСР Пензенскому пединституту было присвоено имя Белинского. С тех пор, вот уже 72 года, вуз с честью несёт это славное для нас имя великого земляка.

В институте и в области юбилейные торжества по этому случаю проводились летом. 7 июля 1948 года в вузе прошло торжественное собрание коллектива, а перед главным корпусом (Садовая, 37) был установлен бюст критика работы Е. Ф. Кочуашвили, обнародован приказ об учреждении стипендии имени Белинского.

А через неделю, 12-13 июля, в Пензе и Чембаре состоялись основные чествования, составной частью которых были литературные чтения. В них участвовали известные писатели и учёные того времени: А. Фадеев, И. Эренбург, Ф. Гладков (наш земляк). И. Андроников, П. Замойский (второй наш земляк), П. Вершигора, А. Жаров, члены Академии наук СССР Виноградов, Алексеев, Гордлевский, Пономарёв, Успенский, члены Академии педагогических наук Голубков, Краевский и другие. А 15–16 июля в Пензе прошла научная конференция, посвящённая творчеству В. Г. Белинского. На ней с докладами выступили известные литературоведы страны Д. Д. Благой, Н. Л. Бродский, преподаватели института М. П. Молебнов, А. М. Красноусов и другие. Многие выступления участников этой конференции были опубликова-

ны в периодической печати и в юбилейном сборнике «Материалы к биографии В. Г. Белинского», среди них статьи А. М. Красноусова «Изучение жизни и творчества В. Г. Белинского в школе» и М. П. Молебнова «В. Г. Белинский и крепостной театр» и «В.Г. Белинский и Пензенский край». Вот с этихпор имя Белинского присутствует не только на грифе и печати института, но и на всех документах, исходивших из него. Оно есть на многочисленных научных, учебно-методических и других работах, издававшихся в вузе, а значит известных далеко за его пределами. Это имя сопровождает и сопровождало все дела и начинания института. Приведём несколько примеров.

В 1961 году исполнилось 150 лет со дня рождения В. Г. Белинского. Этому юбилею в институте были посвящены два знаменательных события. Так, в мае этого года прошла межвузовская научная конференция, в которой приняли участие учёные из 13 городов страны. В ней, помимо преподавателей института, участвовали писатель Борис Полевой, профессора из Москвы В. И. Кулешов, М. Я. Поляков, Я. А. Роткович (Куйбышев), пензенский писатель В. А. Садовский, сотрудники музеев Москвы и Пензы. Был издан юбилейный сборник научных статей, выпущен документальный фильм «Здесь жил Белинский».

А в январе этого же года в город Белинский был совершён звёздный лыжный агитпоход студентов института, посвящённый этой знаменательной дате. В походе участвовали четыре отряда – 38 человек, которые в течение недели во многих населённых пунктах области провели большую агитационную работу, в том числе читали лекции и проводили беседы о жизни и творчестве Белинского.

В 1978 году проведена Всесоюзная научная конференция, посвящённая памяти Белинского (130 лет со дня смерти) с участием ведущих белинсковедов страны: В. И. Кулешова, М. Я. Полякова, С. И. Машинского, У. Р. Фохта, пензенских краеведов П. Ф. Максяшева, В. П. Арзамасцева и других. И, конечно, учёных из пединститута. В 2006 году в педуниверситете (с 1994 по 2012 гг.) состоялась Всесоюзная научная конференция «Актуальные вопросы изучения критического наследия В. Г. Белинского на современном этапе», на которой были представлены более 70 докладов из 18 городов России. К конференции была выпущена специальная газета на 6 полосах тиражом 500 экземпляров, посвящённая творчеству критика. В ней приняли участие как преподаватели университета (Г. Е. Горланов, А. Ю. Казаков, Т. Ф. Носова, И. П. Щеблыкин), так и студенты факультета (А. Гришина, Л. Коряжкина, И. Пустова, Е. Рева, О. Русишвили) и другие. В мае 2011 года проходила Международная научная конференция в связи с 200-летием со дня рождения Белинского, на которой работали четыре секции. В г. Белинском с участием преподавателей университета и гостей кон-

ференции состоялся «круглый стол». Вышел юбилейный сборник научных работ.

Подобные конференции и другие мероприятия проходили ввузе регулярно. Выходили сборники научных статей, специальные работы, посвящённые творчеству критика. Так, например, в 1984 году выпущен республиканский сборник «Влияние В. Г. Белинского на развитие русской реалистической литературы», в 1998 году – сборник «Вопросы изучения творчества В. Г. Белинского на современном этапе». В 2002 году вышла книга доцента ПГПУ им. В. Г. Белинского В. И. Стрельцова «В. Г. Белинский о взаимодействии русского и западноевропейского романтизма». С этой проблемой пересекаются его кандидатская и докторская диссертации. В 2018 году профессор ПГУ Г. Е. Горланов издал монографию «В. Г. Белинский. Поиски истины», получившую высокую оценку среди учёных-литературоведов. В мае 2020 года Литературный музей г. Пензы провёл Международную видеоконференцию «Наш Белинский». В ней участвовали и преподаватели института: доцент А. А. Тимакова, заведующая кафедрой литературы и методики её преподавания, и профессор кафедры журналистики И. Ф. Шувалов.

Большую роль в учебно-воспитательном процессе института играла и стипендия имени В. Г. Белинского. На неё назначались с 1948 года студенты старших курсов. Сначала это были только литераторы. Но с 60-х годов на эту стипендию стали назначаться студентыи других специальностей. Первым стипендиатом им. Белинского была студентка 3-го курса факультета русского языка и литературы Нина Кузнецова, вторым – Юлия Шаролапова (Фигаровская), студентка уже 4-го курса. Подобными стипендиатами в разные годы были десятки студентов, ставшие после окончания института заслуженными учителями школ, кандидатами наук, ведущими специалистами в области своих знаний. Факультеты ими гордились, ставили в пример, их фотографии находились на Доске почёта института.

Интересна судьба некоторых из них. Так, А. Айкашев, студент 3-го курса факультета физвоспитания, после его окончания в 60-е годы стал деканом этого факультета; А. Казаков, студент 3 и 4 курсов физмата (60-е годы), после окончания института стал кандидатом наук, профессором, работал заведующим кафедрой, деканом физмата , 20 лет (с 1989 по2009 год) был ректором родного института; И. Шувалов, студент 3-го курса истфила (1957 год), после завершения вузовского образования был оставлен на кафедре русского языка, в 70-е годы защитил кандидатскую диссертацию, работал деканом факультета, проректором по учебной работе института (1985–2000 годы), заведующим кафедрой русского языка и журналистики. И подобных примеров можно привести десятки [3, с. 96–97].

Имя Белинского было связано не только с учебным и научным процессом в институте. Оно повседневно встречалось на портретах и картинах в кабинетах и аудиториях вуза, было представлено произведениями материальной культуры на территории института. Первый такой знаменательный знак появился через месяц после присвоения вузу имени Белинского. 7-го июля 1948 года перед учебным корпусом на улице Садовая 37 (теперь ул. Лермонтова) был установлен гипсовый бюст критика работы Е. Ф. Кочуашвили. К сожалению, он от времени разрушился, но такой бюст можно увидеть по соседству в городском парке культуры и отдыха им. В. Г. Белинского. Вместо разрушившегося бюста в 1994 году перед новым главным корпусом пединститута был установлен памятник «Юный Белинский» работы скульптора Н. А. Матвеева. Перед ним любят обязательно фотографироваться выпускники института. Кроме того, в коридоре физико-математического факультета вплоть до начала XXI века стояла гипсовая скульптура «Белинский гимназист» (скульптор Г. И. Малов), изображавшего юного критика во весь рост. Оригинал этого памятника из бронзы и гранитабыл установлен в 1965 году в г. Белинский Пензенской области. Таким образом, имя Белинского сопровождает студентов института с момента поступления их в вуз и до времени выпуска из него.

И мы вправе гордиться тем, что наш вуз носит имя «неистового Виссариона». Правда, в 90-е годы один из московских журналистов, посетивший в то время пединститут, высказал целесообразность имени Белинского в названии вуза и памятника возле него (мол, время не то и оценка критика изменилась). Однако ректорат и общественность института не согласились с таким мнением. Отстояли имя Белинского в названии вуза и после присоединения его в 2012 году к Пензенскому государственному университету.

За годы после присвоенияинституту имени В. Г. Белинского вуз сделал громадный скачок в своём развитии, превратившись к середине 80 годов из захудалого провинциального института, стоявшего на грани закрытия, в передовое учебно-педагогическое заведение [1]. В 1981 году он был признан победителем Всесоюзного соревнования среди высших учебных заведений страны (в нём было уже шесть учебных факультетов), а в начальные годы 21 столетия неоднократно входил в число лучших вузов России, и в 2006году получил международную награду под названием «Европейское качество». В нём в 2009 году было 12 учебных факультетов, в том числе четыре непедагогического профиля, более 11 тысяч студентов и хорошая материально-техническая база. На 63 кафедрах работали 714 преподавателей. Из них 64,5 % были дипломированными специалистами, среди которых 81 человек (11,3 %)были докторами наук, профессорами [2, с. 5].

После присоединения (2012 год), в составе Пензенского государственного университета, Педагогический институт имени В. Г. Белин-

ского не потерял своё лицо, сохранил своё имя и имидж, высоко квалифицированный профессорско-преподавательский состав, свои наработки и традиции в учебно-воспитательном процессе. И в новых условиях, с новыми требованиями, но с именем Белинского, он успешно продолжает подготовку педагогических кадров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Казаков, А. Ю. От учительского института до педагогического университета (История ПГПУ им. В. Г. Белинского: 1939–1999 гг.) / А. Ю. Казаков, В. А. Власов, Г. Ф. Винокуров. – Пенза : РИО ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1999. – 232 с.

2. 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.

3. Энциклопедия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского / под ред. А. Ю. Казакова. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 400 с.

УДК 371

Юлия Александровна Шурыгина

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

Ольга Сергеевна Михайлова

г. Пенза, e-mail: helga.mikhailowa@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Экономические, социальные, духовные, политические изменения всех сфер общественной жизни в XXI веке обусловили изменение ценностных ориентиров общества и, как следствие, привели к изменению учебно-воспитательного процесса в современной системе образования.

Изменения подобного рода требуют поиска и выявления новых подходов не только к организации учебной деятельности, но и к воспитанию подрастающих поколений, в том случае, если традиционные педагогические средства уже потеряли свою актуальность. В данном случае речь идёт не только об изменении содержания обучения и воспитания, но и об изменении структуры взаимоотношений между педагогами, обучающимися их родителями. Приоритетом выступает опосредованное педагогическое воздействие: отказ от назидательности, совместный поиск истины, разнообразная творческая деятельность. Залогом успеха, на наш взгляд, является сотрудничество и рав-

ноправное партнёрство, способствующее формированию позитивных ценностей окружающей действительности и ценностных ориентаций гуманистического типа.

Под ценностными ориентациями мы понимает отдельный аспект мировоззрения, отражающий предпочтения личности в отношении общечеловеческих ценностей и регулирующий её поведение в социуме.

В большей степени речь идёт о таких гуманистических ценностях, как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание» Ценностные ориентации носят обобщающий характер и включают в себя все то, что является ценным для человека.

Л. М. Бурумбаева описывает пять этапов становления ценностных ориентаций:

1) подготовительно-мотивационный (формируется мотивация – готовность принять ценностные ориентации);

2) мотивационно-адаптивный (первое получение ценностного опыта);

3) содержательно-деятельностный (осознание и накопление ценностного опыта через различные виды деятельности);

4) деятельностно-рефлексивный (высокий уровень ценностной самоактуализации, осмысление накопленного опыта);

5) рефлексивно-творческий (осознание собственного бытия как события с другим, осознание и проекция ценностного опыта) [6, с. 652–656].

Развитие морального самосознания целесообразно и эффективно возможно осуществлять с помощью применения системы педагогических средств и приёмов. Рассмотрим некоторые способы и приёмы формирования ценностных ориентаций на уроках иностранного языка.

1. Проблемное обучение.

Рассмотрим основные стадии урока, построенного по технологии проблемного обучения:

Стадия 1. Постановка учебной проблемы.

Данная стадия предполагает использование различных средств, способствующих самостоятельной формулировке познавательной задачи. В данном случае помощь могут оказать иллюстрации, мультимедийная презентация, видеофрагмент, схематическая наглядность и пр. В процессе фронтальной беседы педагог предлагает комплекс вопросов, ответы на которые неизбежно приведут к формулировке проблемы, требующей разрешения.

Стадия 2. Генерирование идей и построение плана решения проблемы.

Данная стадия характеризуется коллективным поиском решений обозначенной проблемы, высказыванием и фиксацией гипотез, возможных путей. Оптимальное название для данного этапа – «Мозговой штурм».

Стадия 3. Изучение проблемы, выявление недостатка знаний и путей его ликвидации.

На данной стадии ученики обобщают имеющиеся знания для решения познавательной задачи / проблемы. Одновременно выявляются «пробелы», лакуны в знаниях. На данной стадии коллективно обсуждается, какими источниками моно пользоваться для компенсации недостающих знаний (книги, энциклопедии, материалы сайтов и пр.).

Стадия 4. Самостоятельное получение знаний

Данный этап предполагает индивидуальную, парную или групповую работу по поиску новой информации, её обсуждение.

Стадия 5. Решение проблемы

Проведённый анализ научной литературы позволяет определить эффективный способ решения обозначенной ранее познавательной задачи.

Стадия 6. Рефлексия и обратная связь.

На данной стадии обучающиеся обсуждают и оценивают проделанную работу, анализируют её результаты, а также индивидуальный вклад в коллективное дело.

Подобная форма работы способствует формированию у обучающихся человеческих ценностей познания, творчества и др.

Например, на уроке по теме «Thanksgiving day» проблемную ситуацию можно создать с помощью вопроса: Why people should be grateful and what for? Далее мы предлагаем обучающимся познакомиться с историей праздника и еще раз возвращаем обучающихся к проблеме. Далее обучающиеся размышляют над возможными вариантами решения и на стадии рефлексии принимают ценностную ориентацию [3].

2. Игра как способ организации учебной деятельности. В данном случае речь идет об играх, которые создают условия для развития нравственных чувств в различных ситуациях. Например, на уроке «Thanksgiving day» мы можем предложить обучающимся игру. Для этой игры понадобится игрушка. Обучающиеся встают в круг и в течение одной минут вспоминают за что они благодарны своим одноклассникам. Затем обучающиеся по очереди высказываются по заданному речевому образцу, например, I’m grateful to … for… .

3. Коммуникативная рефлексия. Одним из принципов обучения иностранному языку является принцип коммуникативной направленности. Основу этого принципа составляет потребность в реальном общении на иностранном языке. Это позволяет научить обучающихся использовать язык как средство общения. При обучении в рамках коммуникативного подхода формируются умения осознавать собственную роль в группе, понимать намерения и действия партнера по общению и понимание того, как партнер воспринимает вас, а также умение менять свою роль в зависимости от поставленной задачи, брать на себя ответственность за результаты групповой деятельности, уметь совместно решать проблему в атмосфере бесконфликтного обмена

мнениями. Исходя из этого, обучающиеся и учителя становятся партнерами по общению [1, с. 217–225].

Игра, которая поможет обучающимся выйти в рефлексивную позицию – это «Синквейн». Ее можно применять к любой теме урока. Синквейн составляется из пяти строк:

1) ключевое существительное – тема урока;
2) два прилагательных, которые ассоциируются с темой или подходят ей;
3) три глагола, подходящие ключевому слову;
4) основная мысль, фраза или предложение о ключевом слове;
5) слово-синоним или ассоциация к ключевому слову.

Формирование ценностных ориентаций обучающихся – важная задача педагога. Дисциплина «Иностранный язык» предоставляет обширные возможности для их развития. Данная задача решается путём использования коммуникативных ситуаций воспитательного и проблемного характера, организации дискуссий, бесед на морально-этические темы, игр. Инновационными приёмами, в данном случае, являются приёмы организации коммуникативной рефлексии на каждом уроке, использование приёма «Синквейн» и пр., которые способны пробуждать у обучающихся положительные эмоции, развитие морального самосознания, формирование общепринятых человеческих ценностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алмабекова, О. А. Рефлексия и коммуникация в обучении английскому языку для профессиональных целей / О. А. Алмабекова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 217–225.

2. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

3. Пахомова, Н. Ю. Технология проблемного обучения на уроках английского языка / Н. Ю. Пахомова // Концепт. –2017. – № 2. – URL: http://e-koncept.ru/2017/170045.htm

4. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 624 с.

5. Подласый, И. П. Педагогика : в 3 кн. Кн. 3 : Теория и технологии воспитания: учеб.для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 2007. – 463 с.

6. Фомина, С. В. Становление ценностных ориентаций подростка в учебной деятельности / С. В. Фомина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4 (3). – Т. 11. – С. 652–656.

УДК 376.37

Анжела Анатольевна Щавлева
г. Пенза, e-mail: rtywen@yahoo.com
Ольга Владимировна Сафонова
г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Детьми с речевой патологией, принято называть детей, имеющих отклонения от принятой в данном обществе языковой нормы, которые проявляются в частичных нарушениях и обусловлены различными аномалиями развития речи.

Дети с речевой патологией, в большинстве случаев, имеют большие или меньшие трудности в обучении. Это обусловлено тем, что речевые недостатки становятся преградой для полноценного формирования у детей навыков письма и чтения, исключают саму возможность успешного овладения школьной программой. А также являются условием для возникновения проблем в общении со сверстниками и взрослыми, препятствуют полноценному социальному и личностному развитию детей. Способствуют формированию у детей чувства неуверенности в себе, низкой самооценки и напряженности.

Ребенку с речевой патологией могут быть поставлены следующие диагнозы: Общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), дизартрия, алалия, ринолалия, заикание, задержка речевого развития (ЗРР).

Данные речевые патологии многообразны по своим проявлениям, они могут проявляться в нарушении произношения, темпа, тембра, ритма и плавности речи, замедленных темпах усвоения родного языка, недостаточной сформированности всех компонентов речи: бедности словарного запаса и грамматического строя, недоразвитии связной речи, а также в полном или частичном отсутствии речи при сохранном слухе. По степени тяжести их можно разделить на те, которые не препятствуют обучению в массовой школе, и требующие специального обучения.

По мнению А. Н. Гвоздева [2, с. 1], наибольшую трудность у детей с речевой патологией вызывает овладение связной речью. Дети испытывают трудности в конструировании высказывания, нарушают его последовательность, целостность и логичность, также им присуще нежелание вступать в диалог со взрослыми и сверстниками, бедность активного словаря, несогласование частей речи.

Из всех видов связной речи мы остановимся на формировании описательной речи. В ее основе лежит описание предмета, что представляет большую сложность для детей с речевой патологией. Они не знают, с каких сторон можно рассмотреть предмет, испытывают большие затруднения при его полном описании. Так описательные рассказы детей характеризуются нарушением последовательности и связности изложения, заменами слов, смысловыми пропусками и низким уровнем сформированности фразовой речи в целом.

Обычно при обучении логопеду приходится использовать большое количество разнообразных карточек с изображением различных объектов или предметов, чтобы удерживать внимание ребенка и вести эффективную работу по усвоению новых слов [3, с. 178]. В связи с этим в последнее время все большую актуальность приобретает использование на занятиях по развитию речи информационно-компьютерных технологий.

К основным средствам ИКТ, применяемых на занятиях относится: компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, видеокамера, фотоаппарат, видеомагнитофон.

По нормам СанПин, при использовании компьютера на занятии, непрерывная продолжительность работы для дошкольников с компьютером не должна превышать 7–10 мин, для школьников – 15 мин. Во время занятий следует периодически переводить взгляд детей с монитора каждые 2 мин на несколько секунд для профилактики утомления детских глаз. После занятий за компьютером с детьми необходимо проводить гимнастику для глаз.

Как правило, у детей с речевой патологией отсутствует интерес к занятиям по развитию речи. При этом использование ИКТ на занятиях оказывает большую помощь, мотивируя детей [3, с. 176]. Компьютер погружает их в особую ситуацию игры, в которой обучение становится по настоящему современным, более привлекательным и интересным.

Одной из наиболее удобных и эффективных форм представления материала на занятиях по развитию речи можно считать – мультимедийные презентации. Презентации содержат динамику, звук и изображение, а это именно те факторы, которые способны наиболее долго удерживать внимание ребенка.

При составлении описательных рассказов по опорным картинкам, мультимедиа дает возможность предъявления их на большом экране, что позволяет детям рассмотреть их более четко, и сделать более подробное описание. А последовательность их показа служит наглядным планом для описания.

Н. Н. Иванова [1, с. 2], проанализировав наиболее распространенные программы и игры, направленные на развитие связной описательной речи, сделала вывод, что в них используется та же модель коррекционной работы, но уже в более усовершенствованном виде.

В таких программах ребенок по алгоритму описания какого-то предмета должен выбрать из предложенных признаков нужные. При этом каждый такой выбор озвучивается программой, что позволяет ребенку проверить правильность своего выбора на слух. После того, как ребенок выберет все нужные признаки, он самостоятельно описывает предмет, опираясь на зрительную и слуховую опору.

Занятия с использованием компьютерных программ имеют значительное преимущество, в отличие от работы с напечатанными или нарисованными иллюстрациями. Это объясняется возможностью, как записывать, так и воспроизводить сделанное ребенком развернутое описание, что дает возможность не только зафиксировать текущее состояние связной речи ребенка, но и отследить динамику ее развития.

В интернете сейчас существует немало компьютерных программ, направленных на развитие связной описательной речи. Приведу некоторые из них:

Программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно» (Новый Диск 2008). В программе представлено 4 раздела, одним из которых является «Развитие связной речи», в котором ребенку предлагается алгоритм создания описательного рассказа.

Логопедический тренажер «Дэльфа-142», в котором представлен материал по формированию навыка построения связного высказывания. В упражнении «Рассказ по картине» представлена 21 картина русских художников.

Программа «Лента времени» позволяет эффективно работать над развитием связной речи. Логопед ориентирует ребенка на описание всех обнаруженных им примет времени.

Таким образом, целесообразность использования информационно-компьютерных технологий в формировании связной описательной речи у детей с речевой патологией очевидна. Помимо удобства в работе для логопеда, компьютерная программа воспринимается детьми как игра и обладает несомненной притягательностью для детей за счет интереса к компьютеру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воскресенская, О. М. Роль компьютерных программ в развитии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков составления описательных рассказов / О. М. Воскресенская // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 1-5. – С. 351–354.

2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

3. Иванова, Н. Н. Цифровизация как интегративный механизм компенсирования инновационных ресурсов, актуализации и развития фонематических и речемыслительных способностей формирующейся личности / Н. Н. Иванова // Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2. – С. 168–183.

УДК 378

Наталья Евгеньевна Щербакова
г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проблеме межэтнических отношений и толерантности посвящены работы ученых различных направлений: педагогов, социологов, этнопсихологов, философов, историков, этнографов, политологов и многих других. В настоящее время повысилось внимание к трудам этих ученых из-за расслоения мировой цивилизации на многообразные признаки – социальные, экономические, политические, расовые и т.д. В нашем мире увеличивается преступность, нетерпимость к другим, терроризм, террор, экстремизм и другие негативные явления. Появляются проблемы, связанные с уважением: люди, уважают себя, но не уважают тех, кто отличается от них, но прибывают и проживают рядом. Людям тяжело понять, что все мы живем в разнообразном мире, где каждый по-своему уникален и не похож на других.

Под понятием «толерантность» подразумевается то, что человек уважает права и личные границы другого человека, осознает важность в сохранении возможности жить вместе и строит семью, не нанося друг другу вреда и увечий [1]. Во все времена толерантность имела значение добродетели и олицетворяла терпимость по отношению к различиям находящихся рядом людей, будь то внешность, вероисповедание, положение в обществе. Эта терпимость давала возможность научиться жить, при этом, не мешая другим, иметь права и свободу, не нарушая прав и свобод окружающих нас людей.

Важнейшую проблему для России представляет создание базы толерантного поведения, веротерпимости и толерантных действий, с целью контроля и защиты граждан и своевременной профилактики различных видов приверженности к крайним взглядам и мерам. Толерантность – это умение сотрудничать и жить одним коллективом, не нанося вред обществу и друг другу в целом, способ решения конфликтов, искусство развитого компромисса и поиска важных решений, с целью выгодного сотрудничества обоих сторон. На сегодняшний день в учебных заведениях обучаются дети различных национальностей и вероисповеданий, из семей с разным достатком и условиями жизни. Педагогам и психологам необходимо дать знания детям о том, как уважать не только себя, но и людей, отличающихся по определенным признакам от них, показать и доказать им, что основа – личность, которой мы являемся с определенным набором прав и свободой выражения.

Терпимое сознание и поведение выражается в различных сферах жизни общества и человека. В этом контексте ученые различают определенные виды толерантности: этническая (межэтническая) толерант-

ность; расовая толерантность; политическая толерантность; религиозная толерантность; гендерная толерантность; возрастная толерантность; организмическая или физиологическая толерантность; географическая толерантность; социальная (межклассовая) толерантность; образовательная толерантность; маргинальная толерантность.

Все виды толерантности имеют одинаковые критерии. Проявления включают в себя: равноправие; взаимоуважение; доброжелательность и терпимое отношение к представителям различных групп, группам в целом, другим идеям; поддержание и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств; возможность сохранять свои традиции; свобода совести и вероисповедания; сотрудничество и поддержка в разрешении совместных вопросов; положительная лексика в актуальных вопросах межэтнических отношений и отношений между полами.

Суть принципов толерантности более четко выражается через осмысление противоположности в ее проявлениях – интолерантности. В отличие от понятия «толерантность», которое более широко по своему содержанию, чем термин «терпимость», в литературе обычно отсутствуют возражения против перевода «интолерантности» как «нетерпимости». Интолерантность является противоположностью, антиподом толерантности, основанной на убеждении человека или любой социальной группы, общества в том, что верна только его/их система убеждений, что только его/их образ жизни правильный и возможный, что только их группа находится выше всех остальных. Этот отказ от других, по сути, только по одной причине: он выглядит, рассуждает, действует и живет по-другому. Нетерпимость чрезвычайно консервативна и старается усмирить все, что не характерно для этого общества. Его сфера применения очень широка и включает пренебрежение окружающими и умышленное унижение людей с другим цветом кожи и так далее. Не все знают, что это может быть связанно с нетерпимым типом личности.

В современное время в обществе усиливается социальная агрессия, ксенофобия, нетерпимость, особенно среди молодежи. Сегодня почти все говорят о том, почему молодежь имеет не культуру толерантности, а культуру ненависти? Одной из основных причин появления и быстрой активации непереносимости можно выделить:

1) резкое ухудшение финансового положения большей части населения России, низкий уровень социальной и правовой защиты граждан;
2) идейно-политическое распределение, духовный вакуум;
3) нерешенные острые этнические и религиозные проблемы;
4) понижение духовно-нравственных норм населения;
5) малоэффективное правовое и политическое воспитание граждан.

Все вышеперечисленные условия развития нетерпимости связаны с объективными факторами, но мы не должны забывать о наличии

субъективных факторов роста нетерпимости в обществе. Общеизвестно, что вышеуказанные тенденции становления общества отражаются в сознании людей. Когда рушится обычная жизнь, в мыслях людей начинает доминировать пессимизм, нерациональное восприятие мира, страх, беспокойство и другое. Индивид старается выяснить причины своего беспокойства, своей ситуации. При условии нахождения индивида в ситуации информационного дефицита, человек начнет рассуждать по принципу конфигуративной атрибуции, объясняя негативные явления лишь действиями определенных политических лидеров и политических сил или злостных и вредных общественных или этнических групп.

В структуре толерантности выделяются следующие функции:

1. Мотивационная. Данная функция предопределяет мощность и состав мотивационного поведения, способствует накоплению жизненного опыта, по причине позволения человеку самому принимать решения и другие мнения. Она воодушевляет на новые знакомства, расширяет сектор контактов и диалогов и конструктивного общения с другими.

2. Информационная. Помогает понять личность другого человека и текущую ситуацию.

3. Регулятивная. Толерантность тесно связана с волевыми качествами индивида: настойчивость, самоконтроль, саморегуляция, которые формируются в процессе воспитания.

4. Адаптивная. Дает возможность личности выработать позитивный эмоциональный подход к деятельности, которой он или она в настоящее время занимается по отношению к объекту или субъекту общих отношений.

Проанализировав литературу по проблеме толерантности, можно сделать вывод, что многие авторы склонны выделять функции, роли терпимости и толерантности во взаимодействии индивида с миром, другими людьми:

– как индивидуальная мораль: коммуникативная, ориентационная и эвристическая;

– как общественная мораль: гносеологическая, прогностическая, превентивная по В. А. Петрицкому;

– синдикативная, трансляционная, адаптивная, активная, конгруэнтно-эмпатическая по Е. Ю. Клепцовой;

– как свойства личности: стабилизационная функция личности и психологической устойчивости. Эта особенность дает возможность проявить толерантность как «запас прочности» (физический или психологический) для человека; как функцию спасения человеческого организма (психическая устойчивость; адаптивные способности, созданные вследствие понижения восприимчивости к присутствию и многократному воздействию фрустраторов, стрессоров, тревоги и других факторов окружающей среды).

Важную роль в формировании толерантности у молодёжи играют высшие учебные заведения (как социальный институт), которые призваны создать социокультурную среду, оказывающую непосредственное воздействие на формирование личностных черт и установок поведения студентов, будущих специалистов.

По мнению многих авторов, условиями формирования толерантности у студентов являются: взаимодействие студентов с иными культурами в среде, привлекательной и ценной для них; проблематизация отношений студентов к представителям иных культур и образа жизни; организация специальных дискуссий для соотнесения мнений студентов по этим проблемам; организация рефлексии студентами этих отношений; оказание помощи студентам в овладении умениями ведения диалога, критического мышления, анализа своей и чужой точки зрения. Эффективность формирования толерантности зависит от особенностей позиции преподавателя, выражающейся в его отношении к студентам, в толерантности к молодёжной субкультуре, в признании свободы их ценностного самоопределения [2].

Процесс формирования толерантности студентов связан с социальным воспитанием, что предполагает создание соответствующей социокультурной среды в вузе, ориентированной на самореализацию личности с учетом специфики социальной ситуации и особенностей ее развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимбули, А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А. Е. Зимбули // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. – 2003. – № 20. – С. 22–28.

2. Писаревская, М. А. Проблема формирования толерантности у студенческой молодёжи / М. А. Писаревская // Науковедение. – Т. 7. – № 4. – 2015. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/96PVN415.pdf

УДК 372.851

Наталия Николаевна Яремко

г. Пенза, e-mail: yaremki@yandex.ru

Марина Сергеевна Мещерякова

г. Пенза, e-mail: marina_mesheryakova_1999@mail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ НА ВЫРАБОТКУ СТРАТЕГИЙ

В настоящее время основной целью математического образования в школе является развитие личности обучающегося, его мышления, посредством развития универсальных учебных действий. Повышению

качества математического образования и мотивации обучающихся способствуют систематические занятия обучающихся математикой на внеурочных занятиях и их участие в математических олимпиадах. Олимпиадные задачи на выработку стратегий – это особый тип олимпиадных математических задач, решение которых предполагает поиск алгоритма действий, приводящих к необходимому результату, или выигрышной стратегии в игре. Олимпиадные задачи, в том числе и задачи на выработку стратегий «способствуют развитию интеллекта, логического и критического мышления школьников» [2]. Поэтому подготовка к решению олимпиадных задач не утрачивает своей актуальности.

Олимпиадные задачи на выработку стратегий не входят в основную образовательную программу 5-6 классов, в учебниках подобные задачи не представлены. В связи с этим при подготовке обучающихся к олимпиадам необходимо уделить таким задачам особое внимание.

«Теория игр – это математический метод изучения оптимальных стратегий в играх. Под *игрой* будем понимать некоторый процесс, в котором участвуют два и более игроков, ведущих борьбу за реализацию своих интересов» [1]. *Выигрышная позиция* – это такая позиция, в которой игрок, делающий первый ход, может гарантированно выиграть при любой игре соперника; при этом говорят, что у него есть «*выигрышная стратегия* – алгоритм выбора очередного хода, позволяющий ему выиграть» [3]. Если игрок начинает играть в «*проигрышной позиции*, он обязательно проиграет, если ошибку не сделает его соперник. Общая стратегия игры состоит в том, чтобы своим ходом создать проигрышную позицию для соперника» [3].

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что «в решении игровой задачи на выработку стратегии необходимо записать:ход первого игрока; стратегию победы; показать, что найдется независимо от хода соперника возможность сделать ход, т.е. его последний ход будет победным» [4].

Мы выделим извсех задач стратегического характерачетыре вида:

– задачи на симметричную стратегию;
– задачи на стратегию – дополнения до некоторого фиксированного числа;
– задачи на переливания/взвешивания;
– игры-шутки.

1. *Задачи на симметричную стратегию*. Одним из способов решения игровых задач является использование так называемой симметричной стратегии. Суть его – делать каждый раз ход, симметричный ходу противника, можно использовать как центральную, так и осевую симметрию в зависимости от условия задачи. Перед решением таких задач необходимо актуализировать знания обучающихся о симметрии и ее видах, привести различные примеры из окружающего мира, поработать с раздаточным материалом.

Пример 1. Двое по очереди ставят слонов в клетки шахматной доски 8×8 так, чтобы слоны не били друг друга. Проигрывает тот, кто не может сделать ход. Кто выиграет?

Решение: У шахматной доски целых четыре оси симметрии. Используем симметрию относительно оси, которая проходит параллельно одной из сторон доски. Тогда, ставя своего слона симметрично относительно этой оси слону, поставленному первым игроком, выигрывает второй игрок.

2. Задачи на стратегию – дополнения до некоторого фиксированного числа.

Другая идея выигрышной стратегии в играх — дополнение хода соперника до некоторого фиксированного числа, уменьшая каждым «совместным» ходом (т.е. ход первого и второго игрока) общее число элементов на некоторое постоянное число, что сводит игру к игре с меньшим числом элементов, т.е. более простой.

Рассмотрим пример такой стратегии на конкретной задаче.

Пример 2. Два человека играют игру. На столе лежит 20 фишек, необходимо взять со стола от 1 до 4 фишек, проигравший – тот, кто не может сделать ход.

Решение: В данной игре выигрывает второй игрок, если он будет дополнять ход первого игрока до пяти.

При обсуждении решения задачи стоит смоделировать условие задачи, попробовать сыграть в предлагаемую игру и опытным путем выявить выигрышную стратегию. Условие этой задачи можно изменить, убрав, или добавив 1 фишку, а также можно рассмотреть общий случай, когда количество фишек на столе будет равно $n, n \in N$. Задача учителя в данном случае, зная решение, смоделировать всевозможные ситуации и помочь обучающимся найти выигрышную стратегию.

3. Задачи на переливания / взвешивания.

Задачи на взвешивание – это тип задач, в которых требуется установить тот или иной факт (выделить фальшивую монету среди настоящих, отсортировать набор грузов по возрастанию веса и т.п.) посредством взвешивания на рычажных весах без циферблата. Решение задач на переливания обычно оформляется в виде таблицы, где каждый новый столбец означает новый шаг.

Пример 3. Покупатель решил купить вазу за 4 монеты, одна из них является фальшивой. Она отличается от других массой, но продавец не знает легче она или тяжелее. Вес настоящей монеты 3 г. Как при помощи двух взвешиваний на чашечных весах обнаружить фальшивую монету, если имеется одна гиря массой 3 г?

Можно предложитьобучающимся оформить решение данной задачи в виде блок-схемы (рис. 1), она будет задавать программу, осуществление которой позволяет установить фальшивую монету и определить, легче она или тяжелее.

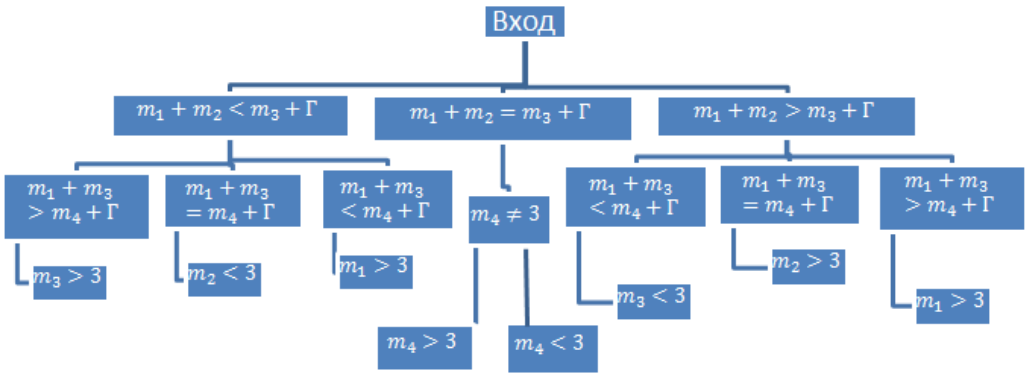


Рис. 1. Блок-схема решения примера 3

4. Игры-шутки.

Игры-шутки – это такие игры, в которых результат игры будет зависеть не от игры партнеров, а от заданных начальных условий. Как бы ни ходил тот или иной игрок, либо всегда выиграет первый, либо всегда второй.

Задача школьника доказать эту закономерность. Для доказательства «обычно находится какая-то величина, которая остается неизменяемой при тех или иных преобразованиях, в математике она называется инвариантом (примеры инвариантов: четность числа и остаток от деления)» [5].

Пример 4 [1]. Имеется шоколадка размером 5 на 8. Маша и Света по очереди ломают шоколадку, причем разламывать можно только по прямым линиям между дольками. Проиграет тот, кто не сможет сделать следующий ход. Кто выиграет Света или Маша, если первый ход делает Света?

Решение: Посчитаем общее количество долек: 5·8 = 40. При этом после каждого хода число кусков шоколада увеличивается на единицу. Найдем наибольшее количество ходов, которые смогут сделать девочки, оно равно 39. Таким образом, всегда выиграет первый игрок, так как он совершает ходы с нечетными номерамии последний возможный 39 ход также сделает он.

Ответ: Света. На занятиях целесообразно применять метод моделирования (использование дощечек, счетных палочек, фишек), различные игровые технологии. Большое значение здесь приобретает наглядность: различные иллюстрации, презентации, раздаточный материал и моделирование самого процесса игры позволяют школьникам лучше понять условие задачи и ее решение.

В ходе решения таких задач в игровой и ненавязчивой форме «формируется способность школьников логически мыслить, развивает умения анализировать ситуацию» [2]. Помимо этого стратегические задачи существенно повышают уровень мотивации школьников, развивают познавательный интерес и самостоятельность мышления. Занятие

должно быть построено таким образом, чтобы обучающимся было интересно действовать, высказывать собственную позицию, открывать что-то новое для себя. Использование в своей работе стратегических задач поможет учителям добиться этого результата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Генкин, С. А. Ленинградские математические кружки / С. А. Генкин, И. В. Итенберг, Д. В. Фомин. – URL: https://www.mathedu.ru/text/genkin_i_dr_leningradskie_matematicheskie_kruzhki_1 994/p1/ (дата обращения: 17.03.2020).

2. Гурова, Л. Л. Психологический анализ решения задач : учеб. пособие / Л. Л. Гурова. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1998. – 327 с.

3. Петров, Н. Н. Математические игры : учеб. пособие / Н. Н. Петров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ижевск : УдГУ, 2017. – 208 с.

4. Столяр, А. А. Как математика ум в порядок приводит / А. А. Столяр. – URL: https://uch-lit.ru/matematika-2/dlya-studentov/stolyar-a-a-kak-matematika-um-vporyadok-privodit (дата обращения: 22.11.2019).

5. Шень, А. Х. Игры и стратегии с точки зрения математики / А. Х. Шень. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : МЦНМО, 2018. – 56 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Авдеев Даниил Юрьевич – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.
2. Аверьянова Наталия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
3. Акимова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
4. Акчурина Эльвира Александровна – учитель информатики, МОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.
5. Артемова Серафима Николаевна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
6. Афанасьева Наталья Владимировна – воспитатель, филиал «Гармония» МБДОУ детский сад № 111 «Оленёнок», г. Пенза.
7. Беренштейн Анна Александровна – преподаватель иностранного языка, Пензенский социально-педагогический колледж, г. Пенза.
8. Богатикова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
9. Болотская Маргарита Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
10. Болотский Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
11. Брызгалина Алина Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.
12. Бузыкина Юлия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
13. Быковский Владимир Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
14. Васина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.
15. Вдовина Элла Леонидовна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

16. Волкова Наталия Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

17. Гаврилова Маргарита Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

18. Гагаев Андрей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социология», Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск.

19. Гагаев Павел Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

20. Глебова Мария Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

21. Голованов Алексей Викторович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

22. Гордеева Вероника Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

23. Горланов Геннадий Елизарович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

24. Графова Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

25. Гришанина Юлия Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

26. Громова Ирина Владиславовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

27. Груздова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

28. Губанова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

29. Давыдова Екатерина Романовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

30. Диков Андрей Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

31. Дулина Мария Николаевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

32. Елистратов Артем Денисович – магистрант, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва.

33. Ефимова Татьяна Викторовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

34. Жалдыбина Анастасия Николаевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

35. Жданова Анастасия Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель-логопед, филиал №1 МБДОУ детский сад № 31 «Волшебная страна», г. Пенза.

36. Жистина Лилия Фаритовна – учитель математики, МБОУ СОШ № 18, г. Пенза.

37. Журавлева Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

38. Заплатин Борис Петрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

39. Зеленова Юлия Витальевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

40. Кагина Наталья Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

41. Казанцева Анастасия Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

42. Калашникова Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

43. Канакина Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

44. Карпушкина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

45. Кирсанов Алексей Сергеевич – директор МБОУ СОШ № 18, г. Пенза.

46. Китаева Алёна Юрьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

47. Климова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

48. Кожевникова Юлия Алексеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

49. Козина Татьяна Николаевна – доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

50. Козлова Татьяна Дмитриевна – учитель биологии, химии, МБОУ СОШ с. Вертуновка, Бековский район, Пензенская обл.

51. Комарова Анна Владимировна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

52. Корочкина Юлия Валентиновна – заместитель главного врача, ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии по Пензенской области», г. Пенза.

53. Корчагина Луника Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

54. Корчагин Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, заместитель директора, Пензенский колледж информационных и промышленных технологий, г. Пенза.

55. Косенкова Анастасия Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

56. Котельникова Татьяна Юрьевна – преподаватель, Пензенский социально-педагогический колледж, г. Пенза.

57. Кочеткова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

58. Кривенкова Наталья Геннадьевна – аспирант, Пензенский государственный университет; учитель биологии, МБОУ Лингвистическая гимназия № 6, г. Пенза.

59. Крылова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

60. Кудряшова Ирина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

61. Кузнецова Нина Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

62. Курмакаева Юлия Гильмановна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

63. Лакомкин Сергей Александрович – начальник отдела, Московский центр качества образования, г. Москва.

64. Лобанова Анна Юрьевна – педагог дополнительного образования, МБОУ ДО ДЮЦ «Звездный», г. Пенза.

65. Лубошникова Юлия Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

66. Луннова Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

67. Лыгина Марина Аркадьевна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

68. Ляпина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая физика и методика обучения физике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

69. Максимова Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

70. Мали Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

71. Мали Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

72. Марко Антон Александрович – кандидат физико-математических наук, начальник управления, Московский центр качества образования, г. Москва.

73. Марко Ирина Геннадьевна – главный специалист, Московский центр качества образования, г. Москва.

74. Марочкина Елена Юрьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

75. Мельникова Татьяна Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

76. Мендова Наталия Сергеевна – старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

77. Мерисева Светлана Викторовна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 32, г. Пенза.

78. Мещерякова Марина Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

79. Митрофанов Владимир Петрович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

80. Михайлова Ольга Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

81. Михалец Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

82. Можаева Галина Федоровна – биолог, Ботанический сад им. И. И. Спрыгина, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

83. Моисеева Анна Андреевна – учитель математики, МБОУ СОШ № 11, г. Пенза.

84. Монахова Оксана Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

85. Морозова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

86. Москвина Юлия Владимировна – педагог-психолог, МБОУ МГ № 4 «Ступени», г. Пенза.

87. Мясников Андрей Геннадьевич – доктор философских наук, доцент кафедры «Методология науки, социальных теорий и технологий», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

88. Надеева Жанна Саметовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

89. Назарова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

90. Некрутова Софья Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

91. Никитина Ольга Геннадьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

92. Обухов Кирилл Викторович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

93. Парамошкин Антон Романович – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

94. Паршина Вера Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

95. Паскевич Нелли Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая физика и методика обучения физике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

96. Перепелкина Лариса Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

97. Питанова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

98. Подлужная Алла Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

99. Порукова Елена Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

100. Пранцова Галина Вавильевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

101. Процышина Елена Сергеевна – специалист, МБУК «Городищенский РДК», г. Городище, Пензенская обл.

102. Прусакова Ольга Федоровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

103. Пудовкина Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

104. Разумова Марина Владимировна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

105. Растрепина Анастасия Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

106. Ремзина Жанна Багадатовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

107. Родионов Михаил Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

108. Саитова Виолетта Рустамовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

109. Сафонова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

110. Сботова Светлана Викторовна – кандидат культурологии, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

111. Семенова Татьяна Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

112. Семинская Эльвира Саитовна – магистрант, филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского, г. Пенза.

113. Сидорова Арина Вячеславовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

114. Синев Евгений Николаевич – кандидат философских наук, доцент кафедры «Методология науки, социальные теории и технологии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

115. Солдатов Сергей Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

116. Сомова Екатерина Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

117. Сорокина Марина Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

118. Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

119. Струнина Наталья Вячеславовна – преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

120. Султанов Адгам Яхиевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

121. Султанова Галия Алиевна – преподаватель кафедры «Общепрофессиональные дисциплины», филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, г. Пенза.

122. Сурина Ольга Петровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

123. Сухов Валерий Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

124. Сычёва Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

125. Сягайло Екатерина Григорьевна – начальник отдела, управление международного образования, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

126. Тигунова Милана Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

127. Тимакова Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

128. Тихонова Ирина Игоревна – учитель биологии, МБОУ Белоярская СОШ № 14, п. г. т. Белоярский, Белоярский район, Свердловская обл.

129. Тихонова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

130. Тишкина Анна Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

131. Ткач Елисавета Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

132. Трошина Ксения Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

133. Трубицына Ирина Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

134. Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

135. Тюнина Елизавета Вадимовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

136. Фатюнина Юлия Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

137. Федотова Наталья Александровна – аспирант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

138. Филатова Светлана Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

139. Филохина Ольга Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

140. Черенкова Валерия Дмитриевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

141. Черкасова Марина Евгеньевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

142. Черкунова Валерия Юрьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

143. Шарина Кристина Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

144. Шипилкина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

145. Шмелева Виктория Витальевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

146. Шувалов Иван Фёдорович – кандидат филологических наук, профессор кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

147. Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

148. Щавлева Анжела Анатольевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

149. Щеголихина Татьяна Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

150. Щенникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

151. Щербакова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

152. Яремко Наталия Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

153. Яхина Елена Геннадьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

СОДЕРЖАНИЕ

Авдеев Д. Ю., Васина О. Н., Котельникова Т. Ю.
АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ УКРУПНЕННОЙ ГРУППЫ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» 3

Аверьянова Н. А.
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПЕРИОДА COVID-19 6

Акимова И. В., Брызгалина А. В., Акчурина Э. А.
О ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ..... 10

Артемова С. Н.
РАЗРАБОТКА ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 13

Афанасьева Н. В., Калашникова С. С.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ДОРОГОЮ ДОБРА» КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 17

Богатикова О. Н.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ..... 20

Болотская М. П.
О НОРМАТИВНОСТИ КОЛЕБАНИЙ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ И КАТЕГОРИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ..... 24

Болотский А. В., Лобанова А. Ю.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ..... 28

Бузыкина Ю. С.
ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ 30

Быковский В. Н.
РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАН В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 34

Волкова Н. В., Корочкина Ю. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЯ» ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ 37

Гаврилова М. А., Моисеева А. А.
ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЛАТФОРМА UCHI.RU КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ 40

Гагаев П. А., Гагаев А. А.
ОБ ОСМЫСЛЕННОСТИ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В МИРОЗДАНИИ..... 44

Глебова М. В.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ 47

Голованов А. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В НАУЧНОМ ЗНАНИИ 52

Гордеева В. В., Черенкова В. Д.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИБЛИОТЕЧНЫХ УГОЛКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 55

Горланов Г. Е.
«ЗОЛОТЫЕ ГОДЫ МОЕГО ДЕТСТВА»: МАЛАЯ РОДИНА В СУДЬБЕ В. Г. БЕЛИНСКОГО..... 57

Графова О. П., Шмелева В. В.
ДИСКАЛЬКУЛИИ И ИХ ДИАГНОСТИКА У ДЕТЕЙ 61

Груздова О. Г.
ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 64

Губанова О. М., Родионов М. А., Трубицына И. С.
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ 68

Давыдова Е. Р., Морозова В. Н.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ..... 72

Диков А. В.
СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЕ 77

Дулина М. Н., Питанова М. Е.
РЕСУРСНЫЙ КЛАСС КАК МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 80

Ефимова Т. В., Черкунова В. Ю., Солдатов С. А.
ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОКОЯ СЕМЯН И ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ В КУЛЬТУРУ *IN VITRO* РАСТЕНИЙ РОДА *IRIS*..... 84

Жалдыбина А. Н.
КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ..... 87

Жданова А. А.
ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА»
И «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ»:
СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ 90
Жистина Л. Ф., Кирсанов А. С.
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ 94
Журавлева Е. Г.
О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ
В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ 101
Заплатин Б. П., Тихонова И. И.
ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ МОЛОЧНОКИСЛЫХ БАКТЕРИЙ
К АНТИБИОТИКАМ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 105
Зеленова Ю. В.
ГЕНДЕРНОЕ РАЗЛИЧИЕ РЕЧИ
НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ ЯЗЫКА 108
Казанцева А. А., Сафонова О. В.
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ
ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ 111
Канакина Г. И., Громова И. В.
КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССАХ
С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ 114
Карпушкина Е. А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ 119
Климова С. А.
НАБЛЮДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 122
Козина Т. Н., Саитова В. Р.
СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТА
«ЗАБЫТАЯ УСАДЬБА В. Н. ВОЕЙКОВА» 125
Козлова Т. Д., Кагина Н. А.
ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧАСТКЕ 129
Комарова А. В., Щенникова Н. В.
КОНЦЕПТ «ПОГОДА» В НАЦИОНАЛЬНОМ
МЕНТАЛИТЕТЕ БРИТАНЦЕВ 133
Корчагина Л. Н., Корчагин В. Н.
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ
СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ 136
Косенкова А. А., Михалец И. В.
ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИЙ 141

Кочеткова О. А., Гришанина Ю. О.
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ 144
Кривенкова Н. Г.
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ 148
Крылова Н. Н.
ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 151
Кудряшова И. А., Лыгина М. А.
ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ
В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ
ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ 155
Кузнецова Н. Г.
БЛОКАДНЫЙ ЛЕНИНГРАД ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ:
МИР УТРАЧЕННОГО ДЕТСТВА (ПО ПОВЕСТЯМ С. В. АРСЕНЬЕВА
«ЛЕНКА-ПЕНКА», Д. Е. ФОНЯКОВОЙ «ХЛЕБ ТОЙ ЗИМЫ»,
Т. С. ЦИНБЕРГ «СЕДЬМАЯ СИМФОНИЯ») 159
Курмакаева Ю. Г., Вдовина Э. Л.
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА
СВОЕГО РЕГИОНА 162
Луннова М. Г., Щеголихина Т. С.
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОНТРАСТА
В ПОЭЗИИ Д. Д. ЗЛОБИНОЙ 165
Лыгина М. А., Елистратов А. Д.
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К СОЦИАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ 168
Ляпина Т. В., Паскевич Н. В.
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФИЗИКИ»
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ 172
Максимова Н. А.
РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ЦИКЛА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ 176
Мали Л. Д.
И. ИЛЬИН О СОВЕСТИ 178
Мали Н. А., Некрутова С. В.
ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИЕЙ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА 182

Марко А. А., Лакомкин С. А., Марко И. Г.
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ, ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ 186
Мендова Н. С.
ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 188
Митрофанов В. П.
СОВРЕМЕННЫЕ ВУЗОВСКИЕ УЧЕБНИКИ
ПО ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ 192
Мясников А. Г.
О ГРАНИЦАХ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ
В ПОСТТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ 196
Назарова О. М., Семинская Э. С., Береншитейн А. А.
ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СОТРУДНИКОВ
ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ 200
Никитина О. Г.
О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ ПРИ РЕШЕНИИ НЕРАВЕНСТВ
НА ЕГЭ 203
Парамошкин А. Р.
ЗАНЯТИЕ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИЯМ КАК ФОРМА
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 206
Паршина В. Н.
ГЕНДЕРНЫЙ ФАКТОР И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в. 210
Перепелкина Л. П.
К ВОПРОСУ ОБ ИТОГОВОМ СОЧИНЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ
И ПОДГОТОВКЕ К НЕМУ 215
Питанова М. Е., Лубошникова Ю. С.
ЛИДЕРСТВО И РУКОВОДСТВО –
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 219
Подлужная А. М.
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАСПРОСТРАНЕНИЯ
НАРКОМАНИИ И СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ
В НЕЕ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ) 224
Порукова Е. А., Прусакова О. Ф, Мельникова Т. С.,
Можаева Г. Ф., Фатюнина Ю. А.
ВОЗМОЖНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ
БОТАНИЧЕСКОГО САДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ» 228

Пранцова Г. В., Тимакова А. А.
ШКОЛЬНОЕ ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ:
«ЕГО ГРЯДУЩЕЕ – ИЛЬ ПУСТО, ИЛЬ ТЕМНО…» 231
Процышина Е. С.
НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ КЛАССНОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ 237
Пудовкина Ю. Н., Китаева А. Ю.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE 241
Разумова М. В., Шурыгина Ю. А.
О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 244
Растрепина А. О.
ГРУППОВАЯ МОДЕЛЬ ПЛОСКОСТИ ЛОБАЧЕВСКОГО 246
Ремзина Ж. Б.
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕТИ ИНТЕРНЕТ 250
Родионов М. А., Акимова И. В., Кожевникова Ю. А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ
В ВОСЬМЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 253
Сафонова О. В., Надеева Ж. С.
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 257
Семенова Т. С., Москвина Ю. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОРТРЕТЫ УЧАЩИХСЯ
ГИМНАЗИИ № 4 «СТУПЕНИ» 260
Синев Е. Н.
ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕВОГО ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ПОЗНАНИИ 263
Сомова Е. В., Графова О. П.
ОБЗОР ОЛИМПИАД И КОНКУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 267
Сорокина М. В.
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЧЕРТЕЖОМ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ
ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ 270
Сохранов-Преображенский В. В.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ 273
Струнина Н. В.
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 276

Султанов А. Я., Растрепина А. О.
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ КВАДРАТИЧНЫХ КОЛЕЦ 279
Султанов А. Я., Султанова Г. А., Монахова О. А.
ФУНКЦИИ ВОРОНОГО Г. Ф. И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ..... 283
Сурина О. П.
ЭРМИТОВЫ МЕТРИКИ НА КАСАТЕЛЬНОМ РАССЛОЕНИИ ОБОБЩЁННОГО ЛАГРАНЖЕВА ПРОСТРАНСТВА 295
Сухов В. А.
ИМАЖИЗМ ЭЗРЫ ПАУНДА И ИМАЖИНИЗМ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА 299
Сычёва М. В.
ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 303
Сягайло Е. Г.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ..... 306
Тигунова М. С.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ 310
Тихонова Н. Б., Мерисева С. В.
ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 313
Тишкина А. В.
ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА) 318
Ткач Е. С., Сботова С. В.
ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА..... 322
Трошина К. А., Сафонова О. В.
НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ..... 324
Тугаров А. Б., Марочкина Е. Ю., Обухов К. В., Сидорова А. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ 327
Тюнина Е. В.
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 331
Федотова Н. А.
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРОФЕССИОНАЛА

XXI в. ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ ПЕДАГОГА В СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТНЫХ СЕССИЙ 333
Филатова С. В., ***Яхина Е. Г.***
«КОВРЫ, КОТОРЫЕ ЗДЕСЬ ТКУТ, СУТЬ НАРОЧИТО ИЗРЯДНЫ»: КОВРОТКАЧЕСТВО В ПЕНЗЕНСКИХ ДВОРЯНСКИХ УСАДЬБАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX вв. 336
Филохина О. С., Сафонова О. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 340
Черкасова М. Е.
ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 342
Шарина К. А.
К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 345
Шипилкина Т. А.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ 348
Шувалов И. Ф.
72 ГОДА С ИМЕНЕМ В. Г. БЕЛИНСКОГО 352
Шурыгина Ю. А., Михайлова О. С.
О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 356
Щавлева А. А., Сафонова О. В.
ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 360
Щербакова Н. Е.
К ВОПРОСУ О ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 363
Яремко Н. Н., Мещерякова М. С.
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ НА ВЫРАБОТКУ СТРАТЕГИЙ 366

Сведения об авторах 371

Научное издание

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

Материалы VI Всероссийской (национальной)
научной конференции, посвященной
81-й годовщине со дня образования
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 17 декабря 2020 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Ольги Петровны Суриной

Материалы представлены в авторской редакции

Компьютерная верстка *М. Б. Жучковой*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 22.12.2020.
Формат $60\times84^{1}/_{16}$. Усл. печ. л. 22,67.
Тираж 50. Заказ № 607.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru

Вниманию авторов!

Издательство ПГУ выпускает учебную, научную и художественную литературу, презентационную и акцидентную продукцию, а также полноцветные юбилейные и мемориальные издания в соответствии с ГОСТ 7.60–2003.

Издательство ПГУ принимает к изданию рукописи, подготовленные с использованием текстового редактора Microsoft Word for Windows версий **2003 и выше**. Формат – А4, основной шрифт – Times New Roman, 14–16 pt через одинарный интервал (минимальный размер шрифта в таблицах и сносках – 12,5 pt). Тип файла в электронном виде – doc, docx.

Работа должна содержать индекс УДК, аннотацию.

Аннотация (ГОСТ 7.86–2003, ГОСТ 7.9–1995) включает характеристику основной темы, проблемы объекта, цели работы и ее результаты. В аннотации указывают, что нового несет в себе данный документ в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. Аннотация может включать сведения о достоинствах произведения. Текст аннотации начинают фразой, в которой сформулирована главная тема документа. Заканчивается аннотация читательским адресом.

Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте после ссылки на них (растровые рисунки предоставляются в виде отдельных файлов в формате jpg, BMP с разрешением 300 dpi, векторные рисунки в формате Corel Draw с минимальной толщиной линии 0,75 pt. Рисунки должны быть доступны для правки!). Рисунки должны сопровождаться подрисуночными подписями, на все рисунки и таблицы в тексте должны быть ссылки.

Формулы в тексте выполняются только в редакторе формул **MathType версия 5.0** и выше. Символы греческого и русского алфавита должны быть набраны прямо, нежирно; латинского – курсивом, нежирно; обозначения векторов и матриц – прямо, жирно; цифры – прямо, нежирно. Наименования химических элементов набираются прямо, нежирно. Эти же требования необходимо соблюдать и в рисунках.

В списке литературы **нумерация источников** должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте ([1], [2], …). Номер источника указывается в квадратных скобках. Требования к оформлению списка литературы на русские и иностранные источники (ГОСТ 7.1–2003): для книг – фамилия и инициалы автора, название, город, издательство, год издания, том, количество страниц; для журнальных статей, сборников трудов – фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала или сборника, серия, год, том, номер, страницы; для материалов конференций – фамилия и инициалы автора, название статьи, название конференции, город, издательство, год, страницы.

К материалам **должна** прилагаться следующая информация: фамилия, имя, отчество, контактные телефоны.

Контакты Издательства ПГУ: т.: (8412) 66-60-49, 66-67-77, e-mail: iic@pnzgu.ru