



**Актуальные вопросы  
современной науки и образования:  
материалы Научной сессии 2021  
Борисоглебского филиала  
ФГБОУ ВО «ВГУ»**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
Борисоглебский филиал  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Воронежский государственный университет»

**Актуальные вопросы современной  
науки и образования:  
материалы Научной сессии 2021  
Борисоглебского филиала  
ФГБОУ ВО «ВГУ»**

*Электронное издание*

Борисоглебск 2021

УДК 001(08)  
ББК 94  
А43

Рекомендовано научно-методическим  
советом  
Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО  
«Воронежский государственный  
университет»  
Протокол № 7 от 24.05.2021 г.

**А43 Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы Научной сессии 2021 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] — М.: Издательство «Перо», 2021. — 423 с. с ил. — Электрон. дан. (12,2 Мбайт).  
Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/Vista/10; Adobe Reader.**

**ISBN 978-5-00189-185-7**

Сборник содержит материалы Научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» 2021 года. Издание адресовано преподавателям, студентам, магистрантам, аспирантам, а также всем, кто интересуется проблемами современных научных исследований.

Сборник включён в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Полные тексты статей размещены на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) по адресу <http://elibrary.ru>.

**ISBN 978-5-00189-185-7**

УДК 001(08)  
ББК 94

© Коллектив авторов, 2021  
© Борисоглебский филиал  
ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный университет», 2021

## Содержание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ Ж. А. Авалян, С. В. Климова .....	9
«НЕИЗВЕСТНАЯ ВОЙНА» В ИСТОРИИ СОВЕТСКО-ФИНСКИХ ОТНОШЕНИЙ Э.Т. Аветян. 17	
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА: СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ Г. Ю. Алексеева.....	21
ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КУРСА ГЕОМЕТРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ К. А. Алтынникова, С. Е. Зюзин .....	26
ИЗУЧЕНИЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С. Ю. Аншакова.....	34
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В. А. Аншакова .....	38
СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ И ЗНАКИ БЕДЫ В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» Е. С. Апарина .....	43
КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. И. Безрукова .....	47
МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В. И. Безрукова .....	51
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДОСТОИНСТВА, НЕДОСТАТКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ А. С. Белугина.....	57
ОНЛАЙН-КУРСЫ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ А. С. Белугина .....	61
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА» А. А. Бредихина .....	65
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ А. Д. Вергелес, М. И. Немытова .....	70
ИЗ ИСТОРИИ ВОРОНЕЖСКИХ ОТТОПОНИМЫХ ФАМИЛИЙ Л. Н. Верховых .....	75
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО Е. В. Ветрова.....	78
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ О. В. Винокурова .....	82
ТЕМЫ, МОТИВЫ И ОБРАЗЫ «СТРАШНОГО МИРА» В ЦИКЛЕ А. БЛОКА «ПЛЯСКИ СМЕРТИ» Е. Г. Галахова .....	89

ДОСТИЖЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПЕРАЦИИ СЛОЖЕНИЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ М. А. Гончарова, Г. Ю. Алексеева .....	94
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Т. Е. Гордо.....	101
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА А. А. Долгова .....	107
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Д. М. Долгова .....	111
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ДЕТАЛИ МАШИН П. В. Дубровин .....	116
ОБРАЗ МУЗЫ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. А. ХМАТОВОЙ В. А. Ду дола дова .....	120
МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ О. Е. Ермакова .....	124
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ XIX ВЕКА А. П. Ефанова, Л. А. Комбарова .....	127
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ Т. В. Зюзина, А. А. Долгова .....	134
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА Я. А. Калинина, Е. Е. Плотнокова .....	138
МЕСТО АЛЛЮЗИЙ НА РОМАН М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В ПОЭЗИИ Т. КИБИРОВА М. Н. Капрусова .....	143
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Д. Ю. Карпова, Е. Н. Солодовникова .....	148
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ Б. Р. Кодиров .....	152
ХАРАКТЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ Б. Р. Кодиров, Г. А. Саидов, Д. А. Давлатов .....	156
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Ю. В. Константинова, Е. А. Киянченко .....	161
ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Е. А. Коркина .....	165
ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ю. В. Коростова, Е. Е. Плотнокова .....	169
НЕКОТОРЫЕ ТИПЫ МУЖСКИХ ОБРАЗОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ И. БУНИНА «ТЁМНЫЕ АЛЛЕИ» Е. А. Кофанова .....	176

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С АРХАИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ М. М. Кравченко .....	184
МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. В. Красавина, Н. А. Черных.....	188
ТЕМА ВЕРЫ И БЕЗВЕРИЯ В ПЬЕСЕ М. ГОРЬКОГО «НА ДНЕ» О. А. Кривенцева .....	192
ИЗУЧЕНИЕ КОСМОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Д. П. Крутых .....	198
СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ КАЧЕСТВ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ Е. А. Кудрявцева .....	201
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Н. В. Кукушкин .....	207
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ Е. В. Леденева .....	212
ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ А. А. Лотоцкая, Е. Е. Плотникова.....	215
ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. В. Мелихова, А. А. Долгова .....	221
ВЫСОКИЙ ПОЛЁТ А. А. Мерзликин .....	225
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ Е. С. Мещерякова.....	233
ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на примере цикла рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи») И. А. Морозова .....	239
ПРОБЛЕМЫ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ РОССИИ Е. М. Муминова .....	245
ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ Е. М. Муминова, О. А. Рогова.....	249
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ РОССИИ Е. М. Муминова, Т. В. Шляхова .....	255
РАБОТА С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ Н. В. Мухина, Ю. А. Караваева.....	263
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ А. Ю. Неймиллер, Н. А. Черных.....	271
СТОРИТЕЛЛИНГ И БРЕЙНШТОРМИНГ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ Е. А. Нельсова .....	276
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВАНИИ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЭСТОНИИ) Е. А. Нельсова .....	283

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ВИДЫ Т. А. Немцова ....	286
К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ М. С. Нестерова .....	291
СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭРГОНИМОВ ГОРОДА БАЛАШОВА САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ М. И. Никулина .....	295
РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О. Н. Позднякова, И. А. Аникина .....	298
ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА А. Д. Пометова, Е. Е. Плотникова .....	303
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Д. Ю. Попов, Е. Е. Плотникова .....	308
СВЯЗНАЯ РЕЧЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ А. А. Попова, Е. Е. Плотникова .....	313
КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ А. Т. Рябых, Е. Е. Плотникова .....	317
ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОВЕРХНОСТИ: БУТЫЛКА КЛЕЙНА С. М. Светлов, Е. Н. Солодовникова .....	321
СИСТЕМА ОФИЦИАЛЬНЫХ И НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ФАМИЛИЙ СЕЛА ТЕРНОВКА ТЕРНОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ И. С. Сенина .....	326
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И. В. Скоробогатова .....	330
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА Е. Н. Солодовникова .....	334
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА «БИ-БА-БО» В. В. Соснина .....	337
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В. В. Соснина .....	341
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЯЗВИМОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВОВЛЕЧЕНИЮ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. А. Сурин .....	346
ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ А. И. Трегубова .....	351
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ А. И. Трегубова .....	356
ТЕНДЕНЦИОЗНОЕ ОСВЕЩЕНИЕ ВОЕННЫХ СОБЫТИЙ ЛЕТА 2008 ГОДА НА КАВКАЗЕ (РОССИЯ-ГРУЗИЯ) Д. Э. Труфанова .....	360

АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА Н. А. Тюнина, Е. Е. Плотникова .....	364
О ВИДАХ ОГРАНИЧЕНИЙ НА МАТРИЦУ КОРРЕКЦИИ ПРИ ОПТИМАЛЬНОЙ МАТРИЧНОЙ КОРРЕКЦИИ НЕСОБСТВЕННЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ М. Н. Хвостов, А. С. Красников .....	370
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ А. А. Черницына, Р. А. Блинов .....	378
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ» Н. А. Черных .....	383
КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ А. Д. Шатилова, И. А. Аникина .....	388
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ОПАСНОСТИ ДЛЯ РОССИИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА С. Е. Шемякина .....	395
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Ю. И. Шипилова, Н. А. Черных .....	400
РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА А. М. Ширшова .....	404
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В. Г. Щеглова .....	407
ВОСПРИЯТИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ WEB-QUEST И МНЕМОТЕХНИК Ю. А. Юрина .....	412
ИВАН АНДРЕЕВИЧ ХРИПЧЕНКО: БИОГРАФИЯ И ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ю. А. Юрина .....	418



## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

**Ж. А. Авалян, С. В. Климова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВПО «ВГУ»  
e-mail: [avalyan@bsk.vsu.ru](mailto:avalyan@bsk.vsu.ru), [klimova96@rambler.ru](mailto:klimova96@rambler.ru)*

В статье определяется роль и значение экономической грамотности выпускников независимо от направления подготовки. Подтверждена необходимость особого внимания к современным тенденциям преподавания экономических дисциплин студентам непрофильных направлений подготовки. Рассмотрены различные формы учебного процесса, представлены перспективные методы повышения экономической компетентности студентов. Определены прогрессивные тенденции разработки и внедрения в учебный процесс новых подходов и перспективных методов обучения, включающих ролевые игры, кейс-метод и др.

**Ключевые слова:** формы обучения, развитие, экономика, экономические дисциплины, учебный процесс, экономическая компетентность, эффективность обучения.

Студенты XXI века учатся в эпоху развития инновационной экономики. В современных условиях рыночного хозяйства необходимо совершенствовать направления преподавания экономических дисциплин, которые будут способствовать ориентированию студентов на формирование инициативной, творческой и ответственной деятельности, направленной на конкурентоспособность. Поэтому особое внимание необходимо уделить экономической грамотности. Экономические способности и свойства личности являются основными компонентами экономической социализации студентов в стенах высшего учебного заведения. Ведь именно в высшей школе и происходит социальное созревание и взросление юных созданий, которое в дальнейшем будет помогать им в реализации своих знаний и умений в условиях рыночной системы хозяйствования.

В связи с этим всё более актуальной становится проблема современных тенденций преподавания экономических дисциплин студентам непрофильных направлений подготовки.

Следует отметить, что курс «Экономики» является достаточно сложным для усвоения, в частности, для студентов непрофильных направлений подготовки. Если студенты экономических вузов могут продвигать вперед экономическую науку, то студентам – неэкономистам нужно прежде всего стать востребованными на рынке труда.

В педагогических направлениях подготовки, где данный предмет не считается профильным, предусмотренное учебным планом количество часов позволяет всего лишь поверхностно изучить материал. Нередко студенты неэкономических профилей подготовки считают курс экономики теоретической дисциплиной, которая не может быть связана с их будущей профессией. Кроме того, студенты разных профилей подготовки имеют разную школьную базу подготовки [1]. Современные тенденции преподавания экономических дисциплин должны помочь студентам-будущим педагогам определить тесную взаимосвязь экономических проблем с их будущей профессией. Студенты должны понять, что их дальнейшая деятельность тесно связана с основными вопросами экономики: что, как и для кого производить. Будущие педагоги должны поставить перед собой и решить следующие вопросы: с какой целью они становятся педагогами, какими они планируют быть педагогами и насколько они будут перспективными в своей профессиональной деятельности. Именно изучение экономических дисциплин может им помочь в решении поставленных задач.

Основная задача преподавания экономических дисциплин студентам непрофильных направлений подготовки заключается в том, чтобы донести обучающимся мысль о том, что «в любой специальности нужно преуспевать». Независимо от того, выберут они в итоге государственную структуру, частную практику или что-то ещё, они должны стать успешными в своей профессии [1].

С внедрением профессиональных стандартов в высшее образование возрастает значение степени изучения студентами экономических дисциплин. Современный работодатель не заинтересован в специалисте с высшим образованием с узким профилем. В первую очередь руководителя предприятия или организации привлекает профессионал с предпринимательским потенциалом, способный быстро адаптироваться к изменяющимся условиям [2]. Вкладывать средства на переподготовку специалистов многие производители тоже не хотят. В связи с этим необходимо использовать перспективные направления преподавания, нацеленные на реформирование учебного процесса, включающие как аудиторную работу, так и организацию и проверку качества самостоятельной работы [7].

В ходе изучения экономических дисциплин студентам непрофильных направлений необходимо осваивать материал в соответствии с рабочей программой дисциплины. Для обеспечения высокого уровня компетенций возникает необходимость разработки методов обучения, способствующих формированию у студентов неэкономических направлений необходимого багажа экономических знаний.

Подача материала по экономическим дисциплинам на непрофильных направлениях подготовки должна отличаться простотой и доступностью, показывать связь с конкретными экономическими явлениями, чтобы любой студент мог освоить курс «Экономики», независимо от начального уровня подготовки.

Лекции являются способом логического построения учебного курса, знакомства студентов с новыми теориями исследуемой дисциплины. Благодаря непосредственному контакту между преподавателем и студентом на занятиях студенты могут сразу получить ответ на интересующий вопрос, в то время как преподаватель может проверить, насколько хорошо студенты осваивают материал.

В ходе учебного процесса активно используются электронные образовательные ресурсы, опубликованные материалы периодической печати, видеопрезентации и другие наглядные материалы.

Распространенной формой письменных работ являются рефераты и доклады, в которых студенты более углубленно исследуют отдельные вопросы дисциплины, аргументируют свою позицию.

Презентация является способом наглядного представления информации с применением аудиовизуальных средств. Преимуществами презентации являются наглядность. В слайдах можно поместить большой объём предметно-изобразительной, графической информации. Поэтому при изучении отдельных тем презентация становится особенно эффективной, например, «Деятельность предприятий в условиях конкуренции», «Монополистическая конкуренция и монополии», «Макроэкономическое равновесие», «Общественное производство и национальный доход» и др.

Современное развитие информационных систем способствовало тому, что все вузы перешли на использование информационных технологий в образовательной деятельности. Для организации и проверки качества самостоятельной работы студентов используется информационная образовательная среда.

Реализуемая достаточно активно в настоящее время система проверочного интернет-тестирования, безусловно, дает студентам определённый стимул получать соответствующие знания и балльные оценки, но как раз не требует от них выстраивать из этих знаний целостную систему, развивать саму культуру экономического мышления, профессиональную речь. Также не требуется развитие навыков использования полученных знаний в общественной практике в соответствии с поставленными целями и задачам курса, требованиями к результатам освоения дисциплины. Слишком часто значительная доля времени учебного процесса, отведенная на

подготовку к тестированию (а иногда и просто на банальное заучивание ответов на тесты), может кардинально снизить уровень знаний студентов, и особенно по гуманитарным дисциплинам. И тогда в самом проигрышном положении окажется проработка тех тем курса, которые претендуют не только на знание ответа на конкретный вопрос, а на умение выразить и обосновать собственную точку зрения, суждение по экономическим и тесно связанным с ними политическим, общекультурным проблемам современного общества [7].

Поэтому нельзя однозначно утверждать, что онлайн-образование является настолько же эффективным, насколько и очное образование. Нужно подчеркнуть, что смешанное обучение, включающее вышеуказанные системы обучения в совокупности, эффективнее каждого из них по отдельности. Это позволяет найти индивидуальный подход к каждому студенту в зависимости от его способностей, уровня мотивации и других индивидуальных особенностей.

Одним из самых эффективных методов повышения интереса студентов к учебному процессу и уровня освоения дисциплины в соответствии с ФГОС является применение современных образовательных технологий, способствующих эффективному усвоению обучающимся материала и формированию необходимых компетенций [10]. Для достижения наилучшего результата в освоении экономических дисциплин необходимо в учебном процессе применять прогрессивные методы обучения.

Современные методы образования создают необходимые условия для развития способности самостоятельно ориентироваться в сложившейся ситуации, искать свои подходы к решению проблем, оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, активизируют умение формулировать и высказывать свою точку зрения, развивают мышление. Использование преподавателями прогрессивных методов в процессе обучения способствует разработке новых подходов к совершенствованию творческих способностей студентов [4].

Наиболее эффективными методами освоения экономических вопросов студентами непрофильных направлений подготовки являются следующие современные тенденции преподавания, используемые на семинарских занятиях по экономическим дисциплинам.

Наиболее распространённым методом проведения экономических экспериментов является так называемый «кейс-метод», используемый на практических занятиях. Такой метод обычно предполагает сначала рассмотрение теоретической модели ситуации и поиск ответов на поставленные преподавателем вопросы, а затем анализ полученных результатов, на основе которых составляется

вывод об экономических процессах [8]. Анализ предложенной ситуации предполагает выделение не столько фактов, сколько признаков проблемы и ее факторов. Данный метод позволяет студентам самостоятельно разрабатывать предположения. В качестве примера можно рассмотреть «кейс-анализ» эластичности спроса на кофе в Воронежской области. Студенты должны выбрать методику оценки и прогнозирования спроса, провести социологические опросы потребителей, продавцов, провести рыночные эксперименты, выявить преимущества и недостатки методик оценки и прогнозирования спроса.

Метод проектов обладает существенным дидактическим потенциалом для будущих выпускников. Это совокупность действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Приведем пример метода применения проектов при изучении темы «Доходы населения и проблемы их формирования» при изучении экономических дисциплин. На фазе проектирования должны быть определены цели и круг проблемных вопросов. При выборе проблемных вопросов участники ориентируются на жизненный опыт своих родителей, которым, например, пришлось пережить потерю работы, переквалификацию, потерю сбережений в результате экономического кризиса; на опыт семьи, где, к примеру, занимались частным бизнесом и могли подсказать своим детям, как выжить в современных экономических условиях. На этапе моделирования студенты приступают к обсуждению проблемы проекта, например, выживание в современных экономических условиях. Определяется цель по разработке рекомендации по вопросам экономической деятельности. На этапе конструирования, т.е. разработки программы, студенты определяют направления, в рамках которых они будут работать: 1-я группа – «Как защитить свои доходы», 2-я группа – «Разработка памятки потребителя», 3-я группа – «Преимущества и недостатки работы на себя, на частного предпринимателя и на государство». Затем студенты разрабатывают план решения проблемных вопросов проекта. Технологическая стадия включает реализацию и оформление проекта. На рефлексивной стадии проводится оценка и совместное обсуждение результатов проекта [7].

Метод «мозгового штурма» состоит из следующих стадий: подготовка, генерация идей, анализ и оценка идей. Для решения какой-либо проблемы, в большинстве случаев, создаются две группы участников: «генераторы идей» будут выдвигать идеи, а «эксперты» – исследовать их, анализировать. Работу групп координирует преподаватель, цель которого состоит в обозначении задачи, разделении участников на группы, определении идей. Это даёт

возможность студентам свободно обсуждать проблему, высказывая как можно больше мыслей в непринужденной, неформальной обстановке. Например, перед студентами стоит задача придумать новый вид услуги, который пользовался бы широким спросом покупателей вне зависимости от каких-либо факторов в современном мире.

Метод Дельфи помогает из рекомендованных альтернатив остановиться на лучшей. Он применяется практически в любой ситуации, предписывающей осуществление прогнозирования спроса, конкуренции, положения фирмы и продукта на рынке и т.д. Например, при выявлении ряда причин снижения спроса на какой-либо вид услуг, какую из них следует назвать главной и затем устранять в первую очередь? Участники обсуждения вначале выстраивают все причины по степени важности. Затем каждая альтернатива оценивается по 10-балльной системе в зависимости от затрат, которые связаны с тем или иным фактором снижения спроса. При этом за высший балл принимается 10, а за низший – 1. На третьем этапе находят сумму произведений путем перемножения результатов двух альтернатив. Сумма, оказавшаяся наименьшей, и укажет на причину, которую надо устранять в первую очередь [2].

– Отдельно хотелось бы выделить такую форму преподавания экономических дисциплин, как ролевую игру. Это метод имитации принятия управленческих решений в смоделированных ситуациях, реализуемый по определенным правилам. Данный метод можно считать весьма перспективным, так как он позволяет студентам постичь все тонкости экономических процессов, определить, какие именно теоретические модели отвечают самым актуальным интересам предпринимателей, государства и общества, более детально проанализировать возникающие проблемы экономической сферы. Например, студентам предлагается участие в игре «Рынок чая», где каждый из них станет играть роль оптового покупателя или оптового продавца чая, т.е. производители чая будут являться оптовыми продавцами, а владельцы коммерческих магазинов – оптовыми покупателями чая. После объявления «Рынок открыт» студенты начинают искать партнеров на месте торгов для заключения сделки по купле-продаже партии чая. После того, как продавец и покупатель приходят к согласию на предмет взаимоприемлемости цены и принимают решение о совершении сделки, она регистрируется на специальных карточках. После объявления «Рынок закрыт» студенты подводят итоги их торговой деятельности в листе учёта результатов [3]. В завершении преподаватель определяет победителей игры –

продавца и покупателя, получивших наибольшую прибыль. После подведения итогов игры победители имеют возможность рассказать о своей работе, которые способствовали достижению такого успешного результата. Затем остальным студентам предоставляется право аргументировать предложенные версии. Роль преподавателя в данной игре заключается в координации направления обсуждения, подведении результатов и заключения для дальнейшего исследования. Данный метод обучения даёт возможность студентам использовать разнообразные экономические модели, а также непосредственно участвовать в решении вопросов в предложенных экономических ситуациях.

Таким образом, в современном образовательном процессе используются и традиционные, и альтернативные методы преподавания экономических дисциплин, поскольку все методы обучения взаимосвязаны. Использование различных методов обучения во взаимосвязи позволяет мотивировать студентов к творческому обучению и одновременно решать систему учебных и развивающих задач. Традиционные методы помогают в накоплении теоретических знаний, а альтернативные предполагают практико-ориентированный подход в обучении. Поэтому одной из основных миссий высшей школы является подготовка специалистов, приспособленных к современным социально-экономическим условиям, владеющих определенными экономическими компетенциями в выбранной профессии, способных эффективно действовать и готовых к социальным преобразованиям в условиях рыночной экономики.

### **Список литературы**

1. Кирсеев П.И., Носов А.Л. Проблемы преподавания экономических дисциплин в сфере высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.28. – С.24–26. – URL: [http:// e-koncept.ru/2016/56459.htm](http://e-koncept.ru/2016/56459.htm) (дата обращения 18.01.21).
2. Пилюгина А.В. Преподавание экономических дисциплин студентам технических специальностей // Электронный научно-технический журнал «Инженерный вестник». – № 11. – 2019. – С.876-882.
3. Плешакова М.В., Чигиринская Н.В., Шаховская Л.С. Деловые игры в экономике: методология и практика: учеб. пособие. – М.: КНОРУС, 2008. – С. 80-86.
4. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами ТРИЗ // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-2. – С. 212-218.
5. Современные виды групповых дискуссий и техники их организации [Электронный ресурс]. – URL: [https:// pandia.ru/text/78/273/86529.php](https://pandia.ru/text/78/273/86529.php) (дата обращения 22.02.21).
6. Шилякова Е.С., Лаврентьева Л.В Развитие финансовой отрасли России: проблемы и эффективные решения В сборнике: Современные вопросы

финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. – 2016. – С. 88-93.

7. Энтов Р.М Проблемы преподавания финансовых дисциплин в российских высших учебных заведениях [Электронный ресурс]. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/764/688/1219/015.ENTOV.pdf> (дата обращения 18.01.21).

8. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Кейс-метод как форма оценочного средства в процессе подготовки универсальных бакалавров в вузе// Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 311-317.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный\\_государственный\\_образовательный\\_стандарт](http://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный_государственный_образовательный_стандарт).

Авалян Жанета Арзиковна, ст. преп. кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Климова Светлана Викторовна, асс. кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**«НЕИЗВЕСТНАЯ ВОЙНА»  
В ИСТОРИИ СОВЕТСКО-ФИНСКИХ ОТНОШЕНИЙ**  
**Э.Т. Аветян**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: relliya@mail.ru*

Статья посвящена войне СССР с Финляндией 1939-1940 гг., выполнен анализ боевых действий противоборствующих сторон, дана оценка «неизвестной войне».

**Ключевые слова:** Пакт о взаимопомощи, Сталин И. В., Майнильский инцидент, Кюёсти Каллио, советский гарнизон Леметти, линия Маннергейма.

История советско-финской войны начинается 30 ноября 1939 г. и закончилась 13 марта 1940 г. Названия этой войны были различными: «Неизвестная война», «Не знаменитая война», а также «Зимняя война». Этому есть свое объяснение. Из-за более масштабных трагических событий 105-дневная война с финнами оказывается «в тени». Но не стоит забывать об этом коротком, но тяжелым противостоянии между Россией и Финляндией.

Перед началом Второй мировой войны СССР нуждался в поддержке ряда стран, особенно прибалтийских и Финляндии. Так, уже в 1939 г. Советский союз подписывает пакты о взаимопомощи с Эстонией, Латвией, и Литвой [1]. Финляндия являлась важной территорией для СССР в случае нападения германских войск. Конечно, у финляндского государства были все шансы стать плацдармом для Германии, что было не выгодно Советскому государству, этого Иосиф Виссарионович допустить не мог [2].

Еще в 1938 г. Сталин И.В. приглашает в Кремль одного из советских разведчиков и дипломатов – Рыбкина Бориса Аркадьевича. Ему поручалось неофициально передать финскому правительству предложение — подписать Пакт о дружбе, экономическом и военном сотрудничестве. Кроме того, Рыбкину вручили 100 тыс. долларов для создания в Финляндии специальной партии, которая называлась «партией мелких хозяев». Нужно сказать, что Финляндия такого жеста не оценила и от предложения отказалась [3].

5 октября 1939 г. Иосиф Виссарионович предлагает Хельсинкам сдвинуть границу на безопасное расстояние от Ленинграда и Кронштадта [3]. И эта попытка оказалась провальной для Советского Союза.

Поводом для расторжения и без того сложных взаимоотношений стал так называемый Майнильский инцидент, который отрицался Финляндией. СССР же имел свою точку зрения. Советская версия гласит, что 26 ноября 1939 года в 15:45 финская

артиллерия в районе Майнилы выпустила семь снарядов по позициям 68-го стрелкового полка на советской территории [1]. По утверждению СССР, благодаря таким решительным действиям в советской армии пало 3 красноармейца и один младший командир. Этим же днем Литвинов М.М., занимающий пост народного комиссара по иностранным делам СССР обращается с жёстким требованием и нотой протеста к правительству Финляндии об отводе финских войск от границы на 20-25 километров [1].

Финское государство всячески отрицало факт стрельбы по территории СССР. Финляндия не хотела допустить того, чтобы только одно государство (а именно финское) отодвинуло свои границы. Оно предлагает другую инициативу, чтобы свои границы сдвинула на 25 км не только Финляндия, но и Советский союз. Такое условие нельзя было выполнить.

29 ноября 1939 года Москва вручает посланнику финского государства ноту о разрыве дипломатических отношений СССР с Финляндией [1].

30 ноября в 8:00 советские войска Ленинградского фронта получают приказ о том, чтобы перейти финляндскую границу. Президент Финляндии – Кюёсти Каллио сообщает о войне с Советским Союзом.

Если рассматривать причины войны, то можно выделить основную – стремление СССР расширить и обезопасить свои границы. Выделяют такие задачи, как контроль СССР над финскими границами, распространение социализма в Финляндии, желание обезопасить город Мурманск (полуостров Рыбачий).

Отметим, что советская армия во время советско-финского столкновения имела ряд преимуществ перед финнами. Прежде всего, это большое войско (около 100-150 тысяч человек). К недостаткам советской стороны можно отнести тот факт, что она недооценила противника. Финляндия хорошо была оснащена техникой, отменным знанием местности.

В полном боевом окружении оказались 18-я стрелковая дивизия и 34-я танковая бригада 8-й армии [3]. Люди выли от голода и холода, доедали последнюю лошадь, не было патронов и снарядов, раненные и больные гибли на глазах. Практически весь советский гарнизон Леметти был разбит, из 800 человек в живых осталось всего 30.

Высшие командные должности в СССР в этот период занимали командиры среднего звена, взамен репрессированных в 1937-1938 гг. руководящих кадров Красной армии. Они показали свою некомпетентность в управлении Красной Армией [3].

Было принято решение о быстром переоснащении советских солдат. Бойцам в ускоренном режиме вместо буденовок, шинелей и сапог, вручили шапки, полушубки и валенки. Было направлено на

фронт около 2,5 тысяч обогрева. Солдаты СССР начали свою подготовку в лесных массивах [3].

11 февраля 1940 г. началось новое советско-финское столкновение. Основной опорой финнов считалась линия Маннергейма. Все укрепления соединялись системой траншей, подземных переходов и были снабжены продовольствием и боеприпасами, необходимыми для длительного ведения автономного боя, а также несколькими полосами (имели более 10м глубины) [1].

Вскоре Красной Армии удалось вырваться к финскому городу Выборг. Но финны подорвали дамбу Сейменского канала. Советская армия 1 марта выбрала не нападение прямым ударом, а обход противника.

Государство Суоми согласилось сесть за стол переговоров. Падение линии Маннергейма и разгром основной группировки финских войск поставили противника в тупик [1].

13 марта 1940 г. в городе Москва был подписан мирный договор между Финляндией и СССР. Этот договор ударил по границам финского государства, Финляндия согласилась на неучастие против советского государства во враждебных коалициях. Все военные стычки на границах были прекращены 13 марта. Мурманск остался в безопасности, отодвинулась граница от Ленинграда, получили Карельский перешеек и острова Финского залива, взяли под свое крыло Ладожское озеро [1].

СССР был исключен из Лиги Наций за свою «агрессивную» политику в 1939 г. Многие государства (например, Англия и Франция) снабжали продовольствием, вооружением, живой силой и денежными средствами Финляндию.

Неизвестно, чем закончилась бы эта война, если бы не мужество, честь, достоинство и отвага Красной Армии. Необходимо помнить и понимать, какой ценой далась советским солдатам эта победа (около 150 тыс. пали, из них чуть меньше раненных, контуженных и пропавших без вести советских солдат). Потери были колоссальные и на вопрос «А стоило оно того?» ответить прямо и с легкой душой непросто.

Многие исследователи и литераторы вспоминали об этом трагическом событии для нашего русского народа с большой болью. Широко известны произведения различных литературных жанров, в которых хорошо прописан образ простого советского солдата того времени. Например, знаменитый Василий Тёркин – смелый, отважный молодой человек, глубоко любящий свою Родину. Советский солдат из поэмы Твардовского начал свой боевой путь именно с Финской войны, а конкретно с переправы в районе Кивинеими 7 декабря 1939 года.

## Список литературы

1. Советско-финская война 1939-1940 годов (Зимняя война) [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20141130/1035685947.html#:~:text=Потери%20советских%20войск%20в%20войне,—%20около%20265%20тысяч%20человек> (дата обращения: 01.03.2021).
2. Пакты о взаимопомощи 1939 года [Электронный ресурс]. – URL: [https://w.histrf.ru/articles/article/show/pakty\\_o\\_vzaimopomoshchi\\_1939\\_goda](https://w.histrf.ru/articles/article/show/pakty_o_vzaimopomoshchi_1939_goda) (дата обращения: 05.03.2021).
3. Почему война с Финляндией стала неизвестной [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kramola.info/blogs/letopisi-proshlogo/pochemu-voyna-s-finlyandiey-stala-neizvestnoy> (дата обращения: 10.03.2021).

Аветян Эллия Тиграновна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА: СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ**

**Г. Ю. Алексеева**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: alexeeva@bsk.vsu.ru*

В статье рассматривается аксиологическая составляющая профессиональной подготовки педагога: перечисляются профессионально значимые качества личности педагога, определяемые его системой ценностей; факторы, влияющие на развитие аксиосферы учителя; ценностные основы педагогической деятельности. Приводится перечень нормативных документов и анализ федеральных образовательных стандартов высшего образования.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, педагогическая аксиосфера, профессиональная подготовка педагога, ценностные основы педагогической деятельности

Ориентация современного образования на цифровизацию и технологизацию, активное внедрение в образовательный процесс дистанционных форм обучения, изменение ценностных ориентаций общества на парадигмальном уровне негативно сказываются на личностном развитии будущих поколений. Отмечается рост числа суицидов среди подростков, проявление насилия и жестокости по отношению к людям и животным, остро стоит вопрос сохранения и бережного отношения к окружающей среде.

В психолого-педагогических исследованиях последнего десятилетия отмечается, что в становлении личности обучающегося большое значение имеет педагогическая аксиосфера учителя, который по мнению Н.А. Асташовой является духовным центром социума [1].

С точки зрения аксиологии высшими ценностями являются Истина, Добро и красота. Рассматривая педагогическую аксиологию, как часть общей аксиологии, С.И. Гессен среди основных человеческих ценностей выделяет образование, воспитание, обучение, развитие и самое педагогическую деятельность (Гессен, 2004). Изучение основных положений аксиологии позволяет утверждать, что основу личности составляют ценностные ориентации, определяющие ее интересы, потребности, мотивационную эмоциональную сферы, направленность мышления, деятельность субъекта и отношение к социуму.

Этим и обусловлено повышенное внимание к ценностной составляющей в профессиональной подготовке педагогов, на которых обществом всегда возлагалась ответственность за духовно-нравственное здоровье нации.

Среди профессионально значимых качеств учителя особое значение А.И. Щербаков придает индивидуально-психологическим качествам личности, которые определяют профессиональный уровень учителя. Среди них высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка, внимательность к нему и другие, в основном определяющие духовную культуру личности [2].

Основными факторами, влияющими на развитие ценностных ориентаций будущего педагога являются:

- социальные (общественная ситуация, социальное положение личности и др.);
- психолого-педагогические (жизненный опыт, психологический климат, коммуникативные умения, образование и др.);
- личностные (фенотип, удовлетворенность жизнью, возраст, пол и т.п.) [1]/

Значимость аксиологической составляющей в профессиональном портрете педагога закреплена на законодательном уровне. Среди нормативных документов можно выделить:

Федеральный закон № 304-ФЗ от 31 июля 2020 г “О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся”

Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 04.08.2020 №ДГ-1249/06 «О внедрении примерной программы воспитания»

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12.11.2020 №2945-Р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 №712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся»

Анализ федеральных государственных стандартов высшего образования последнего десятилетия по педагогическим направлениям подготовки дает возможность утверждать, что все три стандарта (2011 г., 2016 г., 2018 г.), предъявляют требования к профессиональным и общекультурным компетенциям педагога, отражающим аксиологическую направленность его личности.

Во ФГОС ВПО 2011г отмечается, что выпускник, среди прочих, должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями

способностью понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей

деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

готовностью к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

ФГОС ВО 2016г (ФГОС ВО 3+) отмечает необходимость формирования следующих компетенций: способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3).

Во ФГОС ВО 2018 (ФГОС ВО 3++) вводится понятие универсальных компетенций, среди аксиологически значимых можно назвать УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах и ОК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Последним документом, подчеркивающим важность формирования ценностных ориентаций в профессиональной подготовке педагога стала программа воспитания, являющаяся обязательной составной частью основной образовательной программы в том числе и высшего образования. В перечне концептуальных идей, на которых строится программа воспитания в ООВО прежде всего выделяется ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества, межкультурный диалог.

Н.А. Асташова отмечает, что формирование ценностных ориентаций будущего учителя осуществляется в условиях аксиологически выстроенного образовательного процесса, обеспечивающего полноценное, духовно ориентированное, универсальное развитие будущего учителя на основе свободного выбора аксиологических позиций. Ценностные ориентации являются важнейшим структурными компонентом личности современного учителя и детерминируют личностные и профессиональные качества педагога, направленность его личности. Среди ценностных основ педагогической деятельности она выделяет: предъявление ценностей воспитаннику; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностной ориентации; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние; актуализация

потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности учителя [1].

Рабочая программа воспитания Борисоглебского филиала, основной целью определяет: воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности, обладающей социально и профессионально значимыми личностными качествами и компетенциями, способной творчески осуществлять профессиональную деятельность и нести моральную ответственность за принимаемые решения в соответствии с социокультурными и духовно-нравственными ценностями.

Важнейшим направлением воспитательной работы, в соответствии с программой, является духовно-нравственное воспитание, предполагающее

- формирование нравственной позиции, в том числе нравственного сознания и поведения на основе усвоения общечеловеческих ценностей и нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия, добра, дружелюбия);

- развитие способности к сопереживанию и формированию позитивного отношения к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам;

- формирование толерантного сознания и поведения в поликультурном мире, готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

- развитие способности к духовному развитию, реализации творческого потенциала в учебно-профессиональной деятельности на основе нравственных установок и моральных норм, непрерывного самообразования и самовоспитания;

- развитие способности к сотрудничеству с окружающими в образовательной, общественно полезной, проектной и других видах деятельности.

Таким образом, духовное начало, ценностные ориентации педагога определяют не только направленность личности, профессиональные качества самого учителя, но и жизнь современного социума и будущих поколений в целом. Это определяет значимость рассматриваемой проблемы на уровне государства, что находит отражение в нормативных документах, регулирующих деятельность образовательных учреждений.

### **Список литературы**

1. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя (Методология, концепция, модели и технологии развития): дис. ... д-ра пед. наук. Брянск, 2001. – 498 с.



2. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.

Алексеева Галина Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КУРСА ГЕОМЕТРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

К. А. Алтынникова, С. Е. Зюзин

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: krist-al.98 @yandex.ru, zyuzin@bsk.vsu.ru*

Данная статья посвящена выявлению роли, места и принципа наглядности при изучении задач на построение в школьном курсе геометрии. Приведены конкретные примеры применения электронных образовательных ресурсов при изучении задач на построение.

**Ключевые слова:** задачи на построение; анализ; построение; доказательство; исследование; метрические задачи; задачи положения; электронные образовательные ресурсы.

Геометрические построения играют важную роль в математической подготовке школьников. Геометрические задачи на построение обладают разнообразием идей и методов их решения, а также имеют богатые внутренние и межпредметные связи. Разнообразие таких задач позволяет использовать их в процессе обучения геометрии систематически, реализуя такие дидактические задачи как более глубокое, осознанное усвоение геометрического материала, повторение, обобщение и систематизация знаний учащихся.

*Задачи на построение* – это задачи, в которых требуется построить некоторую геометрическую фигуру по заранее заданным данным с помощью определенного набора чертежных инструментов.

В любой задаче на построение различают:

1. Заданные элементы и их характеристики (условия задачи);
2. Инструменты, с помощью которых можно выполнить построение;
3. Искомую фигуру с указанными свойствами.

Каждая фигура, удовлетворяющая условию задачи, называется решением этой задачи. *Решить задачу* – значит найти все ее решения, установив конечное число всех возможных случаев и для каждого случая дать ответ о количестве решений. При этом может оказаться, что задача на построение имеет несколько различных решений.

Для решения задач на построение придерживаются схемы: анализ; построение; доказательство; исследование.

*Анализ* – это поиск способа решения задачи. На этапе анализа находятся зависимости между элементами данной и искомой фигур. Цель анализа состоит в установлении таких зависимостей между элементами искомой фигуры и элементами данных фигур, которые позволили бы построить данную фигуру.

*Построение* состоит в том, чтобы указать последовательность основных построений, которые надо произвести, чтобы искомая фигура была построена. Построение сопровождается графическим выполнением каждого шага с помощью чертежных инструментов.

*Доказательство* проводится с целью установить, что построенная фигура удовлетворяет условию задачи. Доказательство обычно проводится в предположении, что каждый шаг построения действительно может быть выполнен.

При проведении *исследования* решения задачи рассматривается каждый шаг построения и анализируется его возможность и однозначность. При проведении исследования необходимо ответить на вопросы: можно ли выполнить построение выбранным методом при любом выборе данных; можно ли построить искомую фигуру, если выбранный способ нельзя применить и как это сделать; сколько решений имеет задача при каждом возможном выборе данных [1].

Выделяют два вида задач на построение: метрические задачи и задачи положения.

Метрические задачи требуют построить геометрический образ по данным элементам, имеющим данные размеры, но не определенными по положению на плоскости. То есть геометрический образ может занимать произвольное положение на плоскости. Например, построить отрезок, равный данному или построить треугольник по трем данным сторонам.

Задачи положения требуют построить геометрический образ на основе данных элементов, из которых хотя бы один определен по положению на плоскости. То есть геометрический образ должен занимать определенное положение на плоскости. Например, построить прямую, проходящую через данную точку и перпендикулярную данной прямой.

Особенности задач на построение:

– элементы в задачах на построение могут быть даны в натуральном виде, а могут быть лишь названы с указанием характеристик. Например, при построении треугольника по трем сторонам могут быть заданы три произвольных отрезка заданных длин, а могут просто отрезки названы как данные, но длины их не определены. То есть придется самим брать три отрезка произвольной длины и устанавливать, в каком случае построение треугольника возможно, а в каком нет. То есть проверять условия существования треугольника;

– в задачах на построение необходимо построить геометрическую фигуру, обладающую указанными в задаче свойствами и затем убедиться, что фигура действительно удовлетворяет указанным в задаче свойствам, то есть провести доказательство;

– в задачах на построение указываются инструменты, с помощью которых надо выполнить построение. Если инструменты не указаны, как, например, в некоторых задачах школьных учебников, то построение осуществляется с помощью односторонней линейки без делений и циркуля [2].

Анализ школьных учебников геометрии показал, как распределены задачи на построение по школьному курсу геометрии в школьных учебниках различных авторов.

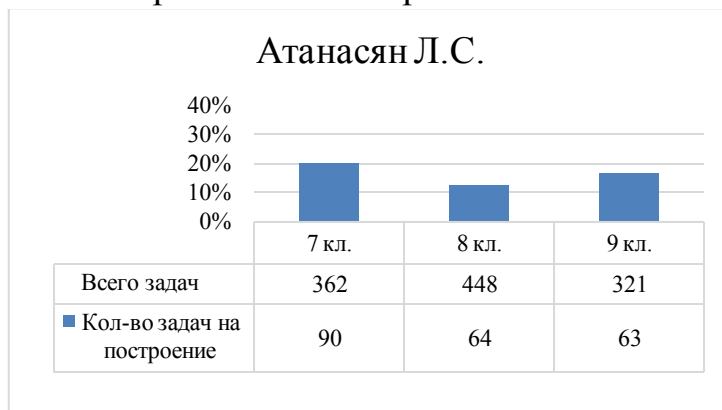


Рис.1. Диаграмма количества задач на построение в учебнике Л.С. Атанасян

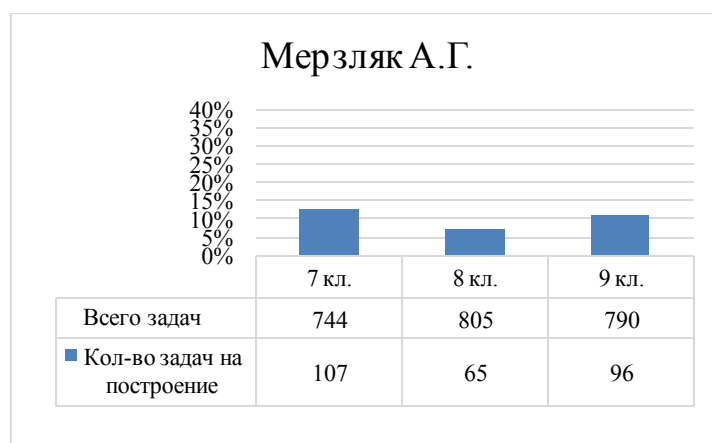


Рис.2. Диаграмма количества задач на построение в учебнике А.Г. Мерзляк

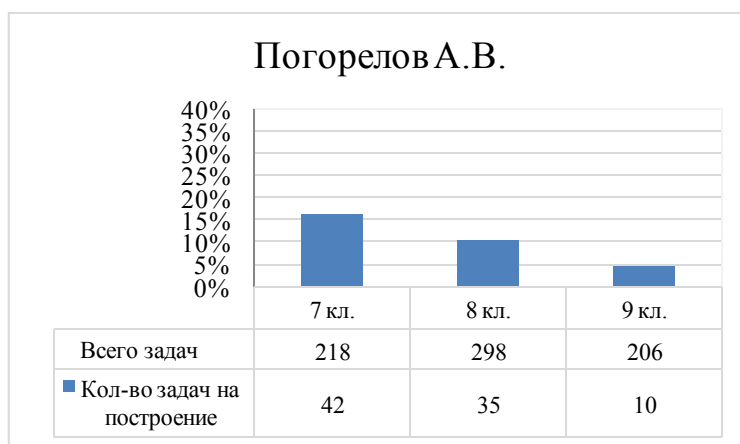


Рис.3. Диаграмма количества задач на построение в учебнике А.В. Погорелов

Проанализировав учебники геометрии основной школы на содержание в них задач на построение, можно сделать вывод, что

большее внимание им уделяется в 7 классе. К 9 классу количество задач на построение уменьшается, но увеличивается доля задач, где построения являются важной составляющей решения.

Характерной особенностью современного процесса обучения, является возможность использования электронных образовательных ресурсов. Среди наиболее известных:

- «Живая геометрия»;
- электронные издания «Открытая математика. Планиметрия» (Физикон);
- «Математика 5-11. Практикум» (1С);
- «Конструктивная геометрия», «Математика 5-11» (ДОС Дрофа);

Использование таких электронных ресурсов в процессе обучения геометрии направлено на формирование теоретических знаний, графической грамотности, учебно-познавательных умений.

В качестве примера рассмотрим электронный образовательный ресурс «GeoGebra». Программа представляет собой набор инструментов, с помощью которых можно строить чертежи и исследовать их. «GeoGebra» относится к интерактивным динамическим геометрическим системам.

Программа «GeoGebra» находится в свободном доступе, ее возможно использовать как в онлайн режиме при наличии доступа к сети интернет, так и без сети, после скачивания. Программа предоставляет возможность создания конструкций с точками, векторами, линиями, коническими сечениями, а также математическими функциями, а затем динамически изменять их на координатной плоскости. Основной целью программы является наглядное отображение и возможность прослеживания сочетания геометрического алгебраического и числового представления графиков. Так же отображаются шаги построения и влияния изменений каждого параметра функции на чертеже. В программе большая роль отводится так же разным видам симметрии и работе с углами. «GeoGebra» обладает свойством сохранять и в дальнейшем использовать чертежи.

Интерфейс программы понятен и удобен (рис.4 )

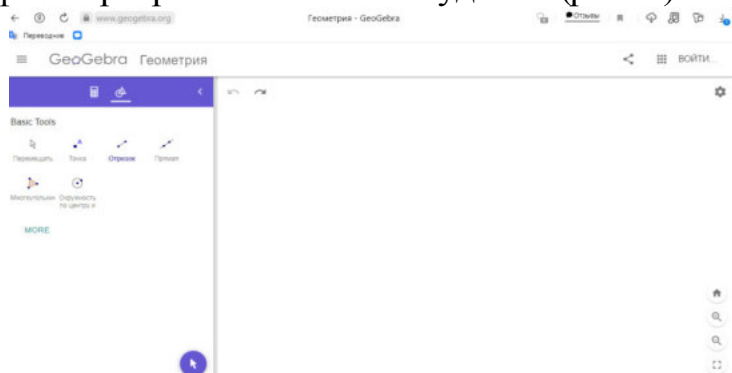


Рис.4. Интерфейс программы «GeoGebra»

«GeoGebra» может использоваться при изучении математики по любым учебникам, в любом классе, позволяя учителю продемонстрировать изучаемый материал.

Приведем пример фрагмента занятия с применением программы «GeoGebra».

*Учитель:* Сегодня мы будем строить треугольники по заданным элементам. Любая задача на построение содержит 4 этапа. Анализ: предположить, что задача решена, сделать чертеж искомой фигуры от руки, составить план решения. Построение: описать шаги построения.

Доказательство: доказать, что построенная фигура искомая и удовлетворяет условию задачи.

Исследование: выяснить, всегда ли построение возможно.

Открываем программу GeoGebra.

Задача 1. Построить  $\triangle ABC$  со сторонами  $AB = 13$ ,  $BC = 14$ ,  $AC = 15$  см. Зададим в программе GeoGebra длины отрезков. Для этого используем панель инструментов Отрезок с фиксированной длиной.

*Учащиеся:* Открывают программу GeoGebra. Строят отрезки, согласно условию задачи.



Рис.5. Интерфейс программы «GeoGebra»

*Учитель:* Анализ. Предположим, что задача решена и искомым треугольником построен.

Тогда, как вы думаете, что нужно сделать, чтобы построить первую сторону?

*Учащиеся:* Чтобы построить первую сторону надо начертить прямую и отложить на ней отрезок длиной  $AB$ .

*Учитель:* А как построить еще две стороны с помощью циркуля?

На пересечении этих окружностей получим точку  $C$ . Соединив ее точками  $A$  и  $B$ , получаем отрезки  $AC$  и  $BC$ .

*Учащиеся:* С помощью циркуля строим две окружности, одна из которых будет с центром в точке  $A$  и радиусом  $AC$ , а другая с центром в точке  $B$  и радиусом  $BC$ .

*Учитель:* Отрезки, указанной в условии задачи длины, заданы.

Далее строим луч. На луче, используя инструмент циркуль, откладываем отрезок равный стороне  $AB$ .

*Учащиеся:* Выполняют построение

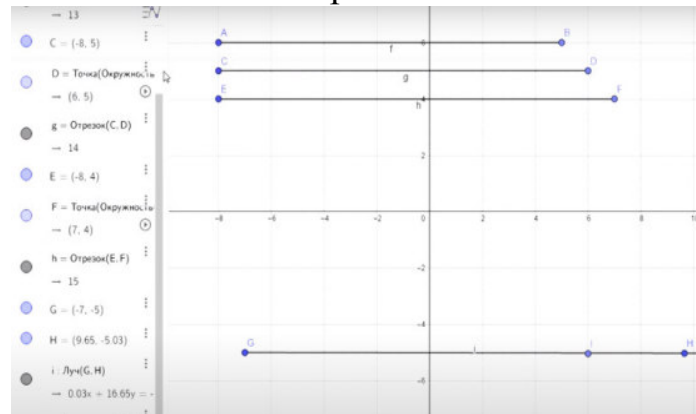


Рис.6. Отрезки: АВ, ВС, АС.

*Учитель:* Раствором циркуля измеряем длину второго отрезка равного стороне ВС. Строим окружность с центром в вершине В и радиусом, равным ВС. Затем измеряем длину отрезка АС и строим окружность с центром в точке А и радиусом, равным отрезку АС.

*Учащиеся:* Выполняют построение

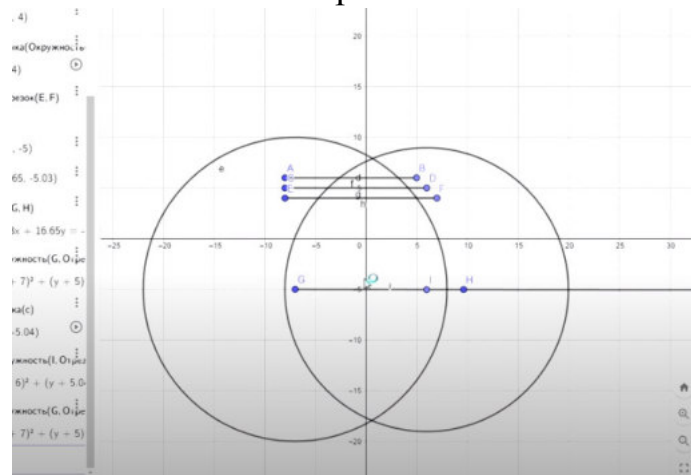


Рис.7. Пересечение окружностей.

*Учитель:* Отметим точки пересечения окружностей. Соединив вершины А и В с одной из точек пересечения окружностей, получим искомый треугольник АВС.

*Учащиеся:* Выполняют построение

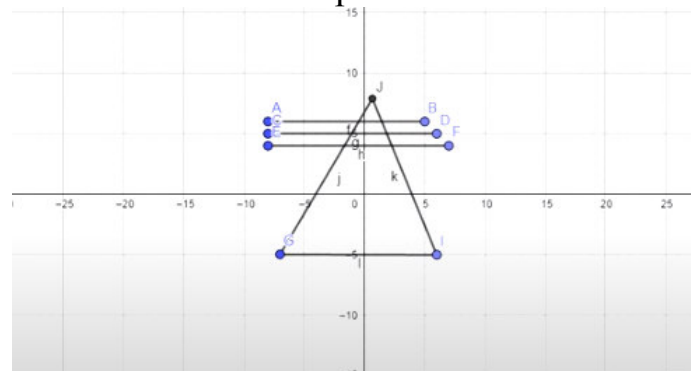


Рис.8. Построение треугольника.

*Учитель:* Далее Выполним построение и запишем алгоритм построения в тетради

*Учащиеся:* Записывают в тетради

Дано: отрезки длины  $a$ ,  $b$ ,  $c$ . Построить: треугольник  $ABC$ .  
 Построение.

1. на прямой  $l$  откладываем точку  $A$
2. строим окружность  $\omega_1$  с центром в точке  $A$  и радиусом  $b$
3.  $l \cap \omega_1 = C$
4.  $\omega_2(A, c)$
5.  $\omega_3(C, a)$
6.  $\omega_2 \cap \omega_3 = B$
7.  $\triangle ABC$  – искомый (рис.9).

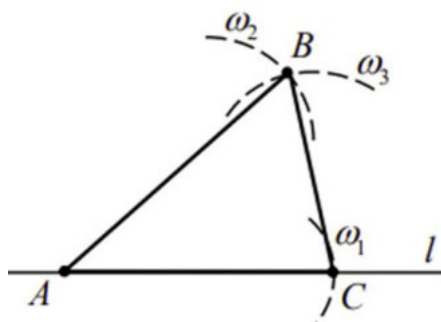


Рис.9. Искомый треугольник.

*Учитель:* Доказательство. Надо доказать, что полученный треугольник удовлетворяет условию задачи.

*Учащиеся:* Полученный треугольник удовлетворяет условию задачи, так как длина стороны  $AB$  равна  $b$ . Длина стороны  $BC = c$ , так как точка  $C$  лежит на окружности с центром в точке  $B$  и радиусом  $BC = c$ .

Длина стороны  $AC = a$ , так как точка  $C$  лежит на окружности с центром в точке  $A$  и радиусом  $AC = a$ .

*Учитель:* Исследование. Всегда ли можно построить  $\triangle ABC$  по трем сторонам?

*Учащиеся:* Нет. Надо чтобы выполнялось условие существования треугольника. То есть, чтобы сумма двух сторон всегда была больше третьей стороны.

*Учитель:* А если условие существования треугольника выполняется, сколько треугольников мы можем построить?

*Учащиеся:* Два треугольника, так как окружности, с радиусами, равными длинам сторон, пересекаются в двух точках

*Учитель:* Что мы можем сказать о полученных двух треугольниках?

*Учащиеся:* Полученные в результате построения треугольники равны между собой по третьему признаку равенства треугольников

*Учитель:* Таким образом, можно сказать, что задача имеет единственное решение

Рассмотрение возможностей данных программ, позволяет сделать вывод, что правильное применение электронных



образовательных ресурсов на определенных этапах решения задач на построение, как дополнительное средство, способствует эффективному формированию умений геометрических построений.

### **Список литературы**

1. Коновалова В.С. Решение задач на построение в курсе геометрии как средство развития логического мышления // Познание процессов обучения физике: сборник статей. Вып.9. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – С. 59-69.
2. Аргунов Б.И. Геометрические построения на плоскости: пособие для студентов пединститута. – М.: Учпедгиз, 1957.– 268 с.
3. Атанасян Л.С. Геометрия. 7–9 классы : учеб. для общеобразоват. организаций / Л. С. Атанасян, В.Ф Бугузов, С.Б. Кадомцев, Э.Г.Поздняк, И.И. Юдина. 11-е изд. – М.: Просвещение, 2020, – с. 383.
4. Мерзляк А.Г. Геометрия: 7-9 классы: учебник для учащихся общеобразоват. организаций/ А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф , 2015
5. Погорелов А.В. Геометрия. 7–9 классы: учеб. для общеобразоват. организаций/ А.В. Погорелов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 240 с.: ил
6. Геометрическое конструирование на плоскости и в пространстве. — <http://school-collection.edu.ru>.

Алтынникова Кристина Алексеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Зюзин Сергей Евгеньевич, доцент, канд. физ.-мат. наук, заведующий кафедрой естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

## ИЗУЧЕНИЕ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. Ю. Аншакова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: anshakovasveta@mail.ru*

В статье рассматриваются приёмы по изучению синонимов и антонимов, которые повышают интерес к лингвистическому материалу, развивают творческие способности младшего школьника. Лексические упражнения формируют учебные умения, способствуют развитию исследовательских навыков, связной речи обучающихся.

**Ключевые слова:** синонимы; антонимы; младший школьник; развитие речи; лексическая работа; русский язык; творческие способности.

Лексическая работа включает обогащение словаря обучающихся, выявление оттенков слов и их значений, что связано с изучением основ русского языка и формированием орфографического навыка. Знакомясь с единицами лексического уровня, учащиеся усваивают их роль, функции, связи и отношения, существующие в системе языка. Через овладение лексическим значением слов, ознакомление с синонимами, омонимами, антонимами, их разнообразием формируется лингвистическая компетентность младшего школьника, развиваются его познавательные способности и связная речь.

Слова в языке объединяются в различные лексико-семантические группы, образующие сложную систему. В лексике русского языка наблюдаются разные типы системных отношений между словами: омонимические, синонимические, антонимические, паронимические [1]. В лексике слово проявляет себя главным образом с содержательной стороны, обозначая окружающие предметы, их признаки, действия.

Младшими школьниками изучается лексический строй и отношения между единицами языка. Развитие речи младших школьников имеет позитивное влияние на развитие памяти и мышления, которое не может успешно развиваться без языкового материала.

Курс «Русский язык» начального образования включает содержательную линию «Развитие речи». Целью указанной линии является практическое овладение диалогической формой речи; выражение собственного мнения; овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного общения; практическое овладение устными монологическими высказываниями на определённую тему с

использованием разных типов речи; знакомство с основными видами изложений и сочинений [2].

Знание лексики как раздела лингвистики способствует пониманию языковых явлений, формированию лингвистической компетенции, развитию речи обучающихся. Использование методических приёмов в процессе изучения семантических групп слов формирует лексические умения, расширяет лингвистические знания младших школьников.

Выделяют задания, способствующие развитию речи и формированию исследовательских умений:

- умение давать определения понятиям, выполнять анализ языковых явлений;

- умение классифицировать слова в группы по их содержанию, выделять лишнее слово среди группы слов, объединять предметы в группы по общему признаку;

- умение наблюдать, выделять внешние признаки явлений, находить различия и сходства.

Лексические задания предполагают проверку умений подбирать к данному слову синонимы, антонимы, объяснять значение слов, правильно употреблять слова в тексте в соответствии с их значением, строить словосочетания, предложения, текст в зависимости от учебной задачи.

Приведем приёмы работы, направленные на формирование понятия синонимии и обогащение словаря учащихся, которые можно использовать на уроках русского языка.

- Сгруппируйте синонимы в соответствии с их принадлежностью к частям речи (имя существительное, прилагательное, глагол).

Некрасивый, огонь, соперничать, неприглядный, пламя, пыл, спорить, безобразный, жар, конкурировать.

- Подберите синонимы к данным словам. Объясните свой выбор. Крепкая ткань (новая, светлая, прочная, тонкая, шелковая);

- крепкий человек (ловкий, смелый, сильный, прочный, здоровый);

- крепкий мороз (большой, прочный, сильный, обычный, сердитый);

- крепкая дружба (верная, слабая, недолгая, сильная, надёжная).

- Включите в предложение разные синонимы и определите, в чём различие значений этих слов.

- Наш народ стоит за ... мир на земле и дружбу между народами (прочный, крепкий). От ... солнца высыхают ручьи и речки. Стояло ... лето (горячий, знойный, палящий). Не сиди на ... земле. Положи на доску ... тряпку. ... траву легко косить (влажный, сырой, мокрый).

- Из слов-синонимов, помещённых в скобках, выбери подходящее по смыслу. Спиши предложения.

(Скорый, быстрый, торопливый) поезд промчался мимо станции.

Однажды со мной произошёл (забавный, смешной, юмористический) случай.

В детстве мы любили играть в тени (старого, старинного) дуба.

- Найдите синонимы в пословицах. Запишите предложения.

Печаль не красит, горе не цветит. Лодырь и бездельник – им праздник и в понедельник. Бедность крадет, а нужда лжет. Вьюги да метели под февраль полетели. Попал из огня да в полымя.

Младшие школьники наблюдают над лексическим значением слов, учатся подбирать синонимы, использовать их в письменной речи.

Приведем приёмы работы по обогащению словаря учащихся антонимами, формированию навыков самостоятельного использования слов в связном высказывании.

- Выпишите пары слов-антонимов.

Большой, далеко, добрый, работать, маленький, близко, злой, отдыхать, узкий, активный, тайный, широкий, пассивный, явный.

- Замените выделенные слова в предложении антонимами.

В лесу весной

Редкий лесок. Ласково светит весеннее солнце. На деревьях надулись душистые почки. Из коры берёзы закапал сладкий сок. Золотые пуховки украсили кустики ивы. Уснула на солнышке старая лосиха. Рядом резвился маленький лосёнок.

- Подберите антонимы к разным значениям следующих многозначных слов. Укажите, к каким частям речи относятся антонимы.

Великий, глубокий, добро, брат, грубый, горе, открыть, мелкий, быстрый, взлёт.

Например, глубокая река – мелкая река, глубокое чувство – поверхностное чувство.

- К словосочетаниям подберите антонимы. К какому выводу вы пришли? Словосочетания записаны на доске.

а) острый (запах) – ..., острая (бритва) – ... .

мягкий (диван) – ..., мягкий (характер) –

б) щедрость – ..., родина – ..., шкаф – ... .

- Подберите к имени прилагательному в каждом словосочетании антоним, запишите составленное словосочетание, объясните написание безударных падежных окончаний.

К ближней роще – к (дальней) роще, у большого дома – у ... дома, по широкой улице – по ... улице, ранней осенью – ... осенью, с весёлым настроением – ... настроением, на жёстком кресле – на ...

кресле, по прямой дороге – ... по ... дороге, на верхней полке – ... на ... полке.

- Прочитайте текст. Выпишите антонимы.

И грустно и радостно

Странный в сентябре лес – в нём рядом и весна и осень. Жёлтый лист и зелёная бабочка. Поблекшие травы и зацветающие цветы. Сверкающий иней и бабочки. Тёплое солнце и холодная белая радуга.

- Прочитайте. Впишите в предложения подходящие по смыслу слова.

Готовь сани летом, а телегу ....

Вместе тесно, а врозь ....

Думай медленно, а работай ... .

Почему так говорят? Подчеркните в предложениях антонимы.

Задания для усвоения тем «Синонимы», «Антонимы» включают упражнения на выявление умений обнаруживать в тексте синонимы и антонимы, подбирать антонимы к слову, находить и исправлять лексические ошибки, выбирать более точное слово из ряда предложенных.

На базе сформированных лингвистических понятий, при выполнении упражнений разных типов происходит формирование навыков употребления антонимов, синонимов в речи. Изучение русского языка включает формирование лингвистической компетенции учащихся, умения выбирать средства языка в соответствии с целями и условиями общения, которые во многом основываются на понимании системных отношений в лексике.

Лексические упражнения помогают младшему школьнику усвоить языковую теорию, развивают связную речь, учат формулировать мысли в соответствии с требованием культуры речи. Обучающиеся овладевают исследовательскими умениями: видеть проблему при выполнении заданий, сравнивать языковые понятия, видеть противоречия и высказывать предположения по решению проблемы, высказывать суждения и делать выводы после выполнения заданий.

### **Список литературы**

1. Современный русский литературный язык: учебник / под редакцией В.Г. Костомарова, В.И. Максимова. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2010. – 916 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с.

Аншакова Светлана Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В. А. Аншакова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: lisa\_studio@list.ru*

В статье рассматривается развитие творческих способностей обучающихся организации профессионального образования в процессе проектной деятельности. Автор отмечает, что использование в учебном процессе метода проектов способствует формированию у обучающихся творческого мышления, самостоятельности и способности применять знания при решении профессиональных проблем.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; профессиональное образование; творческие способности; методические приёмы; самоопределение; исследовательские навыки.

Проектная деятельность студентов определяет творческую самореализацию и развитие самостоятельности при решении учебных задач, решение проблем в жизненных ситуациях при освоении обучающимися учебных дисциплин. В процессе обучения студенты должны приобретать профессиональные знания, опираться на мотивацию достижения целей, ответственно относиться к выявлению путей познания и достижению результата.

Требования, предъявляемые к современному образованию, определяют получение знаний, развитие творческого мышления обучающихся, формирование исследовательских умений, навыков самостоятельно добывать и анализировать информацию, реализовать познавательные способности.

Преподаватели направляют учебную работу на поиск эффективных форм работы, активизирующих деятельность обучающихся. Проектная деятельность является научно обоснованным методом, в котором обучающийся организует, планирует и оценивает свою работу при изучении учебных дисциплин.

Умение оценивать и рефлексировать проявляется в содержании проекта, его типе, последовательных этапах. Разные типы проектов характеризуются конкретным наполнением каждого этапа, способностью обучающихся работать индивидуально над предложенным заданием, осуществлять деятельность в парной и групповой работе. Достижение поставленной цели на начальном этапе работы обеспечивается продуктивно организованной работой на последующих этапах проекта.

Е. С. Полат описывает требования к использованию метода проектов: актуальная проблема, требующая обдуманых путей решения; планирование этапов с применением исследовательских методов; практическая значимость результатов. Обучающиеся осуществляют сбор, систематизацию и анализ полученных данных, подводят итоги работы, оформляют и представляют полученные результаты [1].

Обучающиеся организации профессионального образования овладевают умениями систематизировать знания, добывать и перерабатывать информацию, работать в группе. При этом повышается эффективность обучения и воспитания, происходит развитие их творческих способностей, исследовательских, познавательных и коммуникативных навыков.

Результатом проектной деятельности является проведение мини-исследований по предложенному алгоритму и презентация самостоятельно подготовленных сообщений по темам, что способствует развитию умений видеть проблемы, выделять существенные признаки научного явления, добывать информацию, доказывать правильность точки зрения, формулировать суждения и делать выводы.

Одним из направлений развития познавательной, творческой деятельности обучающихся является интерактивное обучение, при котором «участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, погружаются в атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [2, с. 8]. В образовательной практике осваиваются различные формы, методы и приёмы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссий. Эффективность применения интерактивных методов и приёмов обучения обеспечивается за счёт более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

Одним из наиболее эффективных приёмов, активизирующих творческие способности обучающихся в ходе проекта, является постановка проблемных вопросов и использование исследовательских заданий. Педагог создает проблемную ситуацию, направляет обучающихся на её решение, организует поиск последовательных учебных задач. Проблемная ситуация содержит в себе противоречие, вызывающее у студентов удивление или затруднение, она специально создается педагогом путём применения особых методических приёмов.

Приведём примеры приёмов, связанных с организацией проектной деятельности.

Приём «Верные и неверные утверждения»

В начале занятия зачитываются утверждения, обучающиеся устанавливают, верны или нет данные положения, обосновывая свой ответ. После знакомства с информацией, обучающиеся возвращаются к данным, оценивают их достоверность.

Предлагаем следующие утверждения.

Проектную деятельность можно сравнить с копилкой, собирающей знания, умения и навыки обучающихся совершенствуя, систематизируя их для дальнейшего профессионального роста.

Проектная деятельность позволяет проявить себя только индивидуально, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Проектный метод обучения был разработан на основе личностной концепции педагогики, которая предусматривает развитие активности студента в процессе обучения, создания таких психолого-педагогических условий, при которых студент перестаёт быть получателем знаний, а стремится к ним сам, проявляя и развивая свои творческие способности.

Поисково-исследовательский этап проекта включает в себя: формулирование цели и задач проектирования; поиск и анализ проблем; актуализацию и новизну выбранной темы; сбор, изучение, исследование и обработка необходимой информации.

Заключительный этап проекта содержит в своей структуре: выдвижение гипотезы, оценку качества реализации проекта, изучение возможностей использования результатов проекта в практической деятельности.

Работа над проектом способствует совершенствованию и развитию творческих способностей обучающихся.

Приём «Ассоциация»

Ассоциативная таблица используется для активизации мыслительной деятельности обучающихся и актуализации имеющихся знаний.

Например, определяя этапы проектной деятельности, студенты вспоминают и обобщают материал. Обучающиеся записывают все возникшие у них ассоциации со словом проект.

Возможные предположения обучающихся:

- метод проектов способствует достижению практической цели;
- предоставляет студентам возможность самостоятельно приобретать знания;
- стимулирует интерес обучающихся;
- способствует решению проблем;
- логично соединяет знания теории с практическим опытом.

Приём «Противоречивые факты»

На подготовительном этапе проекта предлагаем обучающимся



поразмышлять над смыслом текста: «Включение проектной деятельности в деятельность обучающихся в современную образовательную систему позволяет преобразовывать теоретические знания в профессиональный опыт, создает условия для саморазвития личности, позволяет реализовывать творческий потенциал, но не в полной мере обеспечивает конкурентоспособность и востребованность на рынке труда» [1, с. 67].

#### Приём «Корзина идей»

Приём используется при организации индивидуальной и групповой работы на начальном этапе проекта, когда идёт актуализация знаний и опыта. На плакате прикрепляется значок корзины, в которую условно собирается то, что знают о проектной деятельности.

Сведения записываются, на основе анализа можно построить типологию проектов: по предметно-содержательным областям (монопроекты, межпредметные); по характеру контактов (внутренние или региональные и международные); по количеству участников (индивидуальные, групповые); по продолжительности выполнения проекта (мини-проекты, краткосрочные, долгосрочные).

Приём «Мозговой штурм» возможно использовать на занятии, основной целью которого является развитие познавательных способностей обучающихся и мотивов учебной деятельности.

При организации работы необходимо учитывать этапы её проведения. На первом этапе осуществляется создание банка идей и возможных решений проблемы. Преподавателем принимаются и фиксируются любые высказывания и предложения. Второй этап включает групповое обсуждение идей, на котором важно найти рациональное в любом из предложений, попытаться объединить их в целое. Третий этап определяет выбор наиболее правильных положений по предложенной теме, что определяет способность обучающихся подходить к изучаемому материалу критически, понимать содержание научных дискуссий, вырабатывать собственную точку зрения, готовность успешно осваивать новые знания.

#### Приём «Написание эссе»

Самостоятельный поиск обучающимися существенной проблемы для анализа и описания определяет структуру и содержание эссе. Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Эссе имеет алгоритм написания: обсуждаемая проблема, собственная позиция и её обоснование, возможные противоречия, выводы и обобщение практического опыта.

Проектная деятельность является способом формирования творческих способностей, исследовательской культуры студентов, позволяет им раскрыть научный потенциал, проявить свои умения,

исследовательские способности, добиться практических результатов в обучении.

### **Список литературы**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студентов вузов / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пос. для студентов вузов / под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

Аншакова Виктория Андреевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ И ЗНАКИ БЕДЫ В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»

Е. С. Апарина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: 79525455345@yandex.ru*

Статья посвящена анализу семантики названия и ключевых образов — знаков беды рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Объект исследования рассматривается в контексте темы любви. Особое место в исследовании занимает образ гранатового браслета. Привлекается мифологическая традиция: образ камня граната, образ плода граната и его зерен.

**Ключевые слова:** семантика; тема; мифологическая традиция; герой; А. И. Куприн; образ.

Самым известным произведением о любви в творчестве А. И. Куприна стал «Гранатовый браслет» — прекрасный рассказ о великой неразделенной любви, «которая повторяется только один раз в тысячу лет» [1, с. 353].

Возвышенная любовь Желткова трагична, обречена, потому что она безответна. И было бы нелепо ждать взаимности от Веры Николаевны Шеиной. Он это осознает, но не может отказаться от своей любви. Переключиться на что-то другое он не может, не хочет. В своем письме к Вере Николаевне он объясняет: «Случилось так, что меня не интересует в жизни ничто: ни политика, ни наука, ни философия, ни забота о будущем счастье людей — для меня вся жизнь заключается только в Вас» [1, с. 349].

Но почему же рассказ называется не «Любовь», не «Княгиня Вера», не «Да святится имя твое»? Рассмотрим название рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Если обратиться к семантике названия, можно открыть новый уровень восприятия этого произведения.

Камень гранат по цвету и форме ассоциируется у людей с зернами граната. Согласно мифологической традиции, гранат «выступает в функции райского (золотого) яблока, плода от древа познания, чудесного средства <...>. В Древней Греции считался образом смерти, забвения, но и божественной пищи, надежды на бессмертие, что находит объяснения в мифе о Персефоне, проглотившей гранатовое зернышко» [2, с. 370]. И далее: «В христианстве образ граната соотносится с даром, который принесен Иисусом Христом с небес <...>; гранат — одна из эмблем девы Марии» [2, с. 370].

Именно гранатовый браслет, который получает главная героиня повести в свой день рождения и на который автор обращает внимание

читателя уже в названии, является своеобразным кодом к пониманию текста.

Обратимся к описанию гранатового браслета: «Он был золотой, низкопробный, очень толстый, но дутый и с наружной стороны весь сплошь покрытый небольшими старинными, плохо отшлифованными гранатами. Но зато посередине браслета возвышались, окружая какой-то странный маленький зеленый камешек, пять прекрасных гранатов-кабошонов, каждый величиной с горошину. Когда Вера случайным движением удачно повернула браслет перед огнем электрической лампочки, то в них, глубоко под их гладкой яйцевидной поверхностью, вдруг загорелись прелестные густо-красные живые огни» [1, с. 323-324].

Как мы видим, в браслете, помимо красных гранатов, присутствует один из редчайших камней — зеленый гранат. Известно, что зеленый гранат обладает способностью защищать своего владельца от негативной энергии, является оберегом, он обостряет чувства и эмоции, помогает в любви [3]. «Женщин, владеющих гранатом, ожидает успех в любви и множество поклонников, восхищающихся красотой, усиленной под воздействием камня. Камень защищает от измены любимого, обеспечивая его верность и преданность» [3, с. 327].

Браслет был дорог Желткову тем, что он принадлежал еще его прабабушке, а последней носила его «покойная матушка» [1, с. 324]. Можно предположить, что Жестков, согласно семейной традиции, должен был подарить браслет своей жене, он же его дарит княгине Вере. Затем браслет по воле героя оказывается на иконе Богородицы.

Кроме того, старинный браслет имел свою историю: по семейному преданию он имеет свойство «сообщать дар предвидения носящим его женщинам и отгоняет от них тяжелые мысли, мужчин же охраняет от насильственной смерти» [1, с. 324].

Как мы знаем, так все и случится: у княгини Веры появится предчувствие смерти Желткова, а тот покончит самоубийством [1, с. 348]. Но он навсегда останется в памяти супругов Шеиных. Гранат действительно окажется и символом смерти, и символом бессмертия.

Уже первое появление браслета в рассказе имеет зловещий оттенок: княгиня Вера, повернув браслет, увидела, как камни загорелись «густо-красным» и с тревогой подумала: «Точно кровь!» [1, с. 324].

Браслет упоминается в тексте трижды: в момент дарения, в момент возврата подарка владельцу мужем и братом княгини Веры и непосредственно перед самоубийством главного героя. Это ключевые моменты в рассказе, понятно, почему А. Куприн дал своему рассказу такое название.

Несомненно, что гранатовый браслет в повести является символом любви Желткова к Вере. Этот браслет символизирует святую и самоотверженную любовь героя.

В тексте произведения можно найти еще достаточное количество дурных предзнаменований финала повести.

1. Погода: «по целым суткам тяжело лежал над землею и морем густой туман» [1, с. 308], «с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик» [1, с. 308], «задувал с северо-запада, со стороны степи свирепый ураган; от него верхушки деревьев раскачивались, пригибаясь и выпрямляясь, точно волны в бурю» [1, с. 308], «гремели по ночам железные кровли дач, и казалось, будто кто-то бегают по ним в подкованных сапогах» [1, с. 308], «вздрагивали оконные рамы, хлопали двери, и дико завывало в печных трубах» [1, с. 308], «несколько рыбацких баркасах заблудилось в море, а два и совсем не вернулись: только спустя неделю повыбрасывало трупы рыбаков в разных местах берега» [1, с. 308], серое небо, грязь («жалко, грустно и противно было глядеть сквозь мутную кисею дождя...» [1, с. 308]). С одной стороны, описание погоды здесь выступает как предвестник трагических событий в жизни героев. С другой стороны, можно предположить, что также туманна была жизнь княгини Веры Шеиной: ее жизнь такая же серая и однообразная, как та наступающая осень.

2. Серьги из грушевидных жемчужин: несмотря на всю красоту, жемчуг считается самой несчастливой драгоценностью. Жемчуг называют «слезы ангелов» [4]. Появление образа жемчуга в рассказе настраивает читателя на печальный исход событий [4].

3. Подарок Анны: древний молитвенник, переделанный в дамскую записную книжку. По сути это кощунство, но легкомысленная Анна об этом не подумала.

4. Рыба, «морской петух», которую собираются подать на праздничный стол, изображается автором в полумертвом состоянии, но еще шевелящую жабрами. Эту рыбу можно рассматривать как символ чего-то уходящего и потерянного. Возможно, смерти человека или его внутреннего мира, или его отношений с другим человеком.

5. Число гостей — тринадцать: мистическое, несчастливое число, предвестник беды [5, с. 631].

6. История об умирающем от любви телеграфисте, завещавшем Вере «две телеграфные пуговицы», сочиненная князем Василием, — еще одно предупреждение о приближении трагедии [4].

Таким образом, разобрав символический уровень текста, можно сделать вывод, что трагический финал был предопределен автором, а выражается это в первую очередь в названии произведения, а потом уже и в деталях-символах, которые мы видим в произведении.

Но мог ли Желтков избрать другой путь или он был обречен на гибель во имя любви?

О главном герое повести многое может рассказать его фамилия Желтков, которую можно рассматривать в нескольких значениях:

1) что-то скользкое, неустойчивое, не имеющее стержня, словно желток у яйца;

2) яйцо – желток – новая жизнь, т.е. зарождение, создание чего-то нового.

Также многое говорит о человеке и его место жительства. В случае Желткова это маленькая комната, которая не отличается комфортом и уютом: «комната была очень низка, но очень широка и длинна... Два круглых окна, совсем похожих на пароходные иллюминаторы, еле-еле ее освещали. Да и вся она была похожа на кают-компанию грузового парохода» [1, с. 343]. В своём мире Желтков не жил, а существовал, и смысл своей жизни он видел только в одном: это была любовь к Вере.

В «Гранатовом браслете» любовь существует как неожиданный подарок — поэтический и озаряющий жизнь – среди обыденщины, среди трезвой реальности и устоявшегося быта.

Итак, А. И. Куприн с помощью семантики названия и символических деталей предлагает читателю найти истинный глубокий смысл этого произведения. Куприн наделяет своего героя исключительностью, ведь не каждый человек способен на такую абсолютную и чистую любовь. Писатель отделяет любовь от материального благополучия и ставит ее выше обыденной жизни.

### **Список литературы**

1. Куприн А.И. Собрание сочинений: в 5 томах. Т. 3. — М.: Правда, 1982. — 416 с.
2. Топоров В.Н. Растения // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 томах. Т. 2. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2000. — С. 368-371.
3. Добыча, свойства и особенности зеленого граната // <https://okaratah.com/podelochnye/granat/zelenyy-granat.html> (дата обращения: 8.05.2021).
4. Паздникова О.С. Символический аспект в изучении повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.1urok.ru/categories/14/articles/3508> (дата обращения: 20.12.2020).
5. Топоров В.Н. Числа // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 томах. Т. 2. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2000. — С. 629-631.

Апарина Екатерина Сергеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**В. И. Безрукова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [vladislava.bezrukova.2016@mail.ru](mailto:vladislava.bezrukova.2016@mail.ru)*

В статье рассматривается значение театрализованной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения. Раскрываются направления коррекции речевого развития дошкольников средствами театрализованной деятельности.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста; речевые нарушения; коррекция; театрализованная деятельность.

Одним из наиболее важных факторов развития детей дошкольного возраста является речь. Чем правильнее речь ребёнка, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, тем лучше выстраивается его взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В то время как ограниченные речевые возможности, по мнению Л.С. Выготского, создают почву для возникновения препятствий при общении с окружающими, установлении широких социальных связей [1].

В Российской Федерации, как и в мире в целом, стремительно возрастает количество детей с речевой патологией. Важно отметить, что по данным ВОЗ задержка речевого развития встречается у 10 % детей дошкольного возраста. На развитие ребёнка и формирование его личности влияет даже незначительное нарушение речи. Следует отметить, что детям данной категории свойственны сниженная мотивация, нестойкость интересов, неуверенность в себе; они часто испытывают трудности при построении высказываний, отборе языкового материала.

Увеличение количества детей дошкольного возраста с различными нарушениями речевого развития требует применения особых коррекционно-развивающих педагогических технологий, позволяющих добиваться положительной динамики в развитии речи, что на сегодняшний день приобретает все большую актуальность.

В работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, большое значение имеет их включение в активные, деятельностные формы взаимодействия с различными субъектами воспитательно-образовательного процесса. В последние годы значительно вырос интерес к механизму воздействия искусства на развитие ребёнка. Одним из главных методических средств, направленных на решение комплекса образовательных, а также коррекционных задач является театрализованная деятельность.

Придавая огромное значение формированию личности средствами искусства, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др. отмечали, что приобщение ребёнка к прекрасному и погружение его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал [2].

Интерес к использованию театральных методик и технологий театральной педагогики в целях коррекции речевого развития детей дошкольного возраста традиционно проявляли многие педагоги-учёные и практики. Подтверждения данному тезису содержатся в работах Л.В. Артёмовой, Н.А. Ветлугиной, Г.А. Волковой, В.В. Давыдова, Б.М. Йеменского и др.

Как показало изучение психолого-педагогической, методической литературы и опыта деятельности студенческого кукольного театра «БИ-БА-БО» с организациями разных типов г. Борисоглебска и Борисоглебского городского округа, театрализованная деятельность является одним из эффективных средств развития детей, в том числе и речевого.

Главной целью театрализованной деятельности в области коррекции речевых нарушений дошкольников является создание условий для развития мотивации детей на устранение дефектов. Кроме того, в процессе применения театрализации развиваются познавательные и эстетические способности дошкольников, произвольная регуляция деятельности, эмоционально-личностная сфера.

Ценность театрализованной деятельности с точки зрения педагогики заключается в том, что данные виды игр и упражнений оказывают влияние на развитие активного словаря, помогают усвоению выразительных средств родного языка, совершенствованию артикуляционного аппарата, мелкой моторики рук и т.д. Способствуют развитию эмоциональной сферы, чуткости, сопереживания, отзывчивости к действиям людей в реальной жизни. Позволяют формировать опыт социального поведения, чувство партнёрства, умение работать в коллективе. Следует отметить, что театральные технологии обладают широкими возможностями формирования у детей социальных навыков поведения, дальнейшего развития системы общечеловеческих ценностей [3].

Проанализировав научную литературу, деятельность студенческого кукольного театра «БИ-БА-БО» в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ, нами были выделены направления коррекции речевого развития дошкольников средствами театрализованной деятельности. Рассмотрим их подробнее, используя примеры.



*Первое направление* – развитие культуры речи: артикуляционной моторики, речевого дыхания.

С помощью показа и объяснения осуществляется отработка соответствующих артикуляторных позиций. В качестве средства коррекционной работы может быть использована перчаточная кукла, например, Львёнок. Эту куклу ребёнок может надеть на руку, попробовать открыть и закрыть рот, узнать, где кончик языка, боковые края, спинка, корень.

Для формирования глубокого вдоха и диафрагмального дыхания используются комплексы дыхательной гимнастики. Дыхательные упражнения могут выполняться с помощью куклы би-ба-бо и сочетаться с движениями туловища, рук и головы. Сначала произносятся изолированно гласные и согласные звуки, затем сочетание этих звуков, характеризующие звукоподражания людей, животных и птиц.

Перейдём к рассмотрению *второго направления коррекции речевого развития дошкольников* – развитие общей и мелкой моторики: координации движений, мелкой моторики руки, снятие мышечного напряжения, формирование правильной осанки.

Положение о тесном взаимодействии ручной моторики и орального праксиса определяет необходимость включения в логопедическую работу упражнений, направленных на развитие мелкой моторики, дающих возможность сочетать их с различными речевыми заданиями [4].

Сопряжённая гимнастика (биоэнергопластика) является одной из составляющих занятий по коррекции речевого развития детей дошкольного возраста, синтезирующих в себе театрально-игровую деятельность, включающую объединение движений органов артикуляции и кистей рук. В результате данной гимнастики у детей закрепляются тонкие дифференцированные движения артикуляционного аппарата, развиваются естественные произвольные движения рук.

Куклы би-ба-бо могут проводить с детьми пальчиковую гимнастику или физкультурную минутку. По мере освоения дошкольниками упражнений, им можно предлагать самим управлять куклой.

*Третье направление коррекции речевого развития дошкольников* – развитие сценического мастерства и речевой деятельности: жестов, мимики, пантомимы, эмоционального восприятия, совершенствование грамматического строя речи, формирование темповой организации высказывания.

Упражнения по развитию выразительности мимики, жеста и движения воспитывают речевую эмоциональность, а также снимают напряжение в речедвигательном аппарате детей. Следует отметить,

что упражнения начинаются с простых заданий с использованием кукол би-ба-бо, постепенно, по мере овладения контролем над мимическими мышцами, дошкольники могут показывать различные эмоции посредством жеста и мимики.

С помощью инсценировок может осуществляться работа по формированию темповой организации высказывания. Использование кукол би-ба-бо и соответствующих инсценировок позволят как естественно замедлять темп речи детей, так и работать по устранению замедленного темпа.

Итак, рассмотрев направления педагогической деятельности по коррекции речевого развития дошкольников, можно сделать вывод о том, что применение театрализованной деятельности способствует развитию всех компонентов речи ребёнка, его психических процессов, эмоциональной сферы, усиливает экспрессивность, адаптивность общения, содействует формированию образного мышления и, следовательно, может значительно повышать эффективность коррекционных воздействий при устранении речевых нарушений детей, выступать огромным стимулом для дальнейшего развития и совершенствования речи в целом.

### **Список литературы**

1. Попова Т. Б. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению речевых нарушений у детей-логопатов // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №9. – С.72-75.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
3. Плотникова Е. Е. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 2 (92). – С. 26-33.
4. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: метод. пос. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 64 с.

Безрукова Владислава Игоревна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**В. И. Безрукова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: vladislava.bezrukova.2016@mail.ru*

В статье рассмотрены вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе моделирования на уроках по учебному предмету «Окружающий мир». Представлено описание фрагментов уроков окружающего мира в 3 классе, на которых используются различные виды моделирования.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, окружающий мир, познавательные универсальные учебные действия.

В настоящее время в психологии, педагогике и образовательной практике всё большее признание получает положение о том, что успешность обучения определяют общие учебные действия, имеющие приоритет над предметными знаниями и навыками. Младший школьный возраст – благоприятный период для развития навыков учебной деятельности, когнитивных способностей, саморегуляции. Поэтому у обучающихся начальной школы должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия (ПУУД). Познавательные УУД включают: общеучебные, логические и знаково-символические учебные действия, а также постановку и решение проблемы.

В период обучения в начальной школе критерием развития знаково-символических УУД является овладение моделированием. Формирование умения школьников работать с моделями является одной из главных задач обучения по всем предметным областям и прежде всего в ознакомлении детей с окружающим миром. Младшие школьники часто испытывают определённые трудности в изучении происходящих изменений в живых организмах и явлениях природы, зависимостью природных сообществ. Тогда лучшим способом изучения объекта, процесса или явления становится создание модели.

Концепция формирования УУД разработана группой авторов (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, И.А. Володарская, Г.В. Бурменская). Проблему формирования познавательных УУД младших школьников рассматривали Н.А. Лошкарева, А.А. Люблинская, Ю.К. Бабанский и др. Работы Н.Ф. Талызиной, В.Ф. Паламарчук, В.М. Коротова посвящены вопросам формирования познавательных общеучебных

умений обучающихся. Методика формирования различных видов общеучебных умений разработана Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, Д.В. Воровщиковым и др. Методика использования приёмов моделирования при формировании познавательных УУД предложена Р.С. Гайсиной, Н.Ф. Виноградовой, Е.В. Головки, Е.Г. Новолодской, А.А. Плешаковым.

Особую тревогу сегодня вызывает потеря у учащихся интереса к учению. Но обучение в начальной школе невозможно без формирования учебных умений, имеющих большое значение в развитии познавательной деятельности учащегося. Поэтому познавательные УУД являются приоритетными и наиболее востребованными в современном образовательном процессе. Они позволяют школьникам искать, перерабатывать и пользоваться информацией в зависимости от поставленной задачи. Вместе с тем, младшие школьники затрудняются в поиске нужной информации, не умеют самостоятельно работать с материалом, представленном в виде таблиц, текстов, схем, а также анализировать, обобщать и преобразовывать полученную информацию. Скорее всего, это связано с тем, что разработки по формированию познавательных УУД у младших школьников не освещают в полной мере организационно-методических аспектов их формирования на ступени начального общего образования. А также, на наш взгляд, в методике не полностью раскрыты возможности использования моделирования при формировании познавательных универсальных учебных действий.

Цель работы – разработать методическое обеспечение формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе моделирования на уроках по учебному предмету «Окружающий мир».

Основу методов исследования составили: изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; синтез и обобщение информации; наблюдение за образовательным процессом в начальной школе.

Задачи:

1. Установить сущность, виды и этапы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

2. Раскрыть основы моделирования и его влияние на формирование универсальных учебных действий младших школьников на уроках по учебному предмету «Окружающий мир».

3. Проанализировать учебно-методический комплект «Окружающий мир» А.А. Плешакова с точки зрения использования метода моделирования.

4. Разработать методическое обеспечение формирования познавательных универсальных учебных действий младших

школьников в процессе моделирования на уроках по учебному предмету «Окружающий мир».

В дидактических и методических пособиях (А.А. Плешаков, Н.Ф. Виноградова, З.А. Клепинина, Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева) рассмотрено использование метода моделирования при изучении предмета «Окружающий мир» в начальной школе.

По мнению В.А. Штоф – «модель – это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования (природный или социальный) и способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [1, с. 10].

На уроках окружающего мира, как указывает Р.С. Гайсина, используются модели предметные (глобус, модель вулкана) и идеальные. Идеальные модели могут быть мысленные, образные и знаковые [2, с. 67].

М.В. Амелина предлагает создавать с младшими школьниками особые схематические модели. Они помогут учащимся изучить, запомнить и воспроизвести изученный материал. К ним относятся листы опорных сигналов, или ЛОС. В процессе изучения материала учащиеся зашифровывают информацию с помощью схем, рисунков. Повторно младшие школьники воспроизводят информацию по ЛОС, что позволяет формировать логические и знаково-символические учебные умения [3, с. 105].

Моделирование как метод познания окружающего мира является процессом создания школьниками с помощью учителя образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от незначимых и второстепенных [2].

Для формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках по курсу «Окружающий мир» Е.В. Головкин рекомендует использовать различные виды моделирования (рис. 1).

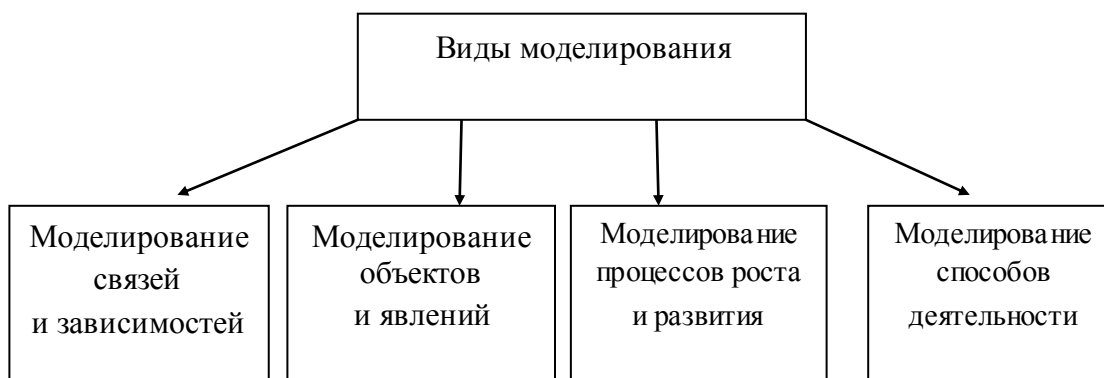


Рис. 1. Виды моделирования

Например, при изучении роста и развития человека можно использовать модель-схему «Если я с детства начну курить» или же «Если я с детства начну заниматься спортом». Схемы обычно выполняют в виде рисунков, надписей, стрелок, которые показывают

«развитие курильщика» и «развитие спортсмена». Вместо рисунков можно использовать фотографии. Части схемы «развитие курильщика» и «развитие спортсмена» располагаются друг под другом, чтобы удобно было сравнить каждый этап развития и дать ему оценку. Такие модели дети могут разработать, выполняя проект в 3 классе. Созданные модели включаются в уроки курса «Окружающий мир», т.к. именно в 3 классе изучается раздел «Мы и наше здоровье».

Эффективному формированию познавательных универсальных учебных действий в процессе моделирования способствуют такие приёмы как: подобрать модель к объекту; привести примеры объектов, соответствующих модели; найти ошибку в схеме; расшифровать схему; привести примеры объектов, соответствующих модели и др.

Таким образом, деятельность учащихся на уроках предмета «Окружающий мир» носит исследовательский и творческий характер. Методика моделирования достаточно сложна и поэтому предполагает предварительное исследование натуральных объектов и явлений, требует использования специального оборудования, постепенного перехода форм от предметных к схематическим (знаково-символическим). С помощью моделирования учащиеся могут создавать образы и проводить анализ объектов (явлений) окружающего мира; воспроизводить реальные процессы будущей деятельности и др. Следовательно, моделирование является эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Анализ учебно-методического комплекта «Окружающий мир» А.А. Плешакова позволил сделать следующие выводы. В данном курсе моделирование объектов и явлений окружающего мира выступает одним из приоритетных видов деятельности. В программе этого курса автором представлены перечни работ по моделированию в каждой теме. В рабочих тетрадях и учебниках окружающего мира есть много заданий по моделированию, одни из которых – это составление схем-моделей цепей питания. Работа по моделированию связей, цепей способствует систематизации естественно-научных знаний, умений обобщать, выделять главное и др.

С целью формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников мы разработали фрагменты уроков по учебному предмету «Окружающий мир» для 3 класса, на которых используются различные виды моделирования. На уроках предлагаем организовывать моделирование деятельности; существенных признаков изучаемых объектов; моделирование связей, зависимостей, отношений.

Урок по теме «Солнце, растение и мы с вами» развивает творческое воображение учащихся, формирует умения анализировать

изучаемые объекты, создавать предметные модели. На уроке используются карточки с названиями (рисунками) растений, пластилин, распечатки таблиц, конверты. Предлагаем учащимся проблемный вопрос: ««Сахара и крахмала нет в почве, а в растениях они есть. Как растения получают эти питательные вещества?». Младшим школьникам нужно установить, как растения получают питательные вещества. Подводим детей к выводу, что растения усваивают энергию солнечного света и запасают её в питательных веществах. А животные и люди питаются растениями, тем самым обеспечивая себя необходимыми веществами и энергией. Затем предлагаем учащимся на основе схем учебника изготовить модели, которые показывают процессы дыхания и питания растений. Для этого обучающиеся используют пластилин. Дети лепят из пластилина на дерево шарики красного цвета символизируют кислород, шарики белого цвета – углекислый газ, лепёшечки жёлтого цвета – крахмал и сахар. Затем с помощью изготовленных моделей учащиеся рассказывают о процессах питания и дыхания растений, осуществляют взаимопроверку, если необходимо, исправляют ошибки, перемещая детали моделей.

Задачи урока по теме «Что такое почва» – сформировать понятие «почва» и «плодородие», представление об образовании почвы и роли живых организмов в этом процессе; развивать интерес к исследовательской деятельности, наблюдательность, творческое мышление, воспитывать бережное отношение к природе. Учитель создает проблемную ситуацию: младшие школьники становятся сотрудниками научной лаборатории и должны изучить состав почвы.

В процессе работы «исследовательской лаборатории» обучающиеся создают модель «ЛЮС». Условные обозначения для модели ЛЮС предлагаются учащимся при обсуждении проблемных вопросов и постановки опытов. Данная работа формирует умения анализировать изучаемые объекты, выделять их существенные признаки, кодировать информацию, используя знаки и символы для построения опорной схемы (ЛЮС).

На уроке по теме «Дорожные знаки» обучающиеся знакомятся с дорожными знаками и их классификацией, развиваются воображение и творческое мышление детей, формируются умения анализировать изучаемые объекты, выделять их существенные признаки, воплощать их в предметной модели, использовать полученные умения и навыки при подготовке групповых проектов. Урок проходит в форме защиты проектов. Большую часть дети работают в группах. Каждая группа изготавливает предметную модель дорожного знака своей группы, рассказывает про него, а так же рассказывает о своей группе дорожных знаков с помощью учебника и Правил дорожного движения. На каждой парте у учащихся лежит инструкционный лист,

инструкция по изготовлению модели дорожного знака, лист самооценки, который они заполняют в конце урока, листы-помощники (информационный лист). Для выполнения модели знака необходимо: палочки от мороженого, карандаши, фломастеры, офисная бумага, клей-пистолет, ножницы, скотч.

Учитель распределяет задания для изготовления модели по группам.

Работа над созданием модели дорожного знака включает:

1. Определить, какой знак вашей группы вы будете изображать (старайтесь выбрать знак, о котором мы сегодня ещё не говорили).

2. Определить, кто будет делать модель знака, кто будет оформлять и презентовать знак.

3. Самостоятельная работа.

4. Презентация выполненной работы (объяснить, что это за знак, что он обозначает, где может стоять).

Дети изображают на бумаге дорожный знак при помощи фломастеров и карандашей. Затем обклеивают изображение дорожного знака при помощи скотча. Вырезают знак и приклеивают их к палочкам от мороженого на клей-пистолет. Знак готов.

После защиты проектов, на уроке предлагаем провести игры: «Знаешь ли ты знаки» и «Помоги и инспектору установить дорожные знаки». В ходе игр создаются динамичные модели. Специфика этих игр заключается в том, что схемы создаются не на доске или бумаге, а в процессе перестроения игроков, изображающих дорожные знаки, то есть в ходе игры учащиеся создают динамичные модели.

Итак, метод моделирования способствует формированию у младших школьников познавательных универсальных учебных действий: понимать и использовать знаки, символы, схемы; анализировать изучаемые объекты и выделять их существенные признаки, классифицировать и обобщать класс объектов по заданному признаку.

### **Список литературы**

1. Штофор В.А. Моделирование в философии / В.А. Штофор. – М.: Просвещение, 2006. – 426 с.
2. Гайсина Р.С. Моделирование на уроках ознакомления с окружающим миром / Р.С. Гайсина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 43-44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9910685> (дата обращения: 24.02.2021).
3. Амелина М.В. Листы опорных сигналов / М. В. Амелина // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 105-109.

Безрукова Владислава Игоревна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДОСТОИНСТВА, НЕДОСТАТКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А. С. Белугина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [aleksandrabelugina@mail.ru](mailto:aleksandrabelugina@mail.ru)*

В статье рассматриваются достоинства и недостатки дистанционного (онлайн) обучения на основе интервью с действующими экспертами в сфере преподавания английского языка. На основе полученных данных автор делает вывод о значении рассматриваемой формы обучения в системе российской системы образования и возможных перспективах её развития.

**Ключевые слова:** онлайн-обучение; e-learning; дистанционное обучение; образование; образовательная система.

Современный мир развивается быстро и динамично: каждый год появляются новые и улучшаются старые технологии. Соответственно ускоряется темп и ритм жизни, человек раньше взрослеет, живёт, учится и работает в состоянии многозадачности, что требует наличие «soft skills», высокого уровня самоорганизации, самоконтроля и самообучения.

Все изменения и требования нового общества становятся целями и задачами образовательной системы, так как сам смысл существования этой системы – организованная и целенаправленная подготовка обучающихся к самостоятельной жизни в современном социуме [1]. В связи с этим возникает потребность в поиске новых методов и способов обучения и воспитания, увеличении количества педагогических кадров, разделении функций и компетенций, которые раньше относились к одной профессии – учитель, между другими профессиями – педагогический дизайнер, методист, иллюстратор и т.д.

Меняются и формы организации обучения. Ещё несколько лет назад онлайн обучение только начинало своё становление: появлялись первые онлайн курсы и школы, позволяющие повысить квалификацию. Сейчас онлайн можно получить не только высшее образование, изучить новую профессию или повысить квалификацию, но и получить аттестат об основном общем образовании. Кроме того, с помощью различных образовательных вебинаров, платформ и приложений каждый желающий может создать свою собственную онлайн-школу.

В результате наиболее дискуссионным становится вопрос о качестве онлайн-образования, его достоинствах и недостатках. Для ответа на данные вопросы было взято интервью у действующих преподавателей иностранного языка, работающих в различных организациях.

Одним из респондентов стала Аникина Мария Валерьевна – старший методист-эксперт онлайн-школы по изучению английского языка Учи.Дома, работающая в сфере образования уже более 8 лет, большую часть из которого – преимущественно онлайн. В течение этого времени Мария приняла участие во многих образовательных проектах, занималась разработкой образовательного контента (содержания учебных курсов, адаптация материала под особенности и интересы обучающихся разных уровней, критерии оценки эффективности преподаваемого контента), затем руководила отдельными группами и на данный момент является старшим методистом-экспертом, в чьи обязанности входит руководство всеми методистами и иллюстраторами, написание гайдланов («скелета», на основе которого разрабатывается курс), а также поддержка связи со всеми преподавателями Школы. Кроме этого, Мария также ведёт несколько других образовательных проектов.

Мария считает, что нельзя чётко выделить, что лучше: онлайн или оффлайн (классическое) обучение. Есть курсы, которые лучше изучать непосредственно находясь в аудитории, а есть те – которые также можно изучить дистанционно. Тоже самое можно сказать про качественные и некачественные программы – они есть везде. Самое главное при преподавании онлайн – уметь находить и решать «болевые точки». Для этого регулярно отслеживается динамика уроков – где может «просесть» дисциплина или концентрация внимания обучающегося, какой материал подходит для данного уровня, а над каким ещё следует поработать.

Эксперт также отмечает, что многие задачи оффлайн-обучения можно реализовать онлайн, самое главное – иметь опыт и желание. Естественно, работать онлайн с группой в 30 человек – значительно сложнее, но если у преподавателя нет необходимой подготовки, навыков контроля аудитории и адаптации к непредсказуемым ситуациям, то даже оффлайн работать будет сложно.

Кроме того, явным преимуществом дистанционного образования является мобильность и возможность получать знания из любой точки мира, а также отсутствие «концентрации» качественного образования в одном месте. Это означает, что онлайн-обучение «стирает» такие понятия, как «лучшие педагоги Москвы», «престижное образование только в Лондоне», так как теперь обучающийся может заниматься с любыми преподавателями и учиться в любом учебном заведении, не покидая пределов определённой территории.

Таким образом, можно сказать, что Мария Валерьевна не видит разницы между онлайн и оффлайн обучением. «Я надеюсь, что в будущем онлайн обучение сможет заменить или стать наравне с оффлайн, так как это позволит более эффективно распределять своё время, которого сейчас не хватает как взрослым, так и детям», – резюмировала Мария.

Поделиться своим мнением согласилась также Седова Мария Алексеевна – старший преподаватель по английскому языку первой в России общеобразовательной Домашней школы «ИнтернетУрок». ИнтернетУрок – аккредитованная и лицензированная школа, исключительно дистанционно реализующая образовательные программы по ФГОС и имеющая право выдавать оригинальные аттестаты об окончании обучения.

Мария Алексеевна также поддерживает идею развития онлайн-обучения. Помимо уже перечисленных достоинств, эксперт отметила, что при онлайн-обучении не требуется никаких финансовых затрат на ремонт школы, «нужды» класса, канцелярию и т.п. Кроме того, онлайн обучение позволяет взаимодействовать обучающимся из разных городов и стран, развивать коммуникационные навыки и навыки межкультурного общения. Более того, при данном формате обучения возможно исключить конфликтные ситуации и проблемы «травли» одноклассников.

Эксперт также выделяет и ряд недостатков дистанционного обучения. Например: платное обучение, адаптационный период для обучающихся, перешедших с оффлайн-обучения и, наиболее важное – требование высокого уровня ответственности и вовлечённости в образовательный процесс со стороны обучающихся.

Тем не менее, Мария Алексеевна поделилась следующим мнением: «Я думаю, что дистанционное обучение рано или поздно заменит оффлайн, так как мир меняется, меняются требования общества к содержанию образования и компетенциям ученика. Система образования, которая была актуальна для прошлого, уже устарела».

Среди респондентов сторонником классической формы обучения является Палкина Юлия Александровна – основательница клуба по изучению английского языка в Борисоглебске. Юлия Александровна занимается преподавательской деятельностью более 13 лет, имея опыт работы как учителем в школе, частным преподавателем и организатором международных лагерей.

В дистанционной форме Юлия впервые начала работать в период пандемии и сейчас прибегает к «дистанту» в крайне редких случаях. Респондент считает, что при онлайн-работе учитель значительно зависит от Интернет-соединения и технического оборудования, в связи с чем приходится сталкиваться с вопросами, в которых учитель не компетентен: «зависание» программ, задержка аудио/видео изображения, прерывание Интернет-соединения. Кроме того, подобные проблемы Юлия отмечает со стороны ученика – не у всех есть доступ к высокоскоростному Интернету и качественному оборудованию. Также к числу минусов эксперт относит отсутствие цифровой версии у части учебников, в связи с чем приходится пользоваться отсканированными версиями физических учебников, которые не всегда бывают хорошего качества.

Единственным и явным преимуществом онлайн-обучения Юлия считает более рациональное распределение рабочего и личного времени, а также высокую мобильность – возможность взять ноутбук и провести занятие из любой точки мира.

Дистанционное обучение, по мнению Юлии Александровны, является менее качественным, так как онлайн сложно отследить, что законспектировал или услышал ученик. «Я думаю, что теоретически дистанционное обучение может заменить очное, но мне бы этого не хотелось. Я переживаю за качество образования в таком случае, так как «дистант» требует от обучающихся высокого уровня самоконтроля и самоорганизации. Онлайн-обучение можно использовать как план «Б» – только в крайнем случае», – говорит Юлия.

Поддерживает позицию Юлии Елена Сарнавская – тренер-методист с 13-летним стажем работы, спикер TED и владелец частной языковой школы.

Елена считает, что дистанционное обучение не может заменить живое общение – активную групповую работу, обмен эмоциями и ощущениями. Кроме того, онлайн недоступен достаточно большой спектр видов деятельности (игры, упражнения с использованием подручных средств и т.п.), а также мешают частые сбои связи, вызванные как объективными, так и субъективными факторами.

Тем не менее, эксперт приходит к выводу, что дистанционное обучение в будущем может заменить классическое: «Потому что людям это физически удобно и открывает двери, до которых они не могут добраться вживую».

Таким образом, на основе полученных данных можно сказать, что в России онлайн-обучение активно развивается в сфере дополнительного образования и постепенно включает другие уровни.

Сможет ли дистанционное обучение заменить оффлайн – сложный и неоднозначный вопрос, так как у данной формы есть как свои преимущества, так и недостатки. В данный момент, на основе полученных результатов, можно сказать следующее: для людей, которые не могут посещать очные занятия – оптимальным будет онлайн-обучение. Для тех, кто любит активное социальное взаимодействие – работу непосредственно с людьми, будет удобным оффлайн-обучение.

### **Список литературы**

1. Виды образовательных систем [Электронный ресурс]. – URL: [https://spravochnick.ru/pedagogika/chto\\_takoe\\_obrazovatel'naya\\_sistema/vidy\\_obrazovatelnyh\\_sistem/](https://spravochnick.ru/pedagogika/chto_takoe_obrazovatel'naya_sistema/vidy_obrazovatelnyh_sistem/) (дата обращения 21.03.2021).

Белугина Александра Сергеевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ОНЛАЙН-КУРСЫ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ

А. С. Белугина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [aleksandrabelugina@mail.ru](mailto:aleksandrabelugina@mail.ru)*

В статье рассматривается понятие «онлайн-курсы», уровни и виды современных онлайн-курсов. На основе анализа предлагаемых образовательных продуктов выделяются причины их популярности.

**Ключевые слова:** онлайн-обучение; онлайн-курсы; e-learning; популяризация онлайн-курсов.

Среди современных педагогических технологий и образовательных инноваций мощным трендом является онлайн-образование. Рынок образовательных услуг переполнен различными онлайн-курсами, предлагающими за короткий промежуток времени повысить квалификацию или освоить новую профессию.

Точного определения в педагогической литературе онлайн-курсам нет, в связи с чем существует несколько различных подходов. Тем не менее, в рамках проводимого исследования было выбрано определение, сформулированное Н. В. Гричушкиной: «Онлайн-курс – это организованный, целенаправленный образовательный процесс, реализуемый на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств и методов обучения и контроля» [1, с. 45].

Во время открытой дискуссии по теме «Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета» ректор НИУ ВШЭ Я. И. Кузьминов выделил три уровня онлайн-курсов.

Первый уровень – это классический «удалённый» курс, который читает преподаватель в одном месте, а слушают его в другом месте или даже в нескольких местах в режиме реального времени. Подобные дистанционные курсы времени позволяют опытным специалистам транслировать информацию для большой аудитории и одновременно быть в контакте с ними – отвечать на актуальные вопросы в чате.

Второй и третий уровни – это специально записанные онлайн-курсы для многократного применения, которые, как правило, включают определённый аппарат контроля работы слушателей (проверку домашнего задания куратором) и самоконтроля. Соответственно, второй уровень – так называемые курсы с поддержкой кураторов, когда организаторы находятся в постоянном

контакте со слушателями: регулярно отвечают на их вопросы в режиме реального времени (как правило, в онлайн-мессенджерах) и проверяют домашнее задание. Третий уровень – курсы с опцией самоконтроля, когда слушатели (участники, обучающиеся) проходят курс и выполняют задание, но не могут отправить его на проверку или обсудить тему с куратором. Оба уровня могут быть как для ограниченного круга пользователей (МСОС – Mass closed online course, как правило – платные), так и для открытой аудитории – public (МООС – Mass open online course, бесплатные) [2].

В результате анализа существующих образовательных онлайн-платформ и реализуемых ими онлайн-курсов, мы обратили внимание на выделение профессиональных и общеобразовательных онлайн-курсов.

Профессиональные онлайн-курсы направлены на развитие профессиональных компетенций (повышение квалификации, изучение новой профессии, специализация) и являются наиболее популярной категорией. Так, например, на образовательной платформе Skillbox за 3 месяца можно освоить новую профессию «Методист образовательных программ» [3], а онлайн-школа Фоксфорд предлагает курсы для повышения квалификации учителям разных направлений: «Методики обучения математике и подготовки к ВПР в средней школе в рамках ФГОС» [4], «Педагог дополнительного образования: организация работы с подростками» [5] и т.д.

Общеобразовательные – онлайн-курсы, целью которых является знакомство с определённой тематикой (курсы современной живописи расскажут о популярных в настоящее время жанрах живописи и художниках) или углубление знаний (курсы английского языка для уровня Intermediate). Например: «Психология для жизни» [6], «Подготовка к сдаче ВНО, FCE, IELTS, TOEFL» [7] и т.д.

Собственно структура любого онлайн-курса не отличается от обычного учебного курса. Он так же обязан включать:

1. Аннотацию, цель изучения и задачи, которые решает курс.
2. Собственно содержание и планируемые результаты.
3. Формы контроля или самоконтроля [8].

В таком случае возникает вопрос: почему онлайн курсы стали популярнее и предпочтительнее, чем оффлайн?

Для ответа на данный вопрос мы ознакомились с мнением действующих экспертов в области онлайн-обучения, а также проанализировали условия существующих онлайн-курсов. В результате пришли к нижеследующему выводу.

Во-первых, основным плюсом онлайн-обучения в целом является удобство и мобильность. Участники процесса не зависят ни от места, ни от времени проведения мероприятия. Даже «удалённые»

курсы записываются во время трансляции, чтобы впоследствии быть доступными в записи.

Во-вторых, узкая направленность тематик. В большинстве случаев организации высшего и среднего профессионального образования вынуждены отказываться от ведения некоторых курсов, а впоследствии – сокращать сотрудников, в связи с малой наполняемостью групп. Система онлайн-курсов позволяет решить данный вопрос: с одного университета запишется два человека, из друга – три, и таким образом набирается необходимая аудитория.

Кроме этого, если рассматривать организацию онлайн-курсов в рамках образовательных организаций, их общедоступность позволяет изучать интересующие области (темы) студентам разных направлений. Другими словами, студент физико-математического факультета, направления подготовки «Физика. Математика» может изучать историю Византии или старославянский язык.

Соответственно, всё это делает образовательные программы более разнообразными и гибкими, позволяет подстроиться под индивидуальные особенности личности и способствует её разностороннему развитию.

К числу причин популяризации также можно отнести возможность создания (организации) онлайн-курса всем желающим, в том числе и тем, у кого нет профильного образования. Существует большое разнообразие онлайн-платформ и сервисов с уже готовыми шаблонами, гайдами («инструкцией»), настраиваемой монетизацией (получением прибыли от количества участников/просмотров) и прочими услугами, предлагающих создать свой курс совершенно бесплатно или за определённый тариф (если нужна «продвинутая» версия). К числу таких платформ относятся, например: Антитренинги, ZenClass, GerCourse и др.

С одной стороны, это существенный плюс, так как люди, имеющие определённое хобби или глубоко разбирающиеся в какой-либо области знаний, могут заниматься просветительской деятельностью, не имея квалификации преподавателя. С другой стороны, этой же возможностью пользуются неквалифицированные лица, которые лишь поверхностно изучили проблему или совсем не разобрались в ней, но считают себя высококвалифицированными специалистами. Несомненно, данный минус есть и у некоторых организаторов оффлайн-курсов. Однако организовать оффлайн-курс человеку, который не является специалистом (не имеет должного уровня знаний) будет значительно труднее, чем онлайн.

К числу причин, препятствующих популяризации онлайн-курсов и внедрения их в образовательную систему на государственном уровне, можно также отнести отсутствие так называемого «эффекта студенческой аудитории» – влияние

присутствия других студентов на поведение человека. То есть, когда человек занимается наедине с собой, ему легче отвлечься на посторонние предметы, чем находясь в обществе других занимающихся людей (обучающихся). Соответственно, этот факт в определённой степени влияет на качество результатов онлайн-обучения, снижая показатели.

Подводя итоги можно сказать, что популярность онлайн-курсов обусловлена тем, что они позволяют реализовывать современные образовательные принципы открытости обучения, равенства участников учебного процесса, интернационализации и глобализации образовательного пространства.

### **Список литературы**

1. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (дата обращения 01.04.2021).
2. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминова [Электронный ресурс]. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2015/09/28/1073772954/K.usminov.pdf> (дата обращения 10.04.2021).
3. Методист образовательных программ [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/course/educational-methodist/> (дата обращения 20.04.2021).
4. Методики обучения математике и подготовки к ВПР в средней школе в рамках ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://foxford.ru/teacher/courses/3312/landing> (дата обращения 20.04.2021).
5. Педагог дополнительного образования: организация работы с подростками [Электронный ресурс]. – URL: <https://foxford.ru/teacher/courses/741/landing> (дата обращения 20.04.2021).
6. Курс по теме Психология для жизни [Электронный ресурс]. – URL: <https://vse-kursy.com/onlain/12568-kurs-po-teme-psihiologiya-dlya-zhizni.html> (дата обращения 20.04.2021).
7. Подготовка к сдаче ВНО, FCE, IELTS, TOEFL [Электронный ресурс]. – URL: <https://vse-kursy.com/onlain/5902-podgotovka-k-sdache-vno-fce-ielts-toefl.html> (дата обращения 20.04.2021).
8. Требования и рекомендации по самостоятельной разработке и созданию онлайн-курсов/ – URL: [https://elearning.hse.ru/author\\_requirement](https://elearning.hse.ru/author_requirement) (дата обращения 01.04.2021).

Белугина Александра Сергеевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА»

А. А. Бредихина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,  
МБОУ БГО «Борисоглебская гимназия № 1»  
e-mail: [alex26052011@mail.ru](mailto:alex26052011@mail.ru)*

В статье рассматриваются методика и преимущества использования кейс-технологии на уроках русского языка в школе. Автор предлагает самостоятельно разработанный урок-диспут «Сколько заимствованных слов в русском языке?», иллюстрирующий применение данной формы обучения.

**Ключевые слова:** кейс-технология; разновидности кейс-технологии; задачи; условия; этапы работы; учебный материал; заимствованная лексика; планируемые результаты.

Кейс-технология является одной из разновидностей интерактивной технологии, которая появилась в Гарварде и долгое время применялась при обучении экономистов. Она позволяет активизировать познавательный интерес школьников, формирует необходимые метапредметные компетенции. Слово *case* имеет два значения: 1) портфель, небольшой чемоданчик; 2) сложный, запутанный случай.

Материал при реализации кейс-технологии подается в виде проблемных микроситуаций, которые требуют исследовательской работы обучающихся. Ученик пробует себя в различных проблемных условиях, сравнивает свою работу с работой других школьников, тем самым формируя опыт успешной деятельности [2].

В кейс входят учебные материалы, содержащие практические проблемы, которые требуют поиска их решения. Описание проблемной ситуации строится на основе фактов из реальной жизни. Это единый комплекс, позволяющий понять ситуацию [2].

Технология проведения кейс-метода следующая: школьникам дается пакет заданий без точного решения. Они должны самостоятельно выявить проблему и найти пути для ее разрешения или выработать пути выхода из положения.

Особенность кейса, в отличие от обычных заданий, заключается в том, что главным является не столько результат, сколько процесс поиска ответа на вопросы, разработка путей решения. Использование кейс-технологии позволяет формировать мотивацию к обучению, совершенствовать навыки работы с информацией и развивать у обучающихся коммуникативные компетенции и речевую культуру [1].

Используя кейс-технология, учитель решает следующие задачи:

1) дает представление школьнику о том, что есть разнообразные практические проблемы и жизненные ситуации, которые требуют решений;

2) способствует формированию критического и творческого мышления обучающихся;

3) формирует у школьников коммуникативные универсальные учебные действия.

В методической литературе говорят о трех разновидностях кейс-технологии:

– собственно кейс-технология (обычно применяется при дистанционном обучении);

– кейс-стади (или метод погружения, обычно применяется при блочном обучении);

– кейс-метод (метод ситуационного анализа).

Выделяют кейсы различного уровня сложности. Кейсы первого уровня сложности предполагают, что школьники анализируют практическую ситуацию и предложенное решение и определяют, насколько оно подходит. Кейсы второго уровня сложности уже требуют поиска самостоятельного решения. На третьем уровне сложности школьники должны самостоятельно увидеть проблему в практической ситуации и предложить путь для ее решения.

При реализации кейс-технологии важно соблюдать несколько условий:

– работа проводится в небольших группах;

– ответ на проблемное задание не должен быть единственным;

– кейс должен включать дополнительную информацию;

– решение должно обсуждаться в группах и вырабатываться совместно.

Кейс включает в себя три части: проблемная ситуация, которая может быть подана в разных формах (текстовый, видеофрагмент, аудиозапись и пр.); вспомогательная информация и задания к кейсу.

Работа с кейсом строится следующим образом:

1. Обучающиеся знакомятся с кейсом путем погружения в ситуацию или проблему.

2. После знакомства с проблемой изучается и анализируется необходимый материал, который поможет решить проблему или ответить на вопрос.

3. В группах обсуждаются пути решения проблемы, после чего решение озвучивается.

4. После этого группами обсуждаются различные варианты решения ситуации.

Приведем пример кейс-технологии при изучении темы «Заимствованная лексика», которую мы использовали в своей практике.

Тема урока-диспута «Сколько заимствованных слов в русском языке?».

*Шаг 1. Ситуация.*

Два школьника, узнав о том, как приходили заимствования в русский язык, стали спорить: какие слова в русском языке преобладают – русские или заимствованные? Один школьник говорил, что доминируют заимствования; другой же, напротив, заявил, что русских слов значительно больше (не менее 70%).

*Шаг 2. Погружение в ситуацию.*

Кто прав в этом споре? Действительно, каких слов больше в русском языке – заимствованных или исконно русских?

*Вспомогательная информация*

В качестве вспомогательной информации можно привести таблицу, отражающую фонетические признаки заимствованных слов.

<b>ФОНЕТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ</b>	
начальное <b>а</b>	<b>а</b> нкета, <b>а</b> ббат, <b>а</b> бзац, <b>а</b> рия, <b>а</b> така, <b>а</b> бажур, <b>а</b> рба, <b>а</b> нгел, <b>а</b> нафема
начальное <b>э</b>	грецизмы и латинизмы: <b>э</b> поха, <b>э</b> ра, <b>э</b> тика, <b>э</b> кзамен, <b>э</b> кзекуция, <b>э</b> ффект, <b>э</b> таж
наличие буквы <b>ф</b>	<b>ф</b> орум, <b>ф</b> акт, <b>ф</b> онарь, со <b>ф</b> а, <b>ф</b> ильм, а <b>ф</b> ера, <b>ф</b> орма, а <b>ф</b> оризм, <b>э</b> фир, про <b>ф</b> иль, графин, скафандр, февраль
сочетание двух и более гласных	<b>п</b> оэт, <b>п</b> оэма, <b>о</b> реол, <b>а</b> ут, <b>т</b> еатр, <b>в</b> уаль, <b>к</b> акао, <b>р</b> адио, <b>к</b> араул, <b>д</b> иета,
одинаковые гласные	слов тюркского происхождения: <b>а</b> таман, <b>к</b> араван, <b>к</b> арандаш, <b>б</b> ашмак, <b>с</b> ундук, <b>с</b> арафан, <b>б</b> арабан, <b>м</b> ечеть
сочетание «кд», «кз», «гб», «кг»	<b>а</b> некдот, <b>в</b> окзал, <b>ш</b> лагбаум, <b>п</b> акгауз.
сочетание в корне «ге», «ке», «хе», «бю», «вю», «кю», «мю»	<b>л</b> егенда, <b>к</b> еды, <b>т</b> рахея, <b>б</b> юро, <b>г</b> равюра, <b>к</b> ювет, <b>к</b> оммюнике
двойные согласные в корне	<b>в</b> илла, <b>п</b> рогресс, <b>п</b> рофессия, <b>с</b> ессия, <b>в</b> анна
твёрдый согласный звук перед гласным [э]	<b>м</b> одель [дэ], <b>т</b> ест [тэ], <b>р</b> егби [рэ], <b>р</b> еквием [рэ], <b>д</b> етектив [дэтэ], <b>п</b> юре [рэ]

*Шаг 3. Выполнение заданий.*

1. В приведенных ниже словах обозначить признаки заимствованных слов. Распределите слова по тематическим группам:

*Антивирус, авиасалон, авиашоу, архивация, аккредитация, бутик, видеопират, велотрек, гастарбайтер, джек-пот, клипмейкер, имиджмейкер, капучино, кетчуп, кикбоксинг, масс-медиа, мультимедиа, пиар, папарацци, декодер, блокбастер, вебмастер, винчестер, визажист, смайлики, стилист, копирайт, секьюрити, роуминг, хакер, модем, ноутбук, онлайн, сервер.*

2. Прочитайте научный текст.

Сколько заимствованных слов в русском языке? На этот вопрос точного ответа нет и быть не может. Почему? Очень сложно определить природу происхождения слова, не прибегая к этимологическому словарю. Чем древнее слово, тем сложнее определить его происхождение.

Среди исследователей есть разногласия по поводу природы слов, образованных от иноязычных корней с помощью исконно русских аффиксов или в результате сложения русского или заимствованного корней (*маникюр – маникюрный, маникюрша; телевидение, славянофил* и др.). Большинство относят такие слова к исконным, поскольку они образованы по существующим в русском языке моделям. Другие лингвисты не согласны с таким положением.

Таким образом, предположения о процентном соотношении заимствованных и русских слов приблизительные.

Чья точка зрения вам ближе? Обсудите эти положения в группах.

3. Заполните таблицу, подбирая к заимствованным словам однокоренные, образованные уже в русском языке.

Заимствованное слово	Однокоренные слова, образованные по русским словообразовательным моделям
компьютер	компьютерный, компьютерщик, компьютеризировать, компьютеризация, компьютеризованный, микрокомпьютер

Слова для анализа: *корреспондент, сервис, кинематограф, суп, телевидение, анилаг, тенденция, шлагер, тендер, приоритет, дайджест, джинсы, андеграунд.*

4. Найдите в задании слово, отвечающее параметрам задания 8.

После выполнения заданий обучающиеся должны сделать аргументированный вывод, какая точка зрения по поводу соотношения русских и заимствованных им кажется наиболее достоверной. В процессе выполнения заданий школьники учились опознавать заимствованные слова, определяли сферы их применения, подбирали однокоренные слова. Кроме того, обучающиеся учились работать в команде, обсуждать спорные вопросы, искать решения, оформлять свои мысли и идеи в письменный текст и т.д.

Таким образом, кейс-технология как актуальная альтернативная форма обучения не просто дает знания, а учит действовать в определенных условиях, применяя эти знания на практике, в конкретной ситуации. Именно эти умения и необходимы современным выпускникам наших школ для успешной реализации себя.

### Список литературы

1. Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б.Е. Андюсев // Директор школы. – № 4. – 2010. – С. 61–69.

2. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс]: – URL: <http://www.casemethod.ru> (дата обращения 15.03.2021).

Бредихина Александра Андреевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», учитель английского языка МБОУ БГО «Борисоглебская гимназия № 1», г. Борисоглебск

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ

А. Д. Вергелес, М. И. Немытова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [ver.ksan.sol@yandex.ru](mailto:ver.ksan.sol@yandex.ru), [nemytova@bsk.vsu.ru](mailto:nemytova@bsk.vsu.ru)*

Статья посвящена использованию различных электронных образовательных ресурсов на уроках геометрии.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы (ЭОР); геометрия.

Характерной особенностью современного общества является наличие широкого информационного пространства, доступного миллионам людей начиная с очень юного возраста. Это накладывает определенные требования на организацию учебного процесса в школе. Учитель становится не только источником информации, но и координатором информационного потока. Современный урок практически невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Согласно ГОСТу Р 52653-2006 «электронный образовательный ресурс; ЭОР: Образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них (Примечание..)» [1].

Таким образом, как отмечает Мамеева-Шварцман И.М.: «ЭОР – специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в учебном (образовательном) процессе, представленные в электронном (цифровом) виде и функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий» [3].

Исходя из этого, цифровые образовательные ресурсы представляют собой один из видов ЭОР нового поколения.

Можаева Т.Н. выделяет следующие цели использования ЭОР на уроке:

- «повышение эффективности и качества знаний учащихся;
- развитие познавательной активности;
- повышение интереса к предмету;
- развитие аналитического мышления;
- формирование навыков работы с компьютером;
- формирование навыков коллективной работы;
- формирование навыков самостоятельного исследования» [2].

В настоящее время учителя используют ЭОР как в процессе подготовки урока, так и при его проведении. При подготовке к уроку

ЭОР позволяют использовать уже накопленную информацию, дают учителям возможность применять разнообразные методические приемы, методические находки, оптимизировать содержание урока. В процессе обучения использовать готовые электронные образовательные ресурсы можно на любых этапах урока (изучение нового материала, решение задач, при систематизации и обобщении знаний, повторении, проверки уровня обученности учащихся).

Использование Internet-ресурсов повышает уровень уроков, качество знаний учащихся и их мотивацию к обучению. Применение видеофрагментов помогает сделать учебный материал более запоминающимся. Особенно удобно то, что можно в любой момент остановить и неоднократно повторно просмотреть.

Изучение геометрии вызывает сложности у многих учащихся, особенно 7 класса. Это связано с введением большого количества новых понятий и определений, формированием и развитием образного мышления учащихся, необходимостью выстраивать логические рассуждения при доказательстве теорем. Использование ЭОР позволяет во многом их преодолеть.

На различных этапах уроков геометрии применяются различные электронные образовательные ресурсы. Например на уроке усвоения новых знаний для подачи нового материала хорошо подходят мультимедиа презентации и аудио и видеофрагменты, а при закреплении: работа с тренажерами, электронными дидактическими материалами, тестовыми программами.

На уроке закрепления знаний, умений и отработки навыков при актуализации знаний снова используют мультимедиа презентации и видеофрагменты, а при выполнении практической работы: решение интерактивных задач, творческие задания, сбор информации.

Для урока обобщения, систематизации чаще всего используют презентации и интерактивные дидактические игры, а для урока контроля и коррекции тестовые программы и электронные дидактические материалы.

На уроках геометрии применение ЭОР позволяет:

- интенсифицировать учебный процесс за счет использования слайдов с готовыми чертежами;
- формировать наглядные образы;
- быстро повторять опорные знания.

Для проведения уроков геометрии удобно использовать слайды с элементами анимации. Динамические элементы на слайдах повышают наглядность, способствуют лучшему пониманию и запоминанию геометрического материала.

При подготовке и проведении уроков геометрии могут использоваться следующие ЭОР:

- видеоуроки, видеофрагменты;

- специальные программы, flash-ролики;
- банки мультимедийных презентаций;
- электронные учебники;
- тесты, тренажеры, в том числе и onlineи др.

Нами была проведена статистическая обработка 100 произвольно выбранных уроков, взятых из ресурса сети Интернет («Интернет-сообщество учителей», «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»», «Тьютор онлайн», и другие) по следующему признаку – частота использования различных ЭОР на уроках геометрии в 7-9 классах.

По указанному признаку статистическое распределение выборки представлено на рисунке 1.

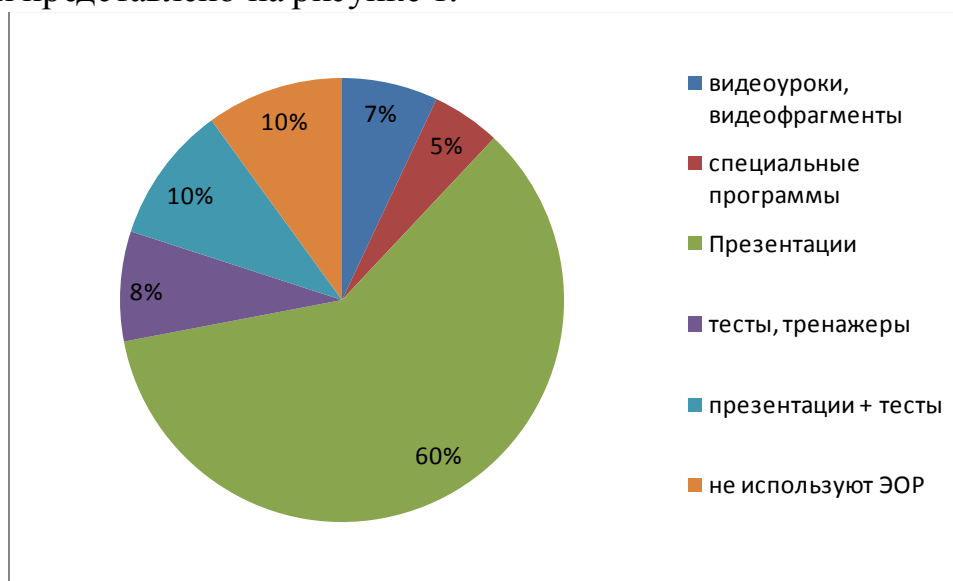


Рис.1. Статистическое распределение частоты использования различных ЭОР на уроках геометрии в 7-9 классах

Обработка данных показала, что, к сожалению, специальные программы («GeoGebra», «Живая геометрия», «ПланиМир» и др.) используются учителями на уроках геометрии достаточно редко. Чаще всего на уроке используется мультимедиа презентация, а также различные программы для проведения тестирования.

Активное использование презентаций (хотя изначально они предназначались вовсе не для использования их в качестве ЭОР), связано с тем, что благодаря своим свойствам и особенностям их использование значительно облегчают процесс обучения и наиболее массово используются учителями, поскольку реализуют различные принципы обучения:

- научности – материал слайдов достоверен и точен;
- системности – стройность и логичность в изложении материала закладывается при подготовке слайдов;



– доступности – в презентации мы можем статический чертеж сделать динамическим, что позволяет ученику понять ход решения задачи;

– наглядности – применение компьютерной графики позволяет изображение геометрических фигур сделать объемным, реальным;

– сознательности и активности учения школьников – применение презентаций делает урок более наглядным, способствует более глубокому и осознанному усвоению материала;

– прочности обучения – сознательное усвоение уже делает его прочным, а для повторения ранее изученного материала, что также способствует прочности усвоения, достаточно найти необходимые чертежи и вывести их на экран.

Тестовый контроль позволяет выполнить оперативную проверку качества усвоения знаний, а также немедленное исправление ошибок и пробелов.

Подводя итог можно отметить, что электронные образовательные ресурсы позволяют в значительной степени повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, дифференцировать работу учащихся, развивать пространственное мышление, формировать умение осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счёт реализации возможностей компьютерного моделирования) и т. д.

### **Список литературы**

1. ГОСТ Р 55750-2013. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Метаданные электронных образовательных ресурсов. Общие положения – [Электронный ресурс]. – URL: [http://standartgost.ru/g/ГОСТ\\_P\\_55750-2013](http://standartgost.ru/g/ГОСТ_P_55750-2013) (дата обращения: 18.04.2021).
2. Можяева Т.Н., Рыжикова Н.Б. Применение электронных образовательных ресурсов на уроках геометрии – Электронный ресурс. – URL: [https://kopilkaurokov.ru/matematika/prochee/primienieniie\\_eliكتروнныйkh\\_obrazovatelnykh\\_riesursov\\_na\\_urokakh\\_gieometrii](https://kopilkaurokov.ru/matematika/prochee/primienieniie_eliكتروнныйkh_obrazovatelnykh_riesursov_na_urokakh_gieometrii) (дата обращения: 18.04.2021).
3. Организация учебной деятельности с использованием электронных образовательных ресурсов. Мамеева-Шварцман И.М. Лекция 1. Общая характеристика – Электронный ресурс. – URL: <https://nsportal.ru/vu/fakultet-pedagogicheskogo-obrazovaniya/organizatsiya-uchebno-i-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-elek-0> (дата обращения: 18.04.2021).
4. Сообщество взаимопомощи учителей Pedsovet.su – интернет-сообщество учителей. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedsovet.su> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Репетитор онлайн: уроки с дистанционным репетитором по Скайпу (Skype) – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tutoronline.ru> (дата обращения: 18.04.2021).
6. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru> (дата обращения: 18.04.2021).

Вергелес Александр Дмитриевич, студент Борисоглебского филиала  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
г. Борисоглебск

Немытова Марина Игоревна; доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры  
естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин  
Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный университет», г. Борисоглебск

## ИЗ ИСТОРИИ ВОРОНЕЖСКИХ ОТТОПОНИМНЫХ ФАМИЛИЙ

Л. Н. Верховых

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [lverhovyh@mail.ru](mailto:lverhovyh@mail.ru)*

В статье рассматриваются оттопонимные фамилии ряда сел Воронежской области. Исследование выполнялось на современном антропонимическом материале с привлечением данных ревизских сказок 1816 года. В проанализированных фамилиях были выделены следующие типы топонимических реликтов: топонимические реликты, восходящие к ойконимам; топонимические реликты, восходящие к гидронимам. Особую группу фамилий образуют антропонимы, восходящие к катойконимам. Установлено, что оттопонимные фамилии составили 2,5% от общего числа рассмотренных антропонимов.

**Ключевые слова:** ономастика, антропонимия, топонимические реликты, фамилии, Воронежская область ономастика, антропонимикон, оттопонимная антропонимия, фамилии, Воронежская область.

Современный антропонимикон ярко отражает не только лингвистические особенности, но и экстралингвистические. Оттопонимные фамилии содержат информацию, позволяющую установить отношение антропонима к определенному географическому названию. Часть корня антропонима, указывающую на связь с топонимическим объектом (в настоящее время преимущественно условную), назовем топонимическим реликтом, то есть остатком географического названия, сохранившимся в фамилии.

Топонимические реликты в фамилиях относятся к числу важных не только для лингвистов, но и для историков и этнографов, поскольку косвенно позволяют установить ареалы распространения той или иной народности, изучить пути переселения жителей одной территории на другие внутри страны, определить истоки того или иного явления культуры. И действительно, «с помощью фамилий можно узнать не только наиболее вероятных первопоселенцев, но и узнать, откуда они пришли» [1, с. 242].

Для определения видов топонимических реликтов нами были проанализированы официальные фамилии жителей села Красного Новохоперского района, села Абрамовки Таловского района, сел Байчурово, Вихляевка, Ильмень, Каменка, Мазурка, Кардаиловка, Макашевка, Октябрьское, Пески Поворинского района Воронежской области. Основными используемыми в работе методами стали описательный и сравнительно-исторический. Всего было рассмотрено в синхронии более 3300 фамилий, в диахронии – около 4000 (общее количество ономоупотреблений). Количество антропонимических

единиц без учета повторяющихся фамилий составило более 1300 в синхронии (антропонимикон указанных выше населенных пунктов) и 275 в диахронии (антропонимикон села Красного Новохоперского района по данным ревизских сказок 1816 года).

В результате проведенного исследования установлено, что всего 39 фамилий сохраняют топонимическую основу, что составляет 2,5% от общего числа рассмотренных фамилий: *Байчуров, Бахмутский / Бахмуцкий, Бахмицкой, Варварский, Вышегородских, Городецкий, Елецких, Жигульский, Звегинцев, Камышинский, Колмыков, Коломнищев, Коломьцев, Коноплянский, Масковой, Могилевской, Мозриненков, Москалев, Нижегородов, Ольховатский, Павловский, Подольский* (в трех населенных пунктах Поворинского района), *Полянский, Рязанов, Суздальцев, Тульский, Турьинской, Уваров, Угланских, Уральский, Чернаевский, Шафрановский, Шацкий, Шацкой, Шаповаловский, Яцкий, Яцкой, Ялтинской* (ударения расставлены в фамилиях в синхронии).

Нами были зафиксированы только суффиксальные образования от названий населенных пунктов (сел, поселков, деревень, городов).

Основными видами топонимических реликтов с лексико-семантической точки зрения являются следующие: топонимические реликты, восходящие к разновидностям топонимов – ойконимам (собственным именам поселений): названиям сельских поселений – комонимам: *байчур-*; названиям поселений городского типа – астионимам: *бахмут-, бахми(т)ц-, варвар-, вышегород-, городец-, елец-, жигульск-, Звегинцев-, камышан-, колмык-, коломн-, коноплян-, масков-, могилев-, мозр-, нижегород-, олховат-, павловск-, подольск-, полян-, рязан-, тул-, турьинск-, уваров-, углян-, чернаевск-, шафранов-, шацк-, шаповаловск-, -ялт-* и топонимические реликты, восходящие к гидронимам – собственным наименованиям водных объектов: *ураи-, яц-* (от Яик).

Данные топонимические реликты сохранились в следующих фамилиях: *Байчуров* [2, л.782] (село Байчурово Поворинского района Воронежской области), *Бахмутский / Бахмуцкий; Бахмицкой* [2, л.741, 742] (Бахмут – город в Донецкой области, также Бахмут – древний ойконим, ср.: Бахмутская провинция), *Варварский* (поселок Варварино в Новохоперском районе Воронежской области), *Вышегородских* (г.Вышгород Киевской области Украины), *Городецкий* (город Городец и поселок Городецкий, село Городецкое в Нижегородской области, село и деревня Городецкое в Рязанской области, село Городецкое в Ульяновской области, д. Городецкое в Смоленской области, село Городецкое в Орловской области и др.), *Елецких* (г. Елец Липецкой области) *Жигульский* (г. Жигулевск в Самарской области), *Звегинцев* (п. Звегинцево в Борисоглебском районе Воронежской области), *Камышинский* (г. Камышин в Волгоградской области), *Колмыков*

(станция Калмык в селе Октябрьском (ранее – село Калмык) Поворинского района Воронежской области, х. Калмыковский в Волгоградской области, х. Калмыков, х. Калмыковка, с. Калмыково в Ростовской области, д. Большие Калмыки, д. Малые Калмыки в Тульской области и др.), *Коломнищов* [2, л.881, 882] (г. Коломна Московской области), *Уральский* (р. Урал), *Яицкий*, *Яицкой* [2, л.905] (Яик (р. Урал) – древний гидроним, современное Урал) и другие.

Также фамилии содержат и топонимические реликты, восходящие к катойконимам – оттопонимным образованиям (нарицательным именованьем жителей по названию места жительства): *коломыщ-*, *москаль-*, *суздаляц-*, например, *Москалёв* < Москаль < москаль (*москаль* – выходец из Москвы, русский (солдат), южн., укр. [3-2, с.659]; *москаль* – юж. москвич, русский; солдат, военнослужащий [4-2, с. 356]) и другие.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы: топонимические реликты содержат информацию о связи фамилии с определенным географическим названием, географическим объектом, откуда, возможно, и происходило переселение жителей; распространенными видами топонимических реликтов являются такие, которые восходят к ойконимам и гидронимам; оттопонимные фамилии составили 2,5% от общего числа рассмотренных антропонимов.

### Список литературы

1. Ковалев Г.Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 440 с.
2. Государственный архив Воронежской области. Ф. И-18. Оп. 1. Д. 205. Ревизские сказки по г. Новохоперску и Новохоперскому уезду Воронежской губернии 10 марта – 6 августа 1816 г. С. Красное. Л. 716–915.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. – М.: Прогресс, 1986–1987.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. – СПб. М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1880–1882. Т. 1–4.

Верховых Людмила Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

**Е. В. Ветрова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: elenka.vetrova.98@mail.ru*

В статье рассматривается сущность и содержание понятия «экологическая культура» в контексте требований ФГОС ДО; обосновывается актуальность проблемы в связи с обострением экологической ситуации в стране и в мире.

**Ключевые слова:** экологическое образование; экологическая культура; непрерывное экологическое образование; ФГОС ДО; дошкольная образовательная организация; дети дошкольного возраста.

В современном мире всё чаще возникают острые вопросы в области отношений природы и человека. Можно невооружённым взглядом наблюдать проявления глобальных экологических проблем (разного рода инфекционные заболевания, климатические кризисы; исчезают некоторые виды животных, растений и полезных ископаемых). Это наталкивает на мысль о том, что формирование экологического сознания населения является одной из главных задач человечества на сегодняшний день. В научных исследованиях воспитание экологической культуры, которая заключается в осознании собственной ответственности за состояние окружающей природы и непосредственном участии в восстановлении нарушенного баланса в отношениях между природой и человеком, рассматривается как одно из важнейших направлений образования (Н.Б. Афанасьев, Н.А. Березина, Н.М. Верзилин).

Формирование экологической культуры человека происходит на протяжении всей жизни, но его основы закладываются на самых ранних этапах жизни ребёнка – ещё в дошкольном возрасте – в период начального формирования личности. В семь лет ребёнок уже способен продемонстрировать направленность своей личности, в том числе и своё отношение к природным объектам, что показывает уровень его развития. Многочисленные психолого-педагогические исследования демонстрируют, что эффективное формирование основ экологической культуры происходит под руководством авторитетных для ребёнка взрослых (родителей и педагогов). Поэтому дошкольным образовательным организациям необходимо проявлять настойчивость в процессе формирования экологической воспитанности как социально необходимого личностного качества [1].

Важно отметить, что формирование экологической культуры у дошкольников – это молодое направление в дошкольной педагогике – изначально такая деятельность была направлена на школьников и студентов. Такие перемены в структуре образования мотивированы изменениями, которым подверглась вся система образования после принятия Федерального закона «Об образовании в РФ» в 2012 году, в котором говорится, что дошкольное образование – одна из важнейших ступеней всего образования человека [2]. Исследователями в данной области был раскрыт потенциал дошкольного звена в системе организации непрерывного экологического образования (Н.В. Бутенко, С.О. Важнова, Т.Н. Зенина, С.Н. Николаева и др.).

Воспитание духовно-нравственной личности является одной из главных современных образовательных задач. Воспитательная деятельность такого направления охватывает любовь к малой родине, гордость за свою страну, восприятие себя как единого целого с окружающим миром и, в частности, с природой [3].

В начале XXI века связь человека и природы становится настолько явной, что возникает потребность рассмотреть каждое явление и событие, происходящее в обществе с точки зрения положительного или отрицательного человеческого воздействия на природу. В прошлые времена состояние природы не зависело до такой степени от уровня культурного и нравственного развития человечества. Поэтому целью воспитания экологической культуры является претворение в жизнь таких путей развития общества и природы, в процессе реализации которых человек считал бы себя ответственным за происходящие в природе изменения, понимал хрупкость экологического благополучия страны, в которой он живёт, и планеты. На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что формирование экологической культуры человечества – один из самых главных и действенных способов предотвращения экологического кризиса.

И.Д. Зверев считает, что «экологическая культура отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. Более того, экокультура становится ведущим компонентом общей культуры, развития материальных и духовных ценностей» [4, с.26].

Понятие «экологическая культура» является частью широкого понятия «экологическое образование». К экологическому образованию относят не только воспитание любви к природе, оно включает в себя воспитание человечности (доброта, борьба со злом, уважение к живущим рядом людям и к нашим потомкам, которым природа останется после нас). Также сюда можно отнести понимание себя и экологию души.

По мнению С.Н. Николаевой, в экологическом образовании существует ряд направлений, которые достаточно мало исследованы: эколого-экономическое, эколого-краеведческое, эколого-оздоровительное, эколого-эстетическое [5].

В данной научной работе нас интересует в большей степени последнее направление экологического образования, так как воспитание экологической культуры ребёнка помогает сформировать многогранную личность, понимающую систему экологических знаний, природных ценностей, имеющую развитые нравственно-эстетические чувства и экологическую деятельность активностью. Это является частью общей культуры человека.

Н.С. Николаева считает, что экологическая культура – это многоступенчатое и многоэлементное понятие, которое входит в состав мировоззрения сформировавшейся личности. Её уровень можно определить по имеющимся естественнонаучным и экологическим знаниям, которые необходимы для поддержания системы отношений человек-природа. Необходимо обеспечить у дошкольников становление системы ценностей, поведения, умения принимать важные решения по отношению к природной среде для того, чтобы дети могли свободно перейти с более низкого уровня сформированности экологической культуры на более высокий.

Цель экологического образования, по мнению С.Н. Николаевой – развитие у детей и молодёжи экологической культуры: «Комплекса личностных качеств, обеспечивающих ответственное, осознанное (ценностное) отношение к природе, готовность и умение правильно взаимодействовать с ней» [5, с. 39].

В ноябре 2013 года был утверждён ФГОС ДО, который усиливает роль экологического образования в дошкольной образовательной организации. В нашей стране сложилась система непрерывного экологического образования, целью которого является формирование начал экологической культуры у детей дошкольного возраста и повышение уровня экологической культуры у взрослых. В ФГОС ДО содержатся следующие целевые ориентиры, направленные на формирование экологической культуры дошкольников: «Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы... склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире... обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания...» [6, с. 45]. Исходя из приведённых выше целевых ориентиров ФГОС ДО, можно сделать вывод о том, что в современном образовании стали больше уделять внимание развитию экологической культуры дошкольников.



Л.Р. Бердышева, Ж.И. Стриженова считают, что с раннего возраста детям прививаются необходимые экологические привычки, переходящие в дальнейшем в нравственные и моральные принципы, позволяющие чутко и ответственно воспринимать окружающий мир [7].

Итак, на основании вышесказанного можно утверждать, что в данный момент остро встаёт вопрос об экологически безопасном будущем. Допущенное ранее пренебрежительное отношение к природе из-за недостаточного уровня сформированности экологической культуры приводит к плачевным последствиям. Поэтому необходимо формировать экологическую культуру человека, начиная как можно раньше, то есть с самого начала дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Клемяшова Е. М. Эколого-эстетическое и эколого-художественное развитие детей. Актуальные направления экологического воспитания // Дошкольное воспитание. – 2021. – №2. – С.21–28.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 05.02.2021).
3. Бондарева Е.Н., Плотникова Е.Е. Специфика формирования у старших дошкольников нравственных норм и представлений // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». – М.: Перо, 2020. – С. 59–62.
4. Зверев И. Д. Экология в обучении: новый аспект образования. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Николаева С. Н. Экологическое воспитание в детском саду: история становления и универсальный статус в современном образовании // Дошкольное воспитание. – 2017. – №1. – С. 36–45.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/) (дата обращения 12.02.2021).
7. Бердышева Л. Р., Стижекурова Ж. И. Книги в развитии экологической культуры детей. Современный взгляд на проблему // Дошкольное воспитание. – 2020. – №10. – С. 40–47.

Ветрова Елена Викторовна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

**О. В. Винокурова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: olga.vinokurova@bk.ru*

В статье анализируется проблема развития творческой активности студентов в процессе их профессионального становления, обобщается накопленный БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» опыт такого развития посредством включения студентов в различные формы внеучебной деятельности, оценивается его эффективность.

**Ключевые слова:** творческая активность, профессиональное образование.

Современное положение студенческой молодежи в обществе и возникающий на этом фоне новый вектор развития студенчества не только как будущих профессионалов, но, прежде всего, как творческих личностей, предопределяет наполнение образовательного процесса вузов новыми задачами, методиками, формами и технологиями работы, учитывающими тот факт, что во всех областях науки, производства, управления, педагогики и искусства остро стоит необходимость не только в людях, владеющих профессиональными компетенциями, но и в людях, предрасположенных к творчеству. Вместе с тем, доминирующая ориентация современного образовательного процесса высшей школы на «знаниевый» компонент, на наш взгляд, значительно снижает уровень развития творческого потенциала личности студентов и их творческой активности.

В современной системе высшего образования до сих пор остаётся нерешенным противоречие между быстрым темпом приращения профессиональных знаний и ограниченными возможностями их творческого осмысления и применения студентами в собственной практической деятельности. Реализация новых образовательных стандартов, требует переориентации образовательного процесса вузов «от идеи достижения абсолютного образовательного идеала всесторонне развитой личности к новому идеалу – максимальное развитие способностей личности к саморегуляции, самообразованию» [1, с. 96] и творческому развитию. Вместе с тем, общепринятые в высшей школе социально-педагогические способы и методы развития творческой активности личности не в полной мере отвечают потребностям социального развития общества. В связи с чем, актуализируется проблема развития

творческой активности студенческой молодёжи и необходимость поиска активных методов развития их личностного потенциала.

Особую значимость решение исследуемой проблемы приобретает в условиях организации образовательного процесса в рамках педагогических направлений и профилей, т.к. именно педагогическая деятельность разворачивается в постоянно изменяющихся условиях и требует нового подхода к профессиональным проблемам, новаторства, инноваций, креативности.

Однако проблема развития творческой активности личности не является в пространстве научных исследований новой или мало изученной. В разное время к её решению обращались философы, педагоги, психологи, пытаясь подойти к её исследованию с разных теоретических и методологических позиций.

Так философы делают акцент на определении понятия «творчество», которое рассматривается как «активность», как определенный вид деятельности или как форма деятельности, как процесс и т.д. Различные стороны понимания этого феномена находят отражение в терминах «творческое начало», «творческая активность», «творческая деятельность», «творческое мышление», «творческое развитие», «творческие возможности», «творческий труд», «творческое отношение», «творческая личность», «творческая индивидуальность». В философском понимании (Н. А. Бердяев, В. Ф. Овчинников, К. Юнг и др.), феномен творческой активности выступает как механизм продуктивного развития. А наиболее широко феномен творческой активности обсуждается в философии субъекта, т.к. «по мнению большинства философов, активность – это главный и неотъемлемый признак субъекта, отличающий его от объекта» (Л. В. Даровских [3, с. 96]).

В психологической науке проблема развития творческих способностей, творческой активности и креативности как личностного качества находит отражение в многообразных аспектах: творческая активность как результат «реалистического» столкновения с проблемой и погружения в нее (Э.П. Торренс), связь творческих способностей с дивергентным характером мышления применительно к самым разнообразным областям (Дж. П. Гилфорд), творческая активность как результат развития личности в условиях безусловного принятия ценности каждого человека (К. Роджерс), развитие творческих способностей посредством расширения «интеллектуального диапазона» (В. Н. Дружинин), творческая активность как продолжение мыслительной деятельности за пределами решения конкретной задачи (Д. Б. Богоявленская); взаимосвязь личностных качеств с творческой активностью (Ю. В. Шаров); соотношение психофизиологического (П. К. Анохин,

Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия) и социального (К. А. Абульханова-Славская, Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова) в природе активности.

При этом в отечественной психологической школе понятия «творческая активность» и «процесс творчества» не всегда совпадают. Безусловно, что без активности не может быть творчества, однако творческая активность возможна в любой деятельности, даже не имеющей творческого характера. Творческий процесс традиционно раскрывается «как процесс создания чего-либо нового, а творческая активность как способность к самореализации при создании нового, общественно значимого» [1, с. 28]. Несомненным выступает и тот факт, что формирование профессионально важных качеств накладывает отпечаток на личность современного студента, создает условия для развития её творческого потенциала, творческой активности.

Образовательный процесс в высшей школе имеет широкий набор методов и средств творческого развития личности студентов. Однако их использование в реальной практике, на наш взгляд, оказывается недостаточным. Значимый акцент в развитии творческой активности студентов, по нашему мнению, приобретает производственная практика, система получения дополнительного образования, и, прежде всего, внеучебная сторона студенческой жизни, в которой особое место занимает участие в деятельности волонтерских, творческих объединений, разработка и реализация творческих проектов. При этом сохраняется актуальность поиска пусковых механизмов к тем резервам, которые еще не использованы с целью развития творческого потенциала личности и, в частности, развития творческой активности современных студентов в условиях образовательного процесса высшей школы.

Анализируя практические аспекты реализации проблемы повышения творческой активности студентов БФ ФГБОУ ВО «ВГУ», ставшего базой выполненного нами исследования, мы можем констатировать, что в образовательном процессе вуза всегда уделяется особое внимание творческой внеучебной деятельности студентов, которая позволяет реализовать творческий потенциал студенческой молодёжи, выявить их таланты и способности, занять время общественно-полезными делами. С началом обучения в вузе студенты вливаются в творческие коллективы, активно участвуют в организации праздничных концертов, фестивалей, конкурсов, соревнований, традиционных смотров художественного творчества («Посвящение в студенты», «Студенческая весна», «КВН» и др.). Они вовлекаются в творческую проектную деятельность и становятся инициаторами инновационной творческой деятельности. Студенты БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» активно участвуют в различных мероприятиях творческого характера городского, областного и федерального уровней. Внеучебные мероприятия, которые организуются в

свободное от учебы время – хороший шанс для развития социальной активности студентов вуза, дающий не только возможность получить профессию, но и социальный опыт общения, чувство сопричастности к студенческому братству. Следует отметить, что во внеучебной творческой деятельности очень наглядно бывают представлены личные способности студентов, формируется своеобразный творческий почерк.

Развитию творческих способностей студентов вуза, их творческой активности в этих условиях способствуют следующие факторы группового взаимодействия: состав творческой студенческой группы – так называемый «эффект сочетания, взаимодействия индивидов, который указывает на максимальную удовлетворенность партнеров друг с другом» [1, с. 103]; групповые нормы – своеобразные ориентиры, призванные подсказать студенту – члену творческой группы, какое поведение от него ожидается; творческая направленность студенческой группы (цели, реализуемые творческой группой и социально, и личностно значимы для её членов); самоорганизованность – способность к самостоятельному принятию и реализации оптимальных решений.

При подготовке любого творческого мероприятия, будь то традиционный концерт или современный флеш-моб, студенты вуза не могут пользоваться застывшими, шаблонными формами. У них рождаются новые идеи, создаются новые образы, сюжеты, задания. Каждый принимает участие в подготовке различных мероприятий. Таким образом, в процессе профессионализации главным стержнем личности будущего профессионала становится творческая активность. Чем активнее студенты приобщаются к различным творческим групповым внеучебным видам деятельности, тем быстрее они социально адаптируются к взрослой жизни, тем выше уровень развития их творческих способностей, побуждающих к совершенствованию самих себя. А это и есть курс на успешность личности в дальнейшей жизни.

С целью экспериментального подтверждения вышеизложенных положений нами была проведена исследовательская работа по выявлению динамики уровня развития творческой активности студентов БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» в период их обучения (от момента поступления до выпускных курсов). Оценка уровня развития творческой активности студентов вуза осуществлялась по следующим показателям: уровень выраженности творческих проявлений личности; уровень развития творческих способностей; уровень развития творческого потенциала личности. При этом нами использовались следующие психодиагностические методики: «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), «Диагностика творческих склонностей» (Н. Ф. Вишнякова), «Оценка уровня творческого потенциала личности» (В. В. Козлов).

Предварительный анализ проблемы творческой активности студентов первых – вторых курсов БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» (направление подготовки Педагогическое образование) при помощи опроса, позволяющего выяснить мнения самих студентов об уровне их собственной творческой активности, показал, что 76,2% испытуемых считают себя людьми с высокой творческой активностью, 14,3% – считают себя творческими личностями, но свои склонности в процессе обучения стараются никак не проявлять, т.к. «не хотят выделяться», 9,5% испытуемых считают, что творческая активность им вообще не присуща. Однако данные проведенной нами диагностики свидетельствуют о расхождении между представлениями студентов о своей творческой активности и реальным уровнем развития их личностных качеств, детерминирующих проявление творческой активности.

Так анализ данных, полученных по методике «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) свидетельствует о том, что высокий уровень выраженности творческих проявлений личности обнаружен лишь у 9,5% студентов-первокурсников, средний уровень выявлен у 66,7% испытуемых, низкий уровень выраженности творческих проявлений личности обнаруживается у 23,8% испытуемых. «Первокурсники вновь и вновь обращаются к рефлексии и самоанализу, пытаются переоценить свои способности в соотнесённости с выбранной профессией, конкретизировать свой жизненный идеал, и, основываясь на его результатах, прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры» [2, с. 490].

Качественный анализ выявленных показателей позволяет констатировать, что для студентов с низким уровнем выраженности творческих проявлений личности, характерны отсутствие любознательности, недостаточно развитое творческое воображение, отсутствие стремления к поиску новых способов мышления, конформность, отсутствие настойчивости в достижении поставленной цели. Такие студенты отмечают, что им не доставляет удовольствия заниматься чем-то новым или необычным, в большинстве случаев они действуют преимущественно стандартным образом, принятие новых решений для них всегда затруднительно. При проведении творческих конкурсов, реализации творческих проектов и т.д. они занимают пассивную роль, в лучшем случае следуя за другими. Такие студенты считают, что творчество не обязательно должно сопутствовать профессиональной деятельности, главное – правильное выполнение своих профессиональных обязанностей, и если данным обучающимся в будущем представится случай поменять свою профессиональную деятельность на более оплачиваемую, но менее творческую, то они это сделают не задумываясь.

Студенты-первокурсники со средним уровнем выраженности творческих проявлений составляют большинство. Они обладают

любопытностью, но выраженной не в полной мере. Им не интересны квесты и творческие задания, они стараются не искать новых путей решения возникающих проблем. При проведении творческих конкурсов, реализации творческих проектов и т.д. они могут поучаствовать в разработке проекта или сценария, но при этом пользуется, в основном, стандартным набором элементов, не принося ничего нового. Неожиданные ситуации ставят их в тупик, вызывают массу негативных эмоций.

Студенты, у которых был выявлен высокий уровень выраженности творческих проявлений личности (9,5%), являются субъектами образовательного процесса с выраженной любопытностью, постоянно ищущими новые способы мышления, разные возможности решения задач, обладающими развитым воображением, проявляющими интерес к сложным вещам и идеям, отстаивающими свои идеи, не обращающими внимания на реакцию других, допускающими для себя возможность провалов и ошибок. Помимо этого они всегда умеют передать свой творческий заряд окружающим, вдохновить их. Такие студенты просто уверены в том, что творческое отношение к своей профессии позволит им улучшить окружающий мир.

В тоже время, показатели, продемонстрированные этими же студентами на выпускном курсе, свидетельствуют о произошедших позитивных изменениях в уровне творческой активности по целому ряду показателей. Так, согласно полученным данным, у значительной части студентов выпускных курсов в сравнении с их показателями в начале процесса обучения (28,6% против исходных 9,5%) выявлен высокий уровень творческой активности личности. Для них стало привычным искать новые способы мышления, разные возможности решения задач. Им нравится выдумывать что-то новое, даже если это невозможно применить на практике. Если раньше импровизация им была неподвластна, то теперь они справляются с ней на достаточно высоком уровне и им доставляет удовольствие достижение оригинального результата в практической деятельности. Данные испытуемые считают, что творческая активность в профессии просто необходимое условие для её реализации.

Увеличилось и количество студентов со средним уровнем творческой активности личности (71,4% против исходных 66,7%). И если раньше им не нравилось заниматься чем-то новым, то теперь они стараются внести что-то новое в свою деятельность.

У 9,5% студентов-выпускников (в сравнении с 23,8% на первом курсе) сохранился низкий уровень развития творческой активности личности.

Выявленные показатели убедительно доказывают высокую эффективность организованной в БФ ФГБОУ ВО «ВГУ» работы по следующим направлениям:

– развитие творческой активности студентов на основе взаимодействия с членами волонтерского движения и молодежного актива;

– развитие творческой активности посредством участия в планировании и проведении творческих мероприятий, осуществляемых в рамках внутривузовской молодежной политики;

– развитие творческой активности студентов в рамках проведения психологических тренингов.

Таким образом, в диалектике формирования, усложнения и качественного преобразования творческого потенциала личности в период студенческой юности раскрываются возможности оптимального сочетания внешних и внутренних условий их развития – возрастной сензитивности. В этот период возникает потребность в профессиональном становлении личности, в реализации собственных творческих способностей и собственной творческой активности. Низкая эффективность реализации возможностей студенческой юности в развитии творческой активности личности, недостаточность использования методов и средств развития творческих способностей в образовательном процессе вуза приводят к тому, что ряд обучающихся как бы «застревает» на начальных стадиях развития творческой активности. В тоже время образовательный процесс в вузе имеет широкий набор методов и средств творческого развития личности, что обеспечивает повышение уровня этого развития, достижение студентами – выпускниками вуза его высших стадий.

### **Список литературы**

1. Богдаева Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Владос, 2011. – 245 с.
2. Винокурова О. В. О системе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» – М.: Издательство «Перо», 2020. - С.488-493.
3. Даровских Л. В. Развитие инициативности старшеклассников в процессе групповой работы: дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2007. – 175 с.

Винокурова Ольга Вячеславовна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**ТЕМЫ, МОТИВЫ И ОБРАЗЫ «СТРАШНОГО МИРА»  
В ЦИКЛЕ А. БЛОКА «ПЛЯСКИ СМЕРТИ»**

**Е. Г. Галахова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: galahova.katya@mail.ru*

Автор статьи анализирует особенности стихотворений цикла А. Блока «Пляски смерти» (1912-1914 гг.). Цель статьи – рассмотреть темы, мотивы и образы «страшного мира» в цикле А. Блока. Автор делает вывод, что, выбранные поэтом темы, мотивы и образы в цикле связаны с настроением, мировоззрением лирического героя в определенный исторический период. Главные темы стихотворений – тема человека, жизни и смерти, тема города, тема личной свободы. Связующей в цикле является тема смерти, на что указывает и само его название.

**Ключевые слова:** цикл «Пляски смерти», А. Блок, смерть, страшный мир, Россия.

На глазах А. А. Блока, разыгрывалась величайшая драма в жизни страны, что и отразилось в стихах цикла «Пляски смерти». В центре цикла стоит образ лирического героя – страдающего человека. Глазами этого человека мы посмотрим на мир, читая эти стихи. Герой этот смотрит на «страшный мир» и тонет в нём, почти гибнет. И увиденное, осознанное и выстраданное героем мы постараемся осмыслить вслед за ним.

Можно выделить ряд центральных тем цикла: тема человека, жизни и смерти, тема города, тема личной свободы и мн. др.; но связующей в нем будет всегда тема смерти, на что указывает и само его название. В цикле «Пляски смерти» она царит повсюду: в бальном зале («Как тяжело мертвецу среди людей...»), на улице («Ночь, улица, фонарь, аптека...»), в доме горожанина («Пустая улица. Огонь в окне...»), в подворотнях («Старый, старый сон. Из мрака...»), в мире («Вновь богатый зол и рад...»). Она проявляется и в образах. Например, в образах мертвецов разных профессий:

Живые спят. Мертвец встаёт из гроба,  
И в банк идёт, и в суд идёт, в сенат...  
(«Как тяжело мертвецу среди людей...») [1]

В цикле мы встречаем мертвецов обоих полов:

Лишь у колонны встретится очами  
С подругою – она, как он, мертва.  
(«Как тяжело мертвецу среди людей...») [1].

Смерть персонифицируется в образе скелета:

Скелет, до глаз закутанный плащом,  
Чего-то ищет, скалясь чёрным ртом...

(«Пустая улица. Огонь в окне...») [1].

Всех подобных героев цикла объединяет одно: они мертвы, но в «Плясках смерти» есть и образы живых. Однако и этот сущий мир наполняет та же смерть: она рядом, мертвецы только притворяются людьми. Читаем, к примеру:

Как тяжело мертвецу среди людей  
Живым и страстным притворяться!

(«Как тяжело мертвецу среди людей...») [1].

В «страшном мире» не находится места для живых. Их путь ведёт либо к смерти (по-блоковски), либо к самоубийству, как бы парадоксально это ни звучало. Задумываясь о причине, по которой всех этих героев ждёт гибель так или иначе, мы приходим к выводу, что это их пассивность. Дело в том, что бездействие, пусть и вынужденное, – это гибель. В статье «Безвременье» А. Блок писал: «Люди стали жить странной, совсем чуждой человечеству жизнью. Прежде думали, что жизнь должна быть свободной, красивой, религиозной, творческой. <...> Теперь развилась порода людей, совершенно перевернувших эти понятия... <...> Они стали суетливы и бледнолицы. У них умерли страсти...» [2]. Таким образом, мы можем провести следующую цепочку зависимостей, обозначенных в цикле Блока: бездействие – обезличивание – гибель.

И на фоне этой губительной пассивности даже самоубийство выглядит более или менее действенным актом. Жизнь в этом мире бессмысленна:

Ночь, улица, фонарь, аптека,  
Бессмысленный и тусклый свет.  
Живи ещё хоть четверть века –  
Всё будет так. Исхода нет.

(«Ночь, улица, фонарь, аптека...») [1].

В цикле нет никого, кто успешно противостоял бы «страшному миру». Взор автора обращается на правителя, который должен был бы выступить защитником своего народа, но:

Только не ищи дворца,  
Добродушного лица,  
Золотой короны.

(«Вновь богатый зол и рад...») [1].

В стихотворении «Вновь богатый зол и рад...» упоминается о законах, которые соблюдает правитель («Если б не было царя, / Чтоб блюсти законы» [1]). Упоминание это рождает слабую надежду на порядок, но и эта надежда – всего лишь насмешка и обман, как является обманом любая надежда в «страшном мире». Дело в том, что правитель в этом блоковском цикле – не защитник, а ещё более страшное создание, чем мир, которым он правит. В стихотворении «Вновь богатый зол и рад...» встречаем описание и «страшного мира», и его «царя» [1]:

Он – с далёких пустырей  
В свете редких фонарей  
Появляется.

Шея скручена платком,  
Под дырявым козырьком  
Улыбается.

(«Вновь богатый зол и рад...») [1].

Тот факт, что он «с далёких пустырей», говорит о его чуждости реальному миру.

Продажная, страшная имитация любви ведет к еще более ужасному варианту смерти – к смерти духовной при жизни пока еще дышащего тела. Л. Тимофеев справедливо пишет: «Тема человека у Блока – это тема его гибели» [5]. Человек, разложившийся изнутри, ведет губительное существование внутри ненужной плоти – источника все новых мучений.

Один из мотивов цикла «Пляски смерти» – мотив самоубийства. Это слово не звучит в цикле, но имеет смысл быть, т.е. оно подразумевается автором.

В качестве примера приведем стихотворение «Старый, старый сон. Из мрака...». В этом произведении, на наш взгляд, общую тему «самоубийство» образуют дополнительные темы забвенья («забвенье навсегда» [1]), призрака, сна. Образ «ветра леденящего» [1] и чёрной воды напоминает об утопленниках, а слова «всё равно» [1], «забвенье навсегда» [1] передают душевное состояние решившегося на самоубийство человека:

Старый, старый сон. Из мрака  
Фонари бегут – куда?  
Там – лишь чёрная вода,  
Там – забвенье навсегда.  
(«Старый, старый сон. Из мрака...») [1].

В данном стихотворении интересен и ещё один образ. Если взять за основу мысль, что речь идёт о самоубийстве, то особое значение приобретают следующие слова:

Третий призрак. Ты куда,  
Ты, из тени в тень скользящий?  
(«Старый, старый сон. Из мрака...») [1].

Если мы утверждаемся в мысли, что этот «третий» – самоубийца, падающий вниз, то откуда он «скользит» в «тень» воды? Из тени, и эта тень – «страшный мир», жизнь. И так, и в жизни, и по ту сторону жизни – тень.

Самоубийца – это тоже герой из «страшного мира», тоже мертвец, но он вызывает не ужас, а сострадание. Это самый

человечный из всех мертвецов, свой протест выразивший уходом. Он не подходит для существования в мире живых мертвецов, так как мёртв физически, но сердце его до последней секунды живо и страдает. В стихотворении «Старый, старый сон. Из мрака...» этот «третий призрак», по нашему мнению, - обманутый жених.

Тень вторая – стройный латник,

Иль невеста от венца?

(«Старый, старый сон. Из мрака...») [1].

По-особому в стихах о «страшном мире» решается тема любви. Является ли любовь спасением? Возможно, но только такое спасение в цикле не изображено. В любви, по мнению героя, нет больше смысла:

А там NN уж ищет взором страстным

Его, его – с волнением в крови...

В её лице, девически прекрасном,

Бессмысленный восторг живой любви...

(«Как тяжело мертвецу среди людей...») [1].

Живую любовь герой считает бессмысленной, а прелесть юности обретает оттенок трагизма, так как девушка символически представлена в объятиях скелета:

Он шепчет ей незначащие речи,

Пленительные для живых слова,

И смотрит он, как розовеют плечи,

Как на плечо склонилась голова...

И острый яд привычно-светской злости

С нездешней злостью расточает он...

«Как он умён! Как он в меня влюблён!»

В её ушах – нездешний, странный звон:

То кости лязгают о кости.

(«Как тяжело мертвецу среди людей...») [1].

По этому поводу В.Н. Орлов пишет: «Но всё же колорит любовной лирики Блока – по преимуществу трагический, потому что в «страшном мире» и любовь <...> превращается в «муку» и «унижение» <...>. Это любовь безрадостная, горькая...» [4]. Такая любовь – часть человеческого страдания, стоящего в центре всей тематики цикла. Страдание не поэтизируется автором, здесь совсем иной оттенок – оттенок сочувствия.

Итак, в цикле А. Блока «Пляски смерти» главным героем становится «страшный мир». Он поглощает все. Его критерии – смерть, иллюзия и обман. Жениха обманет невеста, девушку обманет скелет, бедный призрак покончит с собой, а над миром, над городом будет улыбаться новый «царь» этого мира:

Он – с далёких пустырей

В свете редких фонарей  
Появляется.  
Шея скручена платком,  
Под дырявым козырьком  
Улыбается.  
(«Вновь богатый зол и рад...») [1].

Это царь хаоса, гибнущего и гибельного мира. Символист А. Блок в своем цикле «Пляска смерти» выдвигает на передний план экзистенциальные мотивы. Но, в противоречие основным эстетико-философским концепциям (А. Белого, В. Брюсова, В. Иванова, самого Блока) в цикле отсутствует тема святой жертвы и дальнейшего возрождения нового, очищенного жертвенной кровью мира. Примечательно, что в последнем стихотворении царь «страшного мира» улыбается и торжествует. Пока живые спят, мертвецы бодрствуют и действуют, а значит – побеждают. Неслучайно в стихотворении «Как тяжело мертвецу среди людей...» читаем: «Живые спят. Мертвец встаёт из гроба...» [1]. В статье 1918 года «Интеллигенция и революция» Блок возвращается и к прошлому и анализирует настроения людей в 1909-1916 годах. Поэт также говорит и о своём состоянии тех лет. Он определяет это время как период «сумасшедшей скуки», «бессмысленного безделья», «тоски» [3]. Читая данный цикл, эти страдания представляются бессмысленными, а мир обречённым. Таково настроение цикла «Пляски смерти». И всё же бесспорно одно: данный цикл гениален, сложен и бесконечно интересен для изучения.

### Список литературы

1. Блок А. А. Собрание сочинений в девяти томах. Стихотворения и поэмы 1907–1921. Т.3. — М.: Гослитиздат, 1962 [Электронный ресурс]. — URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/blok-ss09-03/blok-ss09-03.html#s001001020> (дата обращения: 15.12.2020).
2. Блок А. А. Собрание сочинений в девяти томах. Очерки, статьи, речи. Т. 5. — М.: Гослитиздат, 1962 [Электронный ресурс]. — URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/page/blok-ss09-05.html> (дата обращения: 15.12.2020).
3. Блок А. А. Собрание сочинений в девяти томах. Последние дни императорской власти. Статьи. Т. 6. — М.: Гослитиздат, 1962 [Электронный ресурс]. — URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/blok-ss09-06/blok-ss09-06.html#s003> (дата обращения: 17.12.2020).
4. Орлов В.Н. Гамаюн. Жизнь Александра Блока. — М.: Известия, 1981 [Электронный ресурс]. — URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/bio/orlov-gamayun/index.htm> (дата обращения: 19.12.2020).
5. Тимофеев Л. И. Александр Блок (Очерк жизни и творчества). — М.: Советский писатель, 1946 [Электронный ресурс]. — URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/bio/timofeev-blok/index.htm> (дата обращения: 12.12.2020).

Галахова Екатерина Геннадьевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ДОСТИЖЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПЕРАЦИИ СЛОЖЕНИЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

М. А. Гончарова, Г. Ю. Алексеева

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [mar.gon2014@yandex.ru](mailto:mar.gon2014@yandex.ru), [alexeeva@bsk.vsu.ru](mailto:alexeeva@bsk.vsu.ru)*

В статье представлены теоретические аспекты обучения алгебраической операции сложения в начальном курсе математики, проанализирована программа обучения математике в первом классе, описаны этапы формирования устных и письменных вычислительных навыков, а также рассмотрены некоторые методические приемы, способствующие достижению предметных результатов обучения в процессе изучения сложения в первом классе.

**Ключевые слова:** предметные результаты обучения, арифметическое действие сложения, методические приемы, теоретические основы операции сложения.

В условиях совершенствования системы образования на всех ее уровнях актуальной является проблема математического развития младших школьников. Базовые знания, математические представления, с которыми дети начинают обучение в школе, зачастую не систематизированы и усвоены на недостаточном уровне. Поэтому перед учителем начальных классов стоит задача по формированию прочной основы для математического развития личности. Значение математических знаний и вычислительных навыков в современном мире, характеризуемом процессами цифровизации и компьютеризации, сложно переоценить. В связи с этим во ФГОС НОО [1] уделяется большое внимание формированию универсальных учебных действий, как результату обучения в школе, в том числе и при изучении математики.

Математика обуславливает успешность развития логического мышления и познавательных действий, умений систематизировать, планировать, обобщать, анализировать, преобразовывать, моделировать, дифференцировать информацию по заданным условиям и обнаруженным в процессе анализа. Этим определяется значение математического обучения для личностного развития ребенка, что отмечено в психолого-педагогических исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.А. Гусева, Г.В. Дорофеева, А.В. Запорожца, Н.Б. Истоминой, Ю.М. Колягина, Л.Г. Петерсона и др. Они отмечают сензитивность младшего школьного возраста для овладения системой математических знаний.

В связи с актуализацией задач математического образования в начальной школе, особо выделяется работа по последовательному овладению детьми алгебраическими операциями. Первой и самой

значимой из них является операция сложения. От сформированности предметных универсальных учебных действий в процессе математического образования зависит степень достижения планируемых результатов обучения в целом.

Среди программ, которые активно используются на практике, выделяют УМК «Школа России» под редакцией М.И. Моро. «Школа России» полностью соответствует требованиям ФГОС НОО, логика изложения способствует прочному усвоению учащимся математического материала. Поскольку первой и наиболее важной операцией, с которой знакомятся обучающиеся, является операция сложения, на ее изучение в программе отводится 91 час из 153 часов, что составляет 59.48% от общего количества часов, отводимых на изучение математики. Поскольку сложение является базовой операцией для последующего усвоения операций вычитания и умножения ее значимость для достижения предметных результатов в первом классе не вызывает сомнения.

М.И. Моро, А.М. Пышкало отмечают, что из требований программы по математике для начальных классов и методики изучения арифметических действий вытекают следующие задачи:

- довести до сознания детей смысл рассматриваемых действий;
- на доступном для младших школьников уровне, в доступной для них форме познакомить с теми свойствами рассматриваемых действий, которые являются теоретической основой изучаемых приемов устных и письменных вычислений;
- обеспечить сознательное и прочное усвоение детьми основных приемов устных и письменных вычислений, умение сознательно выбирать такие из известных приемов вычисления, которые более всего отвечают особенностям каждого конкретного примера;
- обеспечить усвоение детьми связей, существующих между действиями;
- сформировать у детей сознательные и прочные навыки быстрых и правильных вычислений.

Успешное решение каждой из этих задач курса необходимо для того, чтобы в дальнейшем предупредить ошибки обучающихся в вычислениях. Результатом обучения в первом классе должно явиться сознательное и прочное, доведенное до автоматизма усвоение таблиц сложения и вычитания чисел сначала в пределах 10, а затем – 20 и соответствующих случаев состава этих чисел [2].

Рассмотрим теоретический аспект изучения алгебраической операции сложения. По Н.Б. Истоминой сложение – это операция по отысканию численности объединения множеств, которая обладает переместительным (коммутативный закон сложения) и сочетательным (ассоциативный закон сложения) свойствами. Эти свойства имеют практическое применение в курсе математики начальной школы. Первый – позволяет менять местами слагаемые, второй – раскладывать число на удобные слагаемые и выполнять вычисления

удобным способом, что особенно важно при формировании устных вычислительных приемов.

Для разъяснения учащимся смысла сложения Н.Б. Истомина рекомендует опираться на представления детей о соотношении целого и его частей [3]. При этом обучающимся предлагаются следующие задания, выполняемые с предметными множествами, а затем с числами:

- составление одного предметного множества из двух данных;
- увеличение данного предметного множества на несколько предметов;
- увеличение на несколько предметов множества, равночисленного данному;
- увеличение числа на несколько единиц;
- нахождение числа по неизвестной сумме и другому слагаемому;
- нахождение числа с опорой на табличные и внетабличные случаи сложения.

В первом классе обучение сложению разделяют на два вида: устный счет и письменный. Устный счет способствует формированию математических понятий, усвоению свойств арифметических действий, развитию математической речи и является основой, на которой строится обучение письменным приемам вычислений.

Устные упражнения могут быть двух видов:

1. Слуховые упражнения, которые воспринимают на слух, в процессе выполнения которых обучающиеся ничего не записывают и не пользуются никакими пособиями.

2. Зрительно-слуховые упражнения, которые обучающиеся воспринимают не только на слух, но и зрительно. При этом используются записи, плакаты, счетные фигуры, таблицы и другие наглядные пособия.

Основу формирования вычислительных навыков составляют табличные случаи сложения однозначных чисел в пределах 20, соответствующие им случаи вычитания, а также десятичный состав чисел от 10 до 20.

В процессе изучения операции сложения в 1 классе содержание материала, способствующего достижению предметных результатов обучения, определяется в соответствии со следующими этапами:

1. Подготовительный, на данном этапе раскрывая смысл алгебраической операции сложения, обучающиеся устанавливают связь между данной операцией и соответствующим ей арифметическим действием, знакомятся с понятием «сложение».

Вводится символ сложения – знак «+» (плюс). С теоретико-множественной точки зрения сложению соответствуют такие предметные действия с совокупностями как объединение и увеличение на несколько элементов либо данной совокупности, либо совокупности, сравниваемой с данной.



Основным приемом вычислений является прибавление числа по частям. Кроме этого в некоторых случаях используется частный прием сложения. Рассмотрим методические приемы, которые рекомендует использовать В.Н. Рудницкая при формировании устных вычислительных умений и навыков на этом этапе. Например, при прибавлении числа 1 к данному числу можно назвать числа, следующее за ним при счете. Приведем пример:

а. Прибавим 1 к числу 8. Называем следующее при счете число – 9. Значит,  $8+1=9$ .

б. Назовите число, следующее при счете за каждым из чисел: 4, 2, 5, 9, 7, 8, 12, 16, 13, 19.

с. Сложите числа и запишите в тетради результат сложения:

8 и 1    9 и 1    5 и 1

3 и 1    7 и 1    2 и 1

4 и 1    6 и 1    11 и 1 [4].

2. Освоение и применение приемов присчитывания и отсчитывания по одному и частями для чисел 2, 3 и 4.

Чтобы прибавить к данному числу 2, можно назвать два числа, следующие при счете за данным. Например, прибавим 2 к числу 7. Называем два следующих числа: 8 и 9. Значит,  $7+2=9$ .

Прибавлять и вычитать число 2 можно и по частям: сначала 1, а затем еще 1.

Чтобы прибавить к данному числу 3, можно назвать три числа, следующие при счете за данным. Например, прибавим 3 к числу 7. Назовем три следующих при счете числа: 8, 9, 10. Значит,  $7+3=10$ .

Прибавлять число 3 можно и по частям: сначала 1, а затем 2, или 2, а затем 1, или три раза по 1 [4].

Аналогично предыдущему выстраивается рассуждение и для числа 4.

3. Обучение перестановке слагаемых для чисел 5, 6, 7, 8 и 9. Основа этапа заключается в изучении переместительного свойства сложения. Актуально составлять таблицу сложения, научиться устанавливать состав числа из слагаемых.

Приведем примеры упражнений, которые способствуют формированию у обучающихся универсальных учебных действий в процессе изучения математики в первом классе.

1. На этапе «Актуализации знаний» целесообразно использовать приемы устного сложения. Например, с целью формирования учебной мотивации обучающегося к изучению темы сложения целесообразно организовать беседу. Одним из возможных вариантов начала беседы являются вопросы «Кто хочет стать космонавтом?», «Каким должен быть космонавт?» и так далее. В результате обсуждения дети делают вывод, что космонавт, чтобы управлять ракетой должен хорошо уметь считать. После беседы переходим к самому счету.

Так, как основным видом деятельности первоклассника является игра, то актуально применять метод наглядности. Для этого можно

распечатать карточки с примерами на сложение, а под выражением изображение ракеты. Как только ребенок правильно произведет расчеты, так ракета отправится в космос.

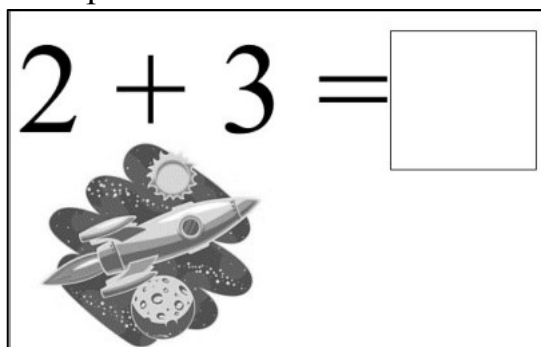


Рис. 1. Пример карточки к упражнению «Ракета»

Данное упражнение способствует формированию следующих предметных УУД: умению устно решать записи вида  $3 + 2 = 5$ ; закреплению переместительного свойства сложения; способности решения примеров в вопросно-ответной форме.

2. На этапе открытия нового знания значимой задачей для учителя является обеспечение восприятия, осмысления и первичного запоминания операции сложения. На данном этапе целесообразно использовать следующие методы: словесно-наглядный, практический (включающий выполнение лабораторных и исследовательских работ), проблемно-поисковый метод.

В качестве примера рассмотрим упражнение «Цифра пришла в гости». На подготовительном этапе обращаем внимание детей на число, говорим что «1» пришла посмотреть, как хорошо мы с ней знакомы.

Фрагмент технологической карты урока математики в первом классе приведен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент технологической карты урока математики, иллюстрирующего применение упражнения «Цифра пришла в гости» на этапе открытия нового знания

Этап	Деятельность учителя	Деятельность ученика	предметные УУД
Открытие нового знания	<p>- Ребята посмотрите, цифра 1 пришла не одна, а со своими подружками! (обратить внимание на экран. На экране изображена таблица сложения с 1).</p> <p>- Сколько столбиков в таблице?</p> <p>- Что необычного вы заметили?</p>	<p>- смотрят на слайд</p> <p>- 2</p> <p>- первый столбик со сложением, а</p>	<p>Ученики должны узнать, что результат сложения с единицей всегда число, следующее за данным</p>



Применение технологического приема «Сорбонка» способствует формированию положительной учебной мотивации, умения понимать и принимать предложенные способы решения задачи, составлять план действий при решении задачи и следовать ему, обосновывать решение и осуществлять пошаговый контроль. Среди предметных результатов следует назвать понимание смысла арифметического действия сложения, его отражения на схемах и в математических записях; выполнение сложения с использованием приема прибавления по частям, а также с применением переместительного свойства; умение объяснять случаи сложения с переходом через разряд в пределах двадцати, умение читать простейшие математические выражения.

Таким образом, в процессе обучения математики в первом классе с целью достижения предметных результатов обучения учителями-практиками применяются разнообразные методические приемы. Среди наиболее интересных и эффективных можно назвать «Цифра пришла в гости», методику «Сорбонка», «Ракета», которые способствуют формированию у учащихся качественно новых знаний, характеризующихся высоким уровнем осмысления, личностной значимостью и динамичностью применения в новых ситуациях.

### **Список литературы**

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в I-III классах. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1978. – 336 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. – Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.
4. Рудницкая В.Н. Математика: устные вычисления: 1-4 классы: методическое пособие / В.Н. Рудницкая, Т.В. Юдачёва. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 192 с.

Гончарова Марина Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Алексеева Галина Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры начального и среднего профессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т. Е. Гордо

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [tanya.gordo@yandex.ru](mailto:tanya.gordo@yandex.ru)*

Статья посвящена особенностям применения исторического комментирования слов на уроках русского языка в 9 классе. Были предложены варианты заданий и упражнений на повторение и обобщение изученного в 5–8 классах к разделу «Лексика и фразеология» (на материале романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»).

**Ключевые слова:** методика обучения русскому языку, историческое комментирование слов, историзмы, архаизмы, заимствования.

Исследованию языка художественных произведений посвятили свои работы многие литературоведы и лингвисты, среди них известные учёные Ю.М. Лотман, В.В. Виноградов, Б.В. Томашевский, Ю.Н. Тынянов, С.М. Бонди, Г.О. Винокур, Н.А. Николина и другие. Вопросы исторического комментирования слов рассматривали Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, Л.В. Щерба, Н.А. Николина и другие.

Анализ стиля и языка А.С. Пушкина рассматривается в работах многих учёных-лингвистов, литературоведов, методистов. Особый интерес к произведениям поэта обусловлен в том числе и тем, что А.С. Пушкин синтезировал в своих произведениях церковно-славянскую и заимствованную лексику с живой разговорной речью. Особый язык произведений А.С. Пушкина – простой и в то же время насыщенный разными в языковом и стилистическом отношении пластами лексики – требует пристального внимания, подробного изучения, исторического комментирования.

Современные школьники зачастую не понимают значения отдельных слов, по тем или иным причинам вышедшим из актуального употребления. Именно данная группа лексики и требует исторического комментирования. Такая работа может осуществляться в ходе повторения раздела «Лексика и фразеология» в 9 классе.

В романе «Евгений Онегин» Александр Сергеевич Пушкин отразил уклад и стиль жизни людей XIX века, используя огромное количество архаизмов, историзмов, фразеологических оборотов, галлицизмов, реминисценций, применяя лирический и иронический характер повествования.

Великая русская поэтесса Анна Андреевна Ахматова назвала роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» «воздушной громадой», а литературный критик В.Г. Белинский – «энциклопедией русской жизни».

В данной работе на материале романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» нами рассмотрены способы применения приёма исторического комментирования слов в рамках повторения раздела «Лексика и фразеология» в 9 классе.

В процессе исследования методом сплошной выборки нами был составлен словарь заимствованных и устаревших слов, которые встречаются в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Лексические единицы были классифицированы с этимологической точки зрения, по источнику заимствования, были разработаны методические материалы для организации уроков русского языка на основе использования приёма исторического комментирования слов.

В результате анализа лексического состава романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» мы выделили следующие группы трудных для понимания современного школьника слов:

- устаревшая лексика (архаизмы, историзмы);
- устаревающая лексика (например, *повеса*; в настоящее время в значении «молодой человек из обеспеченной семьи, ищущий развлечений, забав и тратящий время легкомысленно» употребляется лексема *мажор*, здесь добавляется сема «из обеспеченной семьи»);
- старославянская по происхождению лексика (к заимствованной лексике старославянскую лексику не относим, поскольку старославянский язык послужил основой для развития русского языка);
- заимствованная лексика (заимствования из французского, латинского, английского, итальянского, испанского, польского, тюркского и других языков);
- слова определённых тематических групп / сфер (слова религиозной сферы, светского общения, военной сферы, слова средств передвижения, слова-характеристики и т.п.).

Классификация языкового материала производилась с опорой на «Толковый словарь иностранных слов» Л.П. Крысина [3], на «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (1998) [2].

В результате исследования лексического состава романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» [5] нами были выявлены следующие группы лексики, требующей исторического комментирования. **Архаизмы:** *отрок (подросток), алтарь (жертвенник), анахорет (отшельник), бразды (управление), вежды (веки), ветрило (парус), гребёнка (расчёска), очи (глаза)* и др.

**Историзмы:** *колодник* (в тексте в значении «арестант, закованный в колодки (позднее в кандалы)»), *боливар* (в тексте в значении «шляпа-цилиндр»), *брегет* (в тексте в значении «карманные часы с боем»), *панталоны* (в тексте в значении «узкие мужские брюки»), *фрак* (в тексте в значении «одежда светских мужчин» (сейчас – мужской вечерний костюм широкого покроя, для официальных мероприятий, состоящий из короткого спереди пиджака с длинными узкими фалдами сзади и брюк с атласными лампасами)), *шлафор* (в тексте в значении «ночной халат») и другие.

...Как в лес зелёный из тюрьмы  
Перенесён **колодник** сонный (I, XLVII).

... Пока недремлющий **брегет**  
Не прозвонит ему в обед (I, XV).

... Но панталоны, **фрак**, жилет,  
Всех этих слов на русском нет (I, XXVI).

...И обновила наконец  
На вате **шлафор** и чепец (II, XXXIII).

**Старославянская лексика:** *власы* (рус. волосы), *древо* (рус. дерево), *глас* (рус. голос), *узреть* (рус. рассмотреть, увидеть), *брег* (рус. берег), и т.д.

... Татьяна бледные красы,  
И распущённые **власы** (III, XX).

... И соловей во мгле **древес**  
Напевы звучные заводит (III, XVI).

... За их естественную грань,  
Через их опасные преграды;

**Брега** Арагвы и Куры

**Узрели** русские шатры (Отрывок из путешествия Онегина).

**Заемствованная лексика:**

– из французского языка: *картель*, *канане*, *тафта*, *анахорет*, *боливар*, *мадригал*, *галлицизм*;

– из латинского языка: *педант*, *боа*, *облатка*, *vale, et cetera*;

– из английского языка: *сплин*, *раут*, *вист*, *бостон*;

– из итальянского языка: *benedetta*, *idol mio*, *e sempre bene*;

– из польского языка: *вензель*, *фармазон*.

**Слова определённых тематических групп / сфер:** слова религиозной сферы (*говеть*, *искуситель*, *анахорет*), светского общения (*madame*, *monsieur*, *мосье*), военной сферы (*кавалергард*), названия средств передвижения (*карета*, *гондола*), слова-характеристики (*педант*, *dandy*, *кокетка* и др.).

В результате исследования нами было выписано 84 слова, 15 предложений, требующих исторического комментирования. Среди данных лексем архаизмов 35,7% от общего числа проанализированных лексем, историзмов – 17, 8%.

Историческое комментирование слов способствует совершенствованию предметных знаний, умений и навыков обучающихся, способствует развитию познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Прием исторического комментирования на уроках русского языка могут сопровождать и такие приёмы, как устное словесное описание / рисование, слово учителя, постановка проблемного вопроса, «Тонкие и толстые» вопросы, составление синквейна и др.

Для повторения ранее приобретённых знаний и умений на уроках русского языка предлагается несколько вариантов упражнений.

1. Работа по карточкам.

### **Карточка № 1**

**Задание.** Внимательно прочитайте отрывки из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Спишите. Обратите внимание на выделенные слова. Используя этимологический и толковый словари, определите значение данных слов.

Сей песни жалостный напев;  
Милей **кошурка** сердцу дев.

И бьются кони, пеной белой  
Стальные мочат **удила**.

Под шляпой с пасмурным **челом**,  
С руками, сжатыми крестом.

И ныне музу я впервые  
На светский **раут** привожу.

И неотвязчивый **лорнет**  
Он обращает поминутно.

### **Карточка № 2**

**Задание.** Внимательно прочитайте отрывки из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Спишите. Вставьте на место пропусков по смыслу слова (боа, мадригалы, отседа, наперсница, куртины). Пользуясь словарём, укажите, к какой группе (заимствованные слова, историзмы, архаизмы) они относятся.

Поутру побелевший двор  
\_\_\_\_\_, кровли и забор.

Не \_\_\_\_\_ Ленский пишет  
В альбоме Ольги молодой.



Он счастлив, если ей накинёт  
\_\_\_\_\_ пушистый на плечо.

Её голубка молодая,  
Её \_\_\_\_\_ родная.

\_\_\_\_\_, в думу погружён,  
Глядел на грозный пламень он.

2. Составление словосочетаний / предложений по ключевым словам.

**Задание.** Прочитайте слова, представленные в таблице. С помощью словаря определите их значение. Составьте словосочетания и запишите их в тетрадь. Определите вид связи в полученных словосочетаниях. Составьте схемы словосочетаний.

Очи	Ланиты	Лучина	Дроги
Ветрила	Камелёк	Салазки	Боливар

3. Составление мультимедийных презентаций по истории происхождения слов определенной тематической группы:

1) «Этимология заимствованных слов “вензель”, “брегет”, “театр”, “швейцар”, “фонарь”»;

2) «Лексическое значение историзмов “купец”, “княжна”, “кибитка”, “дроги”, “горница” в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»»;

3) «Семантика архаизмов “говеть”, “глас”, “гребёнки”, “отрок”, “древесы” в романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкина».

4. Составление рассказа с определёнными словами.

5. Работа со словарём.

**Задание.** С помощью словаря иностранных слов определите значение следующих слов и запишите их по образцу.

1) *Vale* – ... ;

2) *Ddandy* – ... ;

3) *Madame* – ... ;

4) *Beef-steaks* – ... ;

5) *Monsieur* – ... .

*Образец: Far-niente (итал.) – праздник, безделье.*

Применение исторического комментирования слов на уроках русского языка способствует развитию орфографической грамотности, логического, творческого мышления, совершенствованию навыков поиска и обработки учебной информации, развитию основ научного мышления. Также использование языкового комментирования формирует у обучающихся культуроведческую компетенцию, способствует развитию коммуникативной компетенции, оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу, развивает творческое воображение.

Интеграция русского языка и литературы при использовании приёма исторического комментирования слов (на материале романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин») даёт возможность углубить знания школьников в области русского языка, получить представления об особенностях лексической системы русского языка, а использование лингвистических словарей в ходе работы обогащает и расширяет словарный запас школьников, знакомит их с полисемичностью слов.

Представленный в работе дидактический материал будет содействовать и формированию уважительного отношения к родному языку, развитию филологического кругозора. Практическая значимость проведённой работы связана с возможностью использования исторического комментирования слов в процессе организации учебной деятельности в школе.

### **Список литературы**

1. Белова Н.А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе: учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск, 2008. – 205 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
3. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.
4. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
5. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Поэмы. – Москва: Эксмо, 2020. – 416 с. (Всемирная литература).
6. Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова: науч. ред. Н.М. Шанский]. 8-е изд. – М.: Просвещение, 2001. – 206 с.

Гордо Татьяна Евгеньевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**А. А. Долгова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [dolgovaanna@bk.ru](mailto:dolgovaanna@bk.ru)*

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования готовности будущих педагогов ДОО к взаимодействию с родителями дошкольников. Подчёркивается необходимость формирования у бакалавров профессиональных компетенций в области организации конструктивного взаимодействия с родителями дошкольников. Раскрывается роль психолого-педагогических дисциплин и практической подготовки в формировании готовности бакалавров к работе с родителями.

**Ключевые слова:** дошкольники, педагог, семья, взаимодействие с родителями.

Семья и дошкольная образовательная организация являются важными институтами социализации детей. Не смотря на различие воспитательных функций, их взаимодействие является необходимым условием для всестороннего развития ребёнка дошкольного возраста. Воспитательная и социальная значимость семьи как института, обеспечивающего воспитание подрастающего поколения российских граждан, становится всё более очевидной.

Идея о том, что семья является тем воспитательным институтом, в котором формируется личность ребёнка, изложенная в работах классиков отечественной педагогики: П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, не потеряла актуальности для современной образовательной среды.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования ориентируют педагогов на взаимодействие с родителями, а именно: родители должны участвовать в реализации образовательной программы образовательного учреждения, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребёнка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Кроме того, родители должны быть активными участниками образовательного процесса, всех проектов, а не просто сторонними наблюдателями.

Взаимодействие педагогов ДОО с родителями является сложным процессом, требующим специальной методической подготовки специалистов дошкольного воспитания. Организация взаимодействия педагога ДОО с родителями – работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов, требующая педагогического мастерства. Её успех определяется интуицией,

инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником семье.

Современное общество испытывает потребность в педагоге дошкольной образовательной организации, готовом реализовывать все направления педагогической деятельности, используя новейшие педагогические технологии, инновационные формы педагогического взаимодействия с детьми и их родителями.

Вопросы подготовки педагогических кадров были и остаются актуальными и являются предметом изучения ученых и практиков. Изучению проблемы профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования посвящены работы И.Ю. Ерофеевой, У.И. Ибрагимова, М.А. Ковардаковой, А.В. Копылова, Е.А. Кудрявцевой, К.Е. Праховой, Л.Г. Семушиной, В.И. Ядэшко и других исследователей. Внесите с тем подготовка бакалавров к работе с родителями детей дошкольного возраста является одной из недостаточно разработанных проблем современного профессионального образования.

Конструктивное взаимодействие педагогов с родителями, как отмечает Е.А. Кудрявцева, «выступает качественно новым уровнем профессионального взаимодействия, осознаваемого как ценность и как совместная педагогическая деятельность по воспитанию детей, в которой все субъекты взаимодействия проявляют открытость в отношениях, ответственность и активность, творчество» [2, с.7].

Анализ исследований (Т.А. Данилина, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева, Н.П. Корниенко, З.И. Теплова, Е.К. Эльяшевич и др.), посвященных проблеме взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями, позволил выявить причины, осложняющие этот процесс. Это могут быть следующие причины:

- низкий уровень социально-психологической культуры участников взаимодействия;
- отсутствие установки на сотрудничество, как со стороны педагогов, так и родителей дошкольников;
- недооценка родителями роли дошкольного детства в общем ходе психического развития ребёнка;
- расхождения в ценностных ориентациях и взаимных ожиданиях педагогов ДОО и родителей;
- чрезмерная опека ребёнка со стороны родителей;
- стихийный характер построения общения педагогов с родителями дошкольников,
- отсутствие у педагогов умения планировать и выстраивать процесс общения с родителями, недостаточность применения метода педагогического проектирования.

Не меньшие сложности во взаимодействии с родителями возникают у бакалавров, будущих педагогов ДОО. Как показывает

наш опыт, наибольшую сложность при выполнении программы педагогической практики будущих педагогов дошкольного образования вызывают задания, связанные с организацией взаимодействия с родителями детей.

Всё это актуализирует проблему совершенствования теоретической и практической подготовки студентов, будущих педагогов дошкольных образовательных организаций с целью формирования профессиональных компетенций в области организации взаимодействия с родителями дошкольников.

По мнению А.В. Смирновой и А.А. Смирной, «подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьёй – педагогический процесс, направленный на освоение системы знаний, умений, способов деятельности, опыта и ценностей, характеризующих результативность согласованности действий субъектов и их сотрудничества, которые отражают сущность взаимодействия и раскрываются в ходе его осуществления» [4, с. 72].

Т.А. Кот, анализируя проблему формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников, выделяет следующие организационно-педагогические условия;

- обеспечение положительной мотивации к овладению теории, связанной с семейным воспитанием и взаимодействием с родителями дошкольников, и изучение соответствующих дисциплин

- овладение студентами основами педагогической конфликтологии;

- развитие способности к самоанализу профессионально-личностных качеств, умений моделирования будущего взаимодействия с родителями дошкольников;

- обогащение содержания учебных дисциплин информацией, раскрывающей особенности взаимодействия педагога с родителями дошкольников;

- овладение методикой построения продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников;

- обучение бакалавров методике формирования у родителей мотивов к собственной воспитательной деятельности [1].

По нашему мнению, подготовка бакалавров по профилю подготовки Начальное образование. Дошкольное образование к взаимодействию с родителями дошкольников целесообразно начинать с первого года обучения в вузе, используя возможности дисциплин психолого-педагогического цикла: Дошкольная педагогика, Психология, Профессиональная этика в педагогической деятельности, Практикум по решению профессиональных задач, Интерактивные технологии в дошкольном образовании и др. При этом важно, чтобы используемые в процессе преподавания указанных дисциплин методы и средства обучения носили практико-ориентированный характер. Это

могут быть ролевые и деловые игры, кейс-стади (анализ конкретных ситуаций) и др.

Ролевое проигрывание ситуаций взаимодействия педагогов и родителей дошкольников способствует приобретению бакалаврами соответствующих умений и навыков, отработку способов эффективного осуществления взаимодействия с родителями, формированию у них готовности к такому взаимодействию и определённых моделей поведения.

По мнению Е.Н. Подковко, благодаря использованию метода кейс-стади в процессе профессиональной подготовки студентов создаются условия, при которых смещается акцент «на формирование знаний и навыков мыслительной деятельности, умений адекватно вести себя в различных ситуациях» [3, с. 224]. Применение данного метода строится на принципе активности обучающегося, которая заключается во включенности его в решении реальных проблем.

Важная роль в формировании готовности будущего педагога к взаимодействию с родителями дошкольников отводится практической подготовке. Организация практической подготовки обучающихся предполагает не только ознакомление со спецификой деятельности данной образовательной организации, выполнение основных видов деятельности в соответствии с индивидуальным заданием практики, но и приобретение опыта работы в группах, коллективе, погружение в творческую атмосферу педагогической деятельности.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования большое внимание следует уделять работе по формированию компетенций в области организации взаимодействия с родителями дошкольников.

### **Список литературы**

1. Кот Т. А. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников // Педагогический вестник. – 2019. – №7. – С. 47-49.
2. Кудрявцева Е. А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: автореф. канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 25 с.
3. Подковко Е. Н. Использование case-study при подготовке будущих учителей // Перспективы науки. – 2019. – № 2 (113). – С. 224-227.
4. Смирнова А. В., Смирная А. А. Формирование готовности будущего педагога к взаимодействию с семьей в процессе профессиональной подготовки // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 68-75.

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Д. М. Долгова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: vista.36@mail.ru*

В статье раскрываются особенности интеллектуального развития обучающихся подросткового возраста как чрезвычайно важного практического качества, составляющего сознание человека в рамках психолого-педагогического сопровождения развития интеллекта.

**Ключевые слова:** интеллект, характеристика развития интеллекта у подростков, психолого-педагогическое сопровождение.

На современном этапе развития психологических исследований проблемы развития интеллекта, его своеобразия на разных этапах онтогенеза становятся всё более актуальными, что вполне обусловлено спецификой исследуемых феноменов, природа которых не изучена в полной мере. Особую актуальность данная проблематика приобретает применительно к подростковому возрастному периоду, ведь общеизвестно, что «подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны» [2, с. 11].

В большинстве исследований феномен «интеллект» раскрывается в контексте многогранных составляющих сознания человека, определяющий многие его качества, свойства. Исследователи констатируют, что от уровня интеллекта человека зависит многое: как судьба самого человека, его успешность, полезность в обществе, профессиональной деятельности, так и судьба всего общества, всего социума в целом. При этом отмечается, что в подростковом возрасте человек, находясь на пути как профессионального, так и личностного становления, более чем в каком либо другом возрасте зависим от уровня своих интеллектуальных способностей.

Несмотря на достаточную изученность данного феномена, научный интерес как зарубежных, так и отечественных исследователей к проблеме исследования развития интеллекта подростков, до настоящего времени достаточно высок. Впервые понятие «интеллект» встречается в работах Ф. Гальтона, свои модели интеллекта в факторной теории интеллектуального становления были предложены Г. Айзенком и Д. Гилфордом. В отечественной психологии данная проблема решается в теории особенностей развития интеллекта на разных возрастных этапах

(С. А. Шароглазова), интеллект как способность к успешному выполнению деятельности раскрывается в теории М. А. Холодной, развивается теория нарушения и восстановления интеллектуальной деятельности человека (Б. М. Теплов).

В результате изучения теоретического анализа проблемы развития интеллекта, можно выделить ряд получивших широкое распространение в зарубежной и отечественной психологии подходов к проблеме развития интеллекта подростков:

- деятельностный подход – «психометрические определения интеллекта, в которых интеллект определяется исходя из типа используемых для его диагностики тестов и методик;

- социокультурный подход – интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом;

- структурный, структурно-функциональный подходы – структурные определения интеллекта – как следствие обобщения эмпирических исследований;

- функциональный, структурно-функциональный подходы – функциональные определения интеллекта, указывающие на существенные функции интеллекта в жизнедеятельности человека, общества в целом;

- онтогенетический и др. подходы – генетические определения интеллекта, акцентирующие внимание на изменениях интеллекта в ходе развития человека: филогенетического, онтогенетического, актуалгенетического» [2, с. 19-20].

Вместе с тем, до настоящего времени нерешенным остаётся противоречие между множеством психологических теорий и разнообразием подходов к изучению развития интеллекта и изученностью психолого-педагогических условий, которые будут эффективно этому способствовать.

Выявленное противоречие позволило нам сформулировать проблему нашего исследования – какие психолого-педагогические условия будут способствовать развитию интеллекта у обучающихся подросткового возраста? Пытаясь разрешить названную проблему, мы поставили перед собой цель – выявить психолого-педагогические условия развития интеллекта обучающихся подросткового возраста в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Взяв за основу определение интеллекта, данное С. А. Шароглазовой, согласно которому «интеллект – в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более же узком смысле – это мышление» [3, с. 4], мы предположили, что успешность интеллектуального развития подростков обеспечивается, если в образовательном процессе школы реализуется программа



деятельности педагога-психолога, направленная на психолого-педагогическое сопровождение:

- формирования таких интеллектуальных и мыслительных операций детей и подростков как сопоставление, анализ и синтез;
- развития логического мышления и воображения;
- успешного развития общего интеллекта подростков;
- формирования творческого потенциала обучающихся.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ БГО ООШ № 9 города Борисоглебска. В эксперименте приняли участие обучающиеся 8 класса, в возрасте 14-15 лет.

Изучив психологические особенности развития интеллекта в подростковом возрасте, нами было установлено, что базовыми элементами развития интеллекта в подростковом возрасте выступают логическое, творческое и познавательное мышление, наличие аналитического склада ума и сообразительность. В младшем подростковом возрасте, ребёнок сам может управлять своим вниманием, памятью, мышлением, воображением. А уже к старшему подростковому возрасту развивается умение отделять логические операции от тех объектов, над которыми они проводятся, классифицировать высказывания по логическому типу.

Большая эффективность в решении проблемы развития интеллекта подростков достигается с помощью системы психолого-педагогического сопровождения, которая позволяет интегрировать процессы диагностирования уровня развития интеллекта, выявления необходимых для педагога-психолога фактов и качеств личности подростка, процессы организации различных тренинговых и консультационных мероприятий. Психолого-педагогическое сопровождение позволяет анализировать условия, в которых развивается интеллект подростка, причины «застоев» или, наоборот, опережающего развития. Интеграция вышеперечисленных процессов нашла отражение и в рамках выполненного нами исследования.

Для выявления уровня развития таких интеллектуальных и мыслительных операций детей и подростков как сопоставление, анализ и синтез, для оценки подростковой наблюдательности, пространственных представлений и установления общего уровня интеллектуальных способностей, мы использовали следующие психодиагностические методики: «Сравнение понятий» (Л. С. Выготский), «Куб Линка», Тест КОТ (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик).

В результате анализа выявленных показателей мы смогли выявить уровень общего интеллектуального развития подростков по таким показателям, как:

- способность к анализу и синтезу материала;
- наблюдательность;

- уровень развития пространственных представлений;
- умение находить и формулировать закономерности;
- степень сообразительности.

В результате мы констатировали, что 60,67% обучающихся подросткового возраста имеют средний уровень развития интеллекта, 25,00% подростков – высокий и 14,33% низкий. Нами выявлены проблемы подростков в определении и обобщении более существенных признаков понятий, невнимательность в выполнении заданий, низкая степень сообразительности. Но большая часть обучающихся все же обладает способностью к обобщению и анализу, гибкостью мышления. Подростки наблюдательны, способны формулировать сложные умозаключения.

С целью устранения выявленных негативных тенденций в развитии интеллекта подростков, нами была составлена и реализована программа психолого-педагогического сопровождения развития интеллекта обучающихся подросткового возраста, направленная на повышение общего уровня интеллектуальных способностей подростков. «Методами психологического воздействия на подростка в рамках проведённой работы выступили методы когнитивной тренировки вербального интеллекта и пр. Концептуальной основой тренинговой работы стала идея сотрудничества взрослого и ребёнка» [1, с. 206]. К числу основных методов, которые мы использовали в своей работе, можно так же отнести разработку проведения коррекционных мероприятий, тренингов и иных форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного развития интеллекта подростков. Целью проведённой работы являлось повышение уровня развития общих интеллектуальных способностей у подростков, появление у обучающихся творческих способностей и желания совершенствования своего мышления и логики.

О результативности осуществленного нами психолого-педагогического сопровождения интеллектуального развития подростков свидетельствуют результаты контрольной диагностики, проведённой с помощью тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе. Выявленные результаты свидетельствуют о том, что 79,17% обучающихся подросткового возраста стали иметь средний уровень развития интеллекта, 20,83% – высокий. Наблюдаемая динамика объясняется переходом детей на более высокие уровни – средний и высокий. Испытуемые стали лучше выделять обобщающие признаки, практически не нуждаясь в помощи взрослого. Ребята показали хорошую степень сообразительности и наблюдательности. Низкий уровень интеллекта не выявлен ни у одного подростка, что говорит об эффективности формирующего воздействия.

Проанализировав материалы экспериментальной части нашего исследования, можно сделать следующий вывод: позитивной динамики нам удалось достичь посредством составленной и реализованной нами в практике программы психолого-педагогического сопровождения, реализованной в деятельности педагога-психолога.

Таким образом, полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что если в образовательном процессе школы реализуется программа деятельности педагога-психолога, направленная на повышение общего уровня интеллектуальных способностей, то это будет способствовать позитивной динамике уровня их интеллекта.

### **Список литературы**

1. Винокурова О.В., Распопов А.А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимоотношений подростков со взрослыми в образовательном процессе школы // Научная педагогическая дискуссия: интеграция теории и практики: материалы Междунар. заочной науч.-практич. конф. (Борисоглебск, 23 мая. 2017). – Борисоглебск, 2017. – С. 201-208.
2. Кузьменко Г. А. Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки. – М.: Прометей, 2013. – 640 с.
3. Шароглазова С. А. Особенности развития интеллекта на разных возрастных этапах. – Л.: ЛГПУ им. П. П. Семенова, 2016. – 112 с.

Долгова Диана Муслимовна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ  
ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
ДЕТАЛИ МАШИН  
П. В. Дубровин**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: pavel\_v\_dubrovin@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы перспективности применения в высших учебных заведениях виртуальных лабораторных работ по деталям машин, их преимущества и недостатки по сравнению с традиционным лабораторным практикумом.

**Ключевые слова:** виртуальный лабораторный практикум, виртуальные эксперименты

Прогрессивное развитие информационных технологий неразрывно связанных с современным образованием, несет абсолютно новое обеспечение и сопровождение учебного процесса. Так как студенты быстро и, эффективно усваивают все новые и современные технологии не рационально отказываться от их применения. Современное образование требует новых, эффективных подходов к обучению, поэтому применение информатизации повысит познавательный интерес студентов и тем самым стимулирует их к обучению.

Современное образование требует высокого качества и достаточного объема преподаваемого материала. Наука и технологии непрерывно развиваются, появляются новые направления, совершенствуются существующие. На современном этапе развития науки и техники необходимо постоянно обновлять учебный контент под текущий уровень развития. Выстраивая план обучения в традиционной форме, образование не всегда соответствует современным реалиям и тем самым в некоторой степени студенты не получают актуальные компетенции. Поэтому в систему высшего образования необходимо дополнять новыми формами и методами преподавания [5].

Однако в образовании все шире находят применение виртуальные лаборатории, которые становятся качественным инструментом образования. Применение таких лабораторий в учебном процессе обеспечивает возможность провести лабораторные работы, которые преподаватель не мог обеспечить из-за отсутствия реальных установок.

В последнее время в образовании наблюдается разрыв теоретических знаний от их практического применения, так как развитие теории не поспевает за стремительно развивающейся технологией. Поэтому модульный принцип наполнения контента

современным программным обеспечением позволит преодолеть этот разрыв при применении теоретических знаний на практике в виртуальных лабораторных работах [4].

Виртуальные лабораторные работы разрабатываются для имитации настоящих лабораторий и экспериментов, которые в ней проводят, а также для моделирования различных условий их проведения. В таких лабораториях студенты смогут применить приобретенные теоретические знания на практике. Виртуальные лабораторные работы позволят студентам представить как в реальности проводятся работы, тем самым расширить свои практические навыки. Применение в учебном процессе таких работ обеспечит качественную реализацию и усвоение учебно-методического материала и повысит качество обучения в целом [1].

В связи с активно развивающимся техническим прогрессом для многих вузов довольно актуальным является вопрос отсутствия современного лабораторного оснащения [2].

Отсутствие современных учебных лабораторных комплексов и эксплуатация морально устаревшего оборудования не позволяет в полном объеме обеспечить студентов практическими навыками для закрепления изученного материала, что негативно отражается на качестве образовательного процесса.

Обязательным разделом учебной дисциплины «Детали машин» является лабораторный практикум, предусмотренный государственным образовательным стандартом. Применение виртуального практикума позволит обеспечить уникальность зрительного восприятия информации на экране монитора по сравнению с настоящей дорогостоящей установкой [3].

Так, например, только один Автоматизированный лабораторный комплекс «Механические передачи» компании ООО НПП «'Учтех-Профи'» стоит свыше одного миллиона рублей, а для полного обеспечения дисциплины таких работ нужно около 10. В таковой ситуации огромный смысл приобретает использование виртуальных лабораторных работ, которые обеспечивают основное требование: идентичности визуального восприятия по отношению к реальной установке. Такие работы могут выполняться студентами как под руководством преподавателя, так и в рамках самостоятельной работы. Такой практикум позволит также использовать его в качестве демонстраций для лекционных занятий, без громоздкости и материальных издержек.

По сравнению с настоящими установками виртуальные эксперименты на компьютере намного дешевле, кроме того, они позволяют использовать более широкий диапазон элементов и их параметров, обеспечивая большее разнообразие режимов работы

исследуемых устройств, вариантов индивидуальных заданий при выполнении учебного лабораторного практикума.

Виртуальные лабораторные стенды обеспечивают проведение лабораторных работ на неограниченном количестве рабочих мест без дополнительных затрат на создание реальных установок, что дает гарантию для активизации работы студентов, повышения качества учебного процесса. Такие программы позволят студенту, пропустившему некоторые темы, освоить пробелы не зависимо от присутствия преподавателя на рабочем месте, выполнить работу тогда, когда проходят ее в учебном заведении, но находясь при этом на домашнем обучении. Такой вид работ также позволит студенту индивидуально рассмотреть те параметры, и условия, которые отнесены к категории «для самостоятельного изучения».

Поэтому использование виртуальных лабораторных практикумов является актуальной проблемой, решение которой повысит эффективность учебного процесса.

Из выше сказанного, можно сделать выводы о преимуществах и недостатках использования виртуальных лабораторных работ в преподавании.

Преимущества:

- 1) интерактивность;
- 2) независимость от конкретной лаборатории;
- 3) возможность моделирования объектов, процессов, явлений, которые невозможно воспроизвести в условиях учебного заведения, или наблюдать в реальности;
- 4) возможность выполнять задания удаленно, используя интернет;
- 5) безопасность проведения эксперимента;
- 6) возможность организации фронтального варианта работы;
- 7) для проведения разного рода лабораторных работ нет необходимости приобретать дорогостоящее оборудование.

Недостатки:

- 1) невозможность реальных исследований;
- 2) отсутствие непосредственно контакта с объектом исследования;
- 3) отсутствие практических навыков работы с конкретным оборудованием.

Однако невозможно подготовить высококвалифицированного специалиста, который видел исследуемый объект только на экране компьютера. Поэтому самым рациональным решением является сочетание внедрения традиционных и виртуальных лабораторных работ в образовательном процессе с учетом их достоинств и недостатков.

В заключении нужно отметить, что частота использования информационных технологий влияет на эффективность процесса обучения: если они используются очень редко, то каждое их применение превращается в чрезвычайное событие, а чересчур частое использование снижает качество учебного процесса в результате потери интереса.

### **Список литературы**

1. Саданова Б.М., Олейникова А.В., Альберти И.В. [и др.]. Применение возможностей виртуальных лабораторий в учебном процессе технического вуза // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 71-74.
2. Терентьева М.А., Фесенко В.В. Актуальность использования виртуальных лабораторных работ в учебном процессе. // Сб. научных трудов «Научно-методические проблемы точных и естественных наук». – М.: Издательство МГОУ, 2011.
3. Тимербаев Р.М., Мухутдинов Р.Х., Данилов В.Ф. Педагогические условия активизации учебного процесса и саморазвития студентов при изучении курса «детали машин» // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
4. Трухин А.В. «Об использовании виртуальных лабораторий в образовании» // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 4 (8).
5. Черемисина Е.Н., Антипов О.Е., Белов М.А. Роль виртуальной компьютерной лаборатории на основе технологии облачных вычислений в современном компьютерном образовании. // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 1. – С. 50-65.

Дубровин Павел Васильевич, доцент, канд. техн. наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ОБРАЗ МУЗЫ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ В. А. Дудоладова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: pronyakina1998@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению функционирования в ранней лирике А. Ахматовой образа музы. Для анализа берутся стихотворения из трех первых книг поэта. Образ музы в ранних стихотворениях А. Ахматовой решается в рамках оппозиции «женское счастье, любовь» — «долг поэта, вдохновение, творчество». Лирическая героиня отказывается от личного счастья во имя своего предназначения, о котором напоминает муза.

**Ключевые слова:** лирика, образ, мифологическая традиция, лирическая героиня.

В «Кратком словаре мифологии и древности» М. Корша дается такое определение понятию «музы»: «Музы — дочери Зевса и Мнемозины. Их было девять, и каждая из них имела влияние на определенную область искусства и науки <...> Предводителем муз является Аполлон» [1].

Н.А. Кун в статье «Аполлон и музы» дает описание времяпровождения муз древней Греции: «Весной и летом на склонах лесистого Геликона, там, где таинственно журчат священные воды источника Гиппокрены, и на высоком Парнасе, у чистых вод Кастальского родника, Аполлон водит хоровод с девятью музами» [2].

К образу муз обращались и в скульптуре, и в живописи, и в музыке. В изобразительном искусстве представлены как групповые, так и индивидуальные изображения муз. Например, «Три музы», рельеф из сокровищницы Лето в Мантинее; статуя Кановы «Полигимния» [3].

К образу музы обращались многие поэты, исключением не становится А. Ахматова.

В стихотворении «Муза» (1911) уже в первой строке муза названа сестрой лирической героини [4, с. 79]. Следовательно, героиня — человек творческий, поэт. Муза изображается традиционно, как молодая девушка, которая олицетворяет творчество. Центральный мотив стихотворения — выбор между творчеством, вдохновением, талантом и любовью, земным счастьем.

Уже в начале стихотворения мы узнаем, что муза отнимает у лирической героини «золотое кольцо, / Первый весенний подарок» [4, с. 79]. Здесь присутствуют три мифологических образа: золото, кольцо и весна. Рассмотрим их. Кольцо может символизировать «вечность, непрерывность; <...> поруку любви [5]. Золото — символ «божественности, божественного промысла, бессмертия, живучести, славы, отличия и духовного озарения» [5]. Также считают, что золото



— «символ мудрости, постоянства, неизменности, чистоты, молчания [5]. Итак, в данном случае золотое кольцо — символ любви, сердечной привязанности, верности. Весна — это «время, когда пробуждается все живое: растения дают побеги, птицы откладывают яйца, животные возвращаются из спячки, а люди мысленно обращаются к любви» [6]. Любовь пришла к героине весной. Любовь, как весна, пробудила душу героини, радость в сердце.

Забрав кольцо, муза заставляет героиню избавиться от чувств, от сердечной привязанности, от взаимной, счастливой любви. Муза заставляет героиню отказаться от женского счастья в пользу творчества. Лирическая героиня знает, что «должен на этой земле испытать / Каждый любовную пытку» [4, с. 79], и она ее испытает тоже, но счастлива не будет. Женское счастье вредит творчеству, потому-то и отняла кольцо — символ любви — муза, а героиня приняла это.

В стихотворении «Уединение» (1917) из сборника А. Ахматовой «Белая стая» мы видим иную картину. Лирическая героиня приняла свою судьбу поэта, она выдерживает злословия и удары судьбы, становится морально сильнее. Она говорит о том, что из каждого брошенного камня смогла построить башню и теперь ничего не боится. Она ни на кого не держит зла, ведь люди — только орудия судьбы, а ее испытания не только закаляют, но дают вдохновение:

Строителей ее благодарю,

Пусть их забота и печаль минует [4, с. 183].

Одиночество дарует тихую печаль, возвышает и очищает душу. Уединение вдохновляет героиню: «Отсюда раньше вижу я зарю» [4, с. 183], «И часто в окна комнаты моей / Влетают ветры северных морей, / И голубь ест из рук моих пшеницу» [4, с. 183].

В этой обстановке возникает атмосфера сотворчества:

А не дописанную мной страницу —

Божественно спокойна и легка,

Допишет Музы смуглая рука» [4, с. 183].

В стихотворении «Муза ушла по дороге...» (1915) описан эпизод ухода музы от лирической героини. Обратим внимание, что, как и в стихотворении «Уединение», поэт по отношению к образу музы использует эпитет «смуглая», вероятно, это отсылка к античности. Муза уходит осенью: в противоположность весне — времени надежд и расцвета, осень — пора угасания, умирания [6]. Муза уходит по дороге «крутой», дороге вверх, к идеалу [4, с. 247]. А героиня остается внизу, в пространстве могилы и зимы [4, с. 247]. Можно предположить, что это пространство быта, обыденности. Возможно, героиня решала, что поставить на первое место: семью и быт или творчество. Муза не заставляет героиню решать. Она лишь уходит сама, а героине говорит: «Как ты можешь еще дышать?» [4, с. 247]. Лирическая героиня рассказывает:

Я голубку ей дать хотела,

Ту, что всех в голубятне белей,  
Но птица сама полетела  
За стройной гостьей моей [4, с. 247].

Образ голубки символизирует «душу, переход от одного состояния к другому. <...> Белая голубка — спасенная душа, прошедшая очищение — антитеза черному ворону греха» [5]. Этими строками поэт показывает, что возможен только один выбор — выбор души, творчества.

Героиня мечтает отправиться вслед за музой в ее страну: «А в небе заря стояла, / Как ворота в ее страну» [4, с. 247]. Заря в мифологической традиции — символ начала чего-то, жизни, идеала [5]. Поэт понимает, что для нее возможна только одна дорога: та, по которой ушла муза. Это дорога от личного счастья и быта к самоотверженности, долгу поэта, вдохновению, творчеству, идеалу.

Стихотворение «Ведь где-то есть простая жизнь» (1915) противопоставляет жизнь поэта и простого человека. У поэтов «горькие встречи», они живут «торжественно и трудно», исполняют «обряды» и подвластны только ветру [4, с. 238]. Их жизнь — служение. А в противоположность их судьбе — «простая жизнь и свет, / Прозрачный, теплый и веселый...», девушка и сосед ведут «нежнейшую из всех бесед» [4, с. 238].

Но, как бы ни было сложно, лирическая героиня стихотворения говорит о себе и своих друзьях-поэтах. Именно в строгом Петербурге они слышат «голос Музы еле слышный» [4, с. 238].

Лирическая героиня стихотворения не отказывается от творчества. Потому что в этом заключается призвание поэта, он должен писать, несмотря на трудности, служить Отечеству и народу.

Стихотворение «Зачем притворяешься ты» (1915) очень эмоциональное. В нем показано, как многомерна любовь: она и ветер, и камень, и птица... [4, с. 241]. Возлюбленный «улыбается» «с неба внезапной зарницей» [4, с. 241]. И это счастье для обычного человека, но, как показано в рассмотренных стихотворениях, поэту счастье противопоказано. Поэтому лирическая героиня обращается к своему избраннику: «Не мучь меня больше, не тронь! Пусти меня к вечным заботам...» [4, с. 241]. Расставание с милым мучительно. Поэтому героиня описывает музу так:

И Муза в дырявом платке  
Протяжно поёт и уныло.  
В жестокой и юной тоске  
Ее чудотворная сила [4, с. 241].

Стихотворение «Все отнято: и сила и любовь...» (1917) отличается от предыдущих. Известно, что А. Ахматова написала его в Севастополе, куда была вынуждена уехать из-за нового обострения туберкулеза [7, с. 380]. Туберкулез был наследственным заболеванием в семье Горенко, он передавался по женской линии, все сестры поэта

умерли от туберкулеза в молодом возрасте. А. Ахматова была уверена, что ее ждет та же судьба [7, с. 380].

В этом стихотворении мы видим не оппозицию «женское счастье» — «творчество», а «жизнь» — «смерть». Смерть может отнять все: «и силы, и любовь» [4, с. 273], и творчество.

Веселой Музы нрав не узнаю:

Она глядит и слова не проронит,

А голову в веночке темном клонит,

Изнеможенная, на грудь мою [4, с. 273].

Стихотворение выражает духовный кризис героини, который совпал с тяжелой болезнью. Лирическая героиня произведения больна, она чувствует, что кровь ее «уже совсем похолодела» [4, с. 273]. В последнем четверостишии затрагивается тема предназначения поэта. Героиня пытается договориться с собственной совестью, которая «великой хочет дани» [4, с. 273]. Вывод: тяжелая болезнь, способная привести к смертельному исходу, не должна служить оправданием творческому упадку.

Таким образом, мы видим, что образ музы в ранних стихотворениях Анны Ахматовой для самого поэта является очень важным. Он решается в духе античной традиции. Чаще всего образ музы в ранних стихотворениях А. Ахматовой решается в рамках оппозиции «женское счастье, любовь» — «долг поэта, вдохновение, творчество». Лирическая героиня отказывается от личного счастья во имя своего предназначения, о котором напоминает муза.

### Список литературы

1. Корш М. Краткий словарь мифологии и древностей [Электронный ресурс]. – URL: [https://royallib.com/read/korsh\\_m/kratkiy\\_slovar\\_antichnosti](https://royallib.com/read/korsh_m/kratkiy_slovar_antichnosti) (дата обращения: 24.12.2020).
2. Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn----7sbb5adkndelcb0dyd.xn--p1ai/15> (дата обращения: 09.12.2020).
3. Словарь античности / пер. с нем. Лейпциг: Лейпцигский Библиографический институт, 1989 [Электронный ресурс]. – URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/dictionary-of-antiquity/index.htm> (дата обращения: 24.12.2020).
4. Ахматова А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1 / сост.; подгот. текста Н. В. Королева. — М.: Эллис Лак, 1998. — 968 с. [Электронный ресурс]. – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/LibransRU> (дата обращения: 22.12.2020).
5. Грефенштейн А. (Peter Greif) Краткая энциклопедия символов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php> (дата обращения: 11.04.2021).
6. Символы и знаки: энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://sigils.ru/signs/vesna.html> (дата обращения: 11.04.2021).
7. Кралин М. М. Примечания // Ахматова А. Сочинения: в 2 томах. Т. 1 / под общ. ред. Н. Н. Скатова; сост. и подг. текста М. М. Кралина. — М.: Правда, 1990. — С. 366-438.

Дудолодова Виктория Алексеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

О. Е. Ермакова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: ermakova@bsk.vsu.ru*

В статье обосновывается необходимость поиска эффективных методов и средств развития эмоциональной устойчивости подростков. В качестве методов развития эмоциональной устойчивости предлагаются: дискуссии, ролевые игры, тренинг эмоциональной устойчивости, методы арт-терапии, методы саморегуляции эмоциональных состояний.

**Ключевые слова:** подростки, эмоциональная устойчивость, методы активного социально-психологического обучения.

В настоящее время актуализировались задачи осмысления особенностей психического развития современных детей и подростков, в частности, их эмоциональной устойчивости, обеспечивающей положительные результаты общения, обучения в школе, социализации.

Подростковый возраст рассматривается в качестве критических периодов развития, характеризующихся увеличенной мозговой пластичностью. Избыточная активация системы ответа на стресс в течение этих критических периодов может оказать глубокое влияние на нервно-психические функции детского организма, приводя к патологическим состояниям.

В последнее время в психолого-педагогической науке возрос интерес к изучению особенностей эмоциональной устойчивости, эмоциональной регуляции подростков (Е.В. Веселова, О.В. Дрокина, М.Х. Изотова, Д.В. Иванов, Т.С. Тихомирова и др.).

Д.В. Иванов, рассматривая эмоциональную устойчивость как сложное интегративное свойство личности, показал, что все её структурные компоненты достигают значительного развития к подростковому возрасту. Однако в этом возрасте ещё не сформированы прочные зависимости между компонентами, что создаёт благоприятные предпосылки для формирования эмоциональной устойчивости личности подростка [1].

Однако несмотря на актуальность проблемы развития эмоциональной устойчивости подростков, в практике образовательных организаций не уделяют должного внимания её решению. В связи с этим особого рассмотрения требует вопрос об эффективных методах и средствах деятельности педагога-психолога по развитию эмоциональной устойчивости подростков.

В настоящее время в практике образовательных организаций идёт поиск эффективных путей поддержки эмоционального благополучия обучающихся. Об этом свидетельствует достаточное число программ психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной устойчивости обучающихся. Так, Л.В. Тарабакиной предложены программы, направленные на освоение подростками навыков эмоциональной регуляции в образовательном процессе школы [2].

Ю.Н. Улыбиной разработаны практические рекомендации по взаимодействию с проблемными детьми, которые имеют характерные признаки наличия неблагополучия в эмоциональной сфере личности [3].

Важное место среди средств оптимизации функционального состояния А.А. Герасимова, И.А. Криволапчук и М.Б. Чернова отводят физическим упражнениям. По их мнению, «ценность физических упражнений как средства повышения стрессоустойчивости детей состоит не только в том, что с их помощью можно управлять морфофункциональным развитием организма и содействовать формированию всех сторон личности ребенка, но и оптимизировать физиологические, психологические и поведенческие аспекты ФС при напряженной когнитивной деятельности» [4, с. 64].

Ключевое место среди различных методов работы педагога-психолога с подростками по развитию эмоциональной устойчивости занимают методы активного-социально-психологического обучения: дискуссии, ролевые игры, тренинги.

Тренинг эмоциональной устойчивости – это область практической психологии, ориентированная на интерактивные, аутоактивные, психопрофилактические, психокоррекционные методы, нацеленные на раскрытие и развитие внешних и внутренних ресурсов эмоциональной устойчивости личности подростка.

В ходе тренинга эмоциональной устойчивости решаются задачи индивидуального и группового отражения действительности, осмысление ее составляющих, понимание их влияния на поведение студента в различных жизненных ситуациях, поиска способов самоуправления, расширения видов поведенческих реакций в новых трудных ситуациях за счет овладения навыками по использования внутренних ресурсов.

Концептуальной базой тренинга эмоциональной устойчивости является подход к проблеме стресса с позиции психологии здоровья. При проведении тренингов по эмоциональной устойчивости необходимым является информировать участников о данной отрасли психологии ее роли в эмоциональной устойчивости личности.

Тренинги эмоциональной устойчивости направлены на развитие психической сферы подростка, на изменение его поведения, совершенствование самосознания. Эффективным средством коррекции в таких тренингах выступает эмоциональный фактор. Участие в играх и упражнениях помогает подросткам через соответствующие эмоциональные переживания лучше понять себя, найти наиболее подходящий способ решения имеющихся у них проблем.

В качестве методических приёмов в тренинговой работе с подростками можно использовать упражнения, заимствованные из телесно-ориентированной терапии, психодрамы, арт-терапии и других направлений психокоррекции.

Особое место среди методов развития эмоциональной устойчивости подростков принадлежит музыкальной терапии, поскольку музыка оказывает мощное воздействие на эмоциональную сферу человека. Многие авторы (М.Х. Изотова, В.И. Петрушин, И.Р. Темкин, Н.В. Шутова, В.С. Шушарджан и др.) называют следующие арттерапевтические возможности музыки:

- регуляция психоэмоционального состояния;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения;
- коррекция коммуникативной функции.

Таким образом, условиями развития эмоциональной устойчивости подростков является специальное обучение. Ключевое место среди различных методов работы с подростками занимают методы активного социально-психологического обучения. В качестве методических приёмов в тренинговой работе с подростками целесообразно использовать упражнения, заимствованные из различных направлений психокоррекции.

### **Список литературы**

1. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка: автореф. дис ... канд. психол. наук. – Курск, 2002. – 31 с.
2. Тарабакина Л.В. Эмоциональное развитие подростков: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Прометей, 2011. – 208 с.
3. Улыбина Ю. Н. Как контролировать свои эмоции. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2010. – 119 с.
4. Криволапчук И.А., Чернова М.Б., Герасимова А.А. Классификация приемов управления состоянием психологического стресса у детей // Новые исследования. – 2014. – № 2 (39). – С. 52-67.

Ермакова Ольга Евгеньевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ XIX ВЕКА

А. П. Ефанова, Л. А. Комбарова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: alya.efanova@list.ru*

В статье рассмотрены некоторые методы и приемы использования изобразительной наглядности в процессе изучения истории России в 9-м классе общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** ФГОС ООО, принцип наглядности, изобразительная наглядность, Microsoft PowerPoint, QR-код технология.

Современный этап развития исторического образования характеризуется новыми образовательными вызовами. В настоящее время значительно расширилось предметное поле методики преподавания истории за счет абсолютной доступности познавательной информации и значительного расширения площадок получения исторических знаний для ученика. В связи с этим остро встает вопрос: как сделать так, чтобы школьники не потерялись в огромном потоке информации и сохранили интерес к изучению исторического материала? Задачей учителя истории в таких условиях становится использование современных методов и средств обучения.

Не требует доказательств тот факт, что наглядность является одним из наиболее эффективных принципов обучения. Принцип наглядности сочетает в себе использование целого комплекса приемов и средств, которые обеспечивают формирование ясного и четкого восприятия новой информации. Любая информация, воспринятая с помощью зрительных анализаторов, становится более осмысленной и надолго сохраняется в памяти школьника.

В современной дидактике существует множество классификаций наглядных средств обучения. Рассмотрим наиболее распространенные. А.В. Петров и Н.Б. Попова в учебном процессе рассматривают два основных вида наглядных средств:

1. Конкретные предметы.
  2. Знаково-символические средства [1].
- А. А. Вагин выделил 4 вида наглядности в обучении истории:
- 1) внутренняя наглядность;
  - 2) предметная наглядность;
  - 3) изобразительная наглядность;
  - 4) условная наглядность [2].

Методист М. В. Короткова разбила виды наглядных средств на два блока:

- «1) по характеру изображаемого:

- изобразительная наглядность (картины; аппликации; иллюстрации; рисунки; диафильмы; кинофильмы);
  - предметная наглядность (макеты; модели; музейные экспонаты);
  - условно-графическая наглядность (карты; схемы; графики; планшеты; картосхемы)
- 2) по способу изображения:
- печатная наглядность (картины; иллюстрации; карты; аппликации; схемы; таблицы);
  - экранная и экранно-звуковая наглядность (диафильмы; кинофильмы; пластинки; видеозаписи; звукозаписи);
  - компьютерная – графические изображения (картины, рисунки, таблицы, графики)» [3, с. 17].

Одним из ведущих видов наглядности, используемых на уроках истории и во внеурочной деятельности, является изобразительная наглядность. Изобразительная наглядность – «это средства обучения истории, которые воспроизводят образы исторического прошлого, будь то жизнь людей в целом, события, предметы, явления, с помощью различных изобразительных средств» [4, с. 162]. Выделяют следующие виды изобразительной наглядности:

- художественная;
- символическая;
- текстовая.

Изобразительная наглядность лучше других видов наглядности позволяет реконструировать в воображении события прошлого. Рассмотрим возможности использования изобразительной наглядности в процессе изучения истории России XIX века в общеобразовательной школе. Особое значение в обучении истории приобретает использование работа с картиной в процессе знакомства с историческим материалом.

Использование картин может быть применено на различных этапах урока: для сравнения и сопоставления каких-либо сюжетов на разных картинах, при написании сочинений, при описании отдельных сюжетов, для построения рассказа по содержанию, для инсценировки сюжетов. Работа с репродукцией картины на уроках истории предполагает создание образов изучаемого исторического объекта, максимально приближенных к реальным. Обучающиеся знакомятся с темой посредством художественных образов, которые воздействуют на их чувства и мысли. Поэтому использование на уроках истории репродукций картин играет важную роль в духовном становлении личности, интеллектуальном и нравственном ее развитии. В процессе работы с картиной можно использовать следующие приемы:

1) прием создания проблемных ситуаций. Проблемную ситуацию на уроке истории можно создать, сопоставляя исторический



материал с иллюстрациями к нему. К примеру, в процессе изучения темы «Отечественная война 1812 г.» в ходе знакомства с событиями Бородинской битвы обучающимся предлагается обратить внимание на репродукцию картины известного художника А. Д. Кившенко «Совет в Филях» и ответить на вопросы:

- «Какое событие изображено на картине А. Д. Кившенко?»;
- «Кто изображен на картине?»;
- «Какую роль сыграло данное событие в истории Отечественной войны 1812 года?».

2) прием «Верно – неверно». Школьники получают карточки с верными и неверными утверждениями. При выполнении задания учащиеся ставят знаки «+» и «-». Это задание направлено на развитие умения искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего. К примеру, в процессе изучения темы «Отечественная война 1812 г.», можно предложить обучающимся выполнить следующее задание:

Задание. Внимательно выслушайте рассказ учителя и рассмотрите репродукцию картины А. Ю. Аверьянова «Сражение за Смоленск», представленную на слайде (рис 1).



Рис. 1. Слайд с изображением репродукции картины А. Ю. Аверьянова «Сражение за Смоленск»

Отметьте в таблице тот ответ, который вы считаете правильным, соглашаясь или не соглашаясь с утверждением, или сомневаясь в нем (табл. 1).

Таблица 1.

№	Предложение	«+»	«-»	и «+», и «-»
1	Сражение за Смоленск было первым сражением Отечественной войны 1812 г.			

2	Сражение под стенами города вели объединенные силы 1-й и 2-й Западных армий, и оно длилось два дня			
3	Войска Наполеона по-прежнему превосходили численностью российские войска			
4	Город русские войска оставили, однако Наполеон понес здесь очень серьезные потери			
5	Русские войска и население покинули город, но противнику достались богатые склады оружия и продовольствия			
6	Главнокомандующие 1-й Западной армией генерал от инфантерии М. Б. Барклай де Толли и 2-й Западной армией генерал от инфантерии П. И. Багратион вместе приняли решение об оставлении Смоленска			
7	На картине А. Аверьянова изображены следующие реальные исторические лица: генерал от инфантерии Д. С. Дохтуров, генерал-лейтенант П. П. Коновницын, генерал-майор принц Е. Вюртембергский, штабс-капитан Д. И. Ахшарумов			

Ответьте на вопрос:

– В чем состоит значение Смоленского сражения?

Примерный ответ обучающихся:

– Наполеону не удалось разгромить русскую армию в генеральном сражении, которого он так желал. Русская армия, сохранив свои силы, ушла на восток. Наполеон «занял Смоленск, но не взял его».

3) оригинальным приемом работы с произведениями живописи, отражающими исторические события XIX века, является прием «собери картинку». В процессе выполнения задания обучающиеся должны собрать мозаику. На уроке обучающиеся делятся на группы и получают конверт с мозаикой (предварительно разрезанная на части репродукция картины). Задача обучающихся заключается в том, чтобы собрать мозаику и ответить на вопросы: «Какое историческое событие изображено на картине?»; «В каком году произошло это событие?».

4) прием «исправь ошибку художника». На уроке обучающиеся могут почувствовать себя в роли настоящих историков и восстановить истинную фактуру исторического события на основе определения верного или ошибочного воспроизведения в версии художника. Не

являясь непосредственными участниками исторических событий, многие художники допускали ошибки в своих картинах. Школьники могут заняться исследовательской деятельностью и, объединившись в группы, найти картины с искаженной исторической действительностью.

Особую популярность в современной школе приобретает использование компьютерной наглядности. Благодаря ИКТ учитель может представлять в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статистические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, звукозаписи, символьные объекты, графики, необходимые для организации учебного процесса по истории. Использование ИКТ позволяет сделать изучение нового материала более насыщенным и простым для восприятия учащимися.

Невозможно представить современный урок истории без мультимедийной презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ (Microsoft PowerPoint) [5]. Мультимедийные презентации можно использовать на уроках любого типа (урок «открытия» нового знания, комбинированный урок, урок-дискуссия и т.д.). Существуют разнообразные типы презентаций, которые можно использовать на уроках истории: «презентация учителя на уроке», «презентация-головоломка», «презентация-тест», «презентация, созданная учеником под руководством учителя» и др. Так, учителем могут быть подготовлены презентации по темам: «Реформы Сперанского», «Личность Александра I» (рис. 2), «Реформы Александра I», «Внешняя политика I» и др.

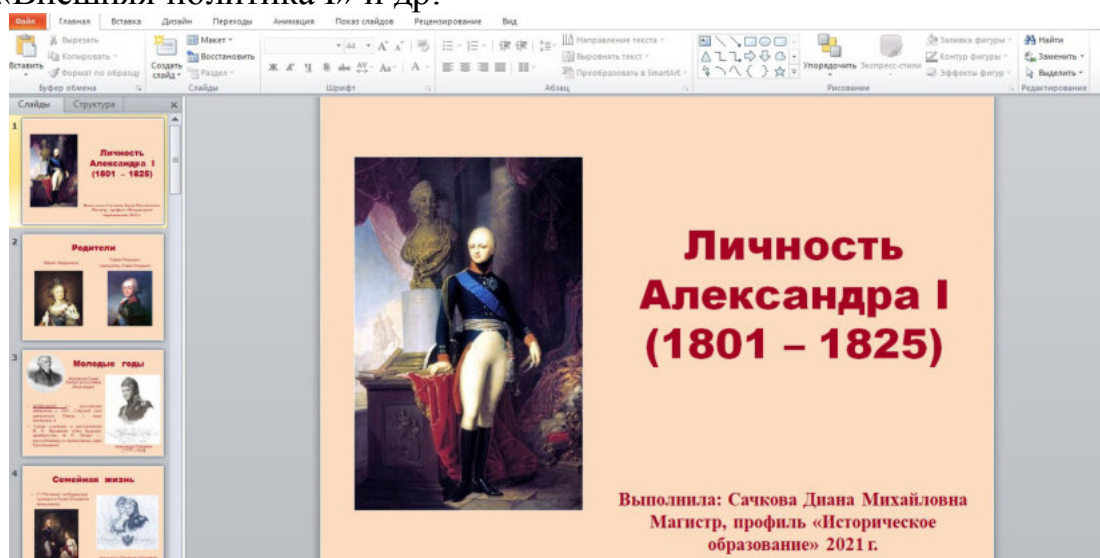


Рис. 2. Презентация на тему «Личность Александра I», разработанная в приложении Microsoft PowerPoint

Презентация на уроке истории должна удовлетворять следующим требованиям:

- иллюстрации должны быть максимально крупного размера;

- количество текста минимизировано;
- новые и сложные для восприятия на слух термины прописаны крупно;
- текстовый материал структурирован в виде таблиц, схем, диаграмм и пр.

Значительно разнообразить процесс изучения истории России XIX в. можно с помощью использования QR-код технологии. Варианты использования данной технологии в обучении истории:

- создание QR-кодов с ссылками, ведущими на мультимедийные источники и ресурсы, необходимые обучающимся для изучения нового материала;
- зашифровка ответов на тестовые задания по истории для самопроверки;
- усложнение игр и внеурочных мероприятий по истории при помощи QR-кодов с целью обучения поиску полезной информации с помощью смартфона или планшета;
- проведение мгновенных фронтальных опросов по истории и т.д. [6].

К примеру, чтобы повысить интерес обучающихся к проектной деятельности по истории, учитель может разнообразить процесс поиска дополнительной информации по теме исследования при помощи QR-код технологии. Так, в процессе реализации проекта по истории России на тему «Крестьянская реформа 1861 г.», учитель создает QR-код с ссылками, ведущими на различные источники и ресурсы по теме, далее учитель печатает карточки с получившимся QR-кодом и предлагает их обучающимся.

Инструкция для обучающихся «Как работать с QR-кодом?»:

1) для того, чтобы отсканировать QR-код, Вам нужно воспользоваться смартфоном или планшетом с камерой. У Вас также должна быть установлена программа-сканер QR-кода. Эти приложения Вы можете скачать на Интернет-порталах App Store, Google Play Market.

2) запустите программу QR-сканер и наведите камеру устройства на код.

3) программа распознает содержимое кода, а Вы получите ссылку.

4) далее Вы сможете перейти по ссылке при помощи Браузера и скачать материал.

В заключение отметим, что использование широкого спектра методических приемов работы с изобразительной наглядностью в процессе изучения истории России XIX века позволит формировать историческое представление у обучающихся, поможет создавать яркие образы исторических событий, а самое главное, будет

способствовать повышению интереса к изучению исторического прошлого.

### **Список литературы**

1. Петров А.В., Попова Н.Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2 (5). – С. 88-92.
2. Вагин А. А. Наглядность в преподавании истории СССР. – М.: Учпедгиз, 1952. – 120 с.
3. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практик. пособие для учителей / М. В. Короткова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
4. Гаргаева Д.В., Буяров Д.В. Методические приемы использования изобразительной наглядности на уроках истории // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2019. – № 19. – С. 162-167.
5. Дорожкина Н. И. Современный урок истории. Использование мультимедийных презентаций. – М.: Вако, 2009. –176 с.
6. Использование QR-кодов в образовательном процессе – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/ispolzovanie-qr-kodov-v-obrazovatelnom-protsesse/> (дата обращения 02.04.2021).

Ефанова Алина Павловна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Комбарова Людмила Алексеевна, доцент, канд. ист. наук, заведующий кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

Т. В. Зюзина, А. А. Долгова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [tanzuzina1978@mail.ru](mailto:tanzuzina1978@mail.ru), [dolgovaanna@bk.ru](mailto:dolgovaanna@bk.ru)*

В статье актуализируется проблема развития творческих способностей дошкольника посредством игровой деятельности. Рассматриваются различные виды деятельности дошкольника, выступающие в качестве средства развития творческих способностей. Подчеркивается необходимость целенаправленной организации в ДОО игровой деятельности, направленной на развитие всех компонентов творческих способностей.

**Ключевые слова:** игра, дошкольник, творческие способности.

Происходящие в последнее время в нашей стране социокультурные и экономические преобразования выдвигают перед системой дошкольного образования задачу воспитания личности с развитым творческим потенциалом. Именно в дошкольном возрасте закладываются те личностные характеристики, которые в дальнейшем будут определять творческую направленность человека. Эта мысль подчеркивается в работах Е.С. Беловой, О.М. Дьяченко, М.В. Ермолаевой, И.М. Ярушиной и др.

В психолого-педагогической литературе активно обсуждается вопрос об эффективных методах и средствах развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Творческие способности – это объединение индивидуальных психофизиологических особенностей личности и качественных состояний, которые возникают в процессе новой для индивида деятельности (в процессе решения задач, новых проблем), что ведет к успешному исполнению этой деятельности или к воплощению в реальность субъективного или объективного нового продукта деятельности).

Под развитием способностей Е.А. Неустроева, отталкиваясь от работ Л.А. Венгера, понимает «последовательное освоение доступных возрасту форм опосредствования, т.е. освоение условно-символических средств решения познавательных и творческих задач» [1, с. 5].

В качестве средства развития творческих способностей дошкольников в психолого-педагогической науке рассматриваются различные виды деятельности дошкольника, обусловленные культурными способами освоения действительности:

– занятия музыкой (Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская и др.);



- изобразительная деятельность (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина);
- лепка (Е.А. Неустроева);
- конструирование (Л.А. Парамонова);
- экспериментирование (Н.Н. Поддьяков).

Детское словотворчество также рассматривается средством развития творческих способностей дошкольников, о чём свидетельствуют работы С.В. Алабужевой, О.Н. Сомковой, О.С. Ушаковой и других педагогов.

Многие авторы доказали результативность игровой деятельности в развитии творческих способностей (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).

Многие исследователи (О.В. Гударёва и др.) отмечают, что педагоги ДОО и родители недооценивают педагогические возможности игры как средства психического развития дошкольника, в том числе и развития творческих способностей. Кроме того, и педагоги, и родители большее внимание уделяют проблеме интеллектуального развития ребёнка в контексте его готовности к школьному обучению, нежели чем их творческому развитию. Как следствие, современные исследователи детского творчества отмечают следующие особенности дошкольников: резкое снижение фантазии, любознательности, творческих проявлений детей (Д.И. Фельдштейн).

Не смотря достаточную разработанность различных аспектов развития творческих способностей дошкольников, данная проблема по-прежнему является актуальной и требует специального рассмотрения. Рассмотрим имеющиеся в отечественной педагогике взгляды на условия эффективного развития творческих способностей дошкольников.

Е.Ю. Филатовой показана возможность развития творческих способностей старших дошкольников посредством обогащения и активизации словаря [2].

В качестве педагогических условий развития творческих способностей дошкольников Е.Ю. Филатова называет следующие: «учёт психолого-возрастных особенностей детей, обеспечение творческого развития на занятиях по развитию речи, реализация педагогом личностно-ориентированного образования, создание эмоционального психологического комфорта, сочетание репродуктивной с продуктивной деятельностью ребёнка, разработка системы дидактических средств (креативность педагога, система технических средств обучения, система упражнений, направленных на развитие творческих способностей через активизацию словаря)» [2, с. 5].

Диссертационное исследование А.Н. Бельковой позволило выявить педагогические условия развития творчества старших

дошкольников в совместной деятельности, среди которых автор указывает «использование проблемных образовательных и игровых ситуаций социальной и творческой направленности как ведущего способа организации взаимодействия с детьми; организация взаимодействия педагогов и детей, предполагающего поддержку самостоятельности и инициативы старших дошкольников и ориентацию на развитие стремления к взаимопониманию, диалогу, стремлению принять сверстника» [3. с. 5].

Указанные выше условия успешно реализуется в игровой деятельности дошкольников. Поэтому решение проблемы развития творческих способностей дошкольников, на наш взгляд, возможно за счёт целенаправленного использования в ДОО игровой деятельности.

Развитию творческих способностей дошкольников способствуют все виды игр. Но наибольшим педагогическим потенциалом в развитии творческих способностей обладают сюжетно-ролевые, театрализованные (в том числе игры-драматизации), конструкторские игры. Необходимость выстраивать и реализовывать в сюжетно-ролевой игре замысел, комбинировать свои знания и представления, создавать образ, продумывать и воплощать его роли, - всё это способствует развитию творческих способностей детей.

С целью развития творческих способностей дошкольников нами организуются следующие игры: «Чем может быть...», «Необычные картины», «На что похожи облака?», «Волшебные кляксы», «Художник в зоопарке» и другие. Указанные игры способствуют обогащению и расширению словарного запаса детей, формированию нестандартных способов решения проблемных ситуаций. Они также способствуют развитию у дошкольников таких компонентов творческих способностей, как творческое воображение и творческое мышление.

Организуя игры детей, педагогу необходимо помнить, что нужно развивать их самостоятельность и инициативу. Не следует навязывать дошкольникам тот или иной сюжет или своё видение хода игры, не давая возможности проявить им свою фантазию. Стоит очень аккуратно развивать интересы детей, их чувства, работу воображения и мысли. Следуя таким приемам руководства игрой, можно успешно развивать игровое творчество дошкольников.

Таким образом, правильная организация игровой деятельности в ДОО создаёт условия для развития творческих способностей дошкольников.

### **Список литературы**

1. Неустроева Е. А. Особенности развития творческих способностей в условиях освоения детьми символических средств выразительной пластики (дошкольный и младший школьный возраст) автореф. канд. психол. наук. – М., 2014. – 31 с.



2. Филатова Е. Ю. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: автореф. канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 18 с.
3. Белькова А. Н. Развитие творчества старших дошкольников в совместной деятельности автореф. канд. пед. наук. – СПб, 2012. – 25 с.

Зюзина Татьяна Владимировна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, зав. кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Я. А. Калинина, Е. Е. Плотникова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [mazalova.yana@yandex.ru](mailto:mazalova.yana@yandex.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье рассматривается сущность понятий «имидж», «профессиональный имидж» современного педагога. Актуализируется значимость профессионального имиджа для осуществления успешной педагогической деятельности. Анализируются компоненты профессионального имиджа педагога, выделяются особенности его формирования.

**Ключевые слова:** имидж; профессиональный имидж; педагог; профессиональное образование; успешность; педагогическая деятельность.

Как известно, профессия педагога – одна из самых древних и почетных в истории человечества. Её возникновение имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться без освоения того опыта, который оно получило в наследство. Поэтому возникла необходимость самой уважаемой и умудрённой опытом группе людей передавать свои познания младшему поколению.

По мере интеллектуального развития общества появилась потребность не только в передаче трудовых умений и навыков, но и в формировании у подрастающего поколения нравственных представлений, ценностей. Деятельность педагогов, занимающихся воспитанием, принимающих на себя ответственность за развитие личности ребёнка, получила название «обучение». Людей, занимающихся обучением и воспитанием, стали называть воспитателями, мастерами, учителями, педагогами. Являясь одной из древнейших, профессия педагога остается востребованной по сей день.

Согласно словарю С.А. Ожегова, «педагог – лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой; учитель, преподаватель» [1, с. 348]. Обучающиеся склонны доверять высказываниям педагога, его оценкам, и это накладывает на преподавателя особую ответственность.

Специалистами разных областей науки имидж формулируется различно. В.М. Шепель определяет имидж как визуальный образ, А.А. Калюжный трактует как представление, Е.Б. Перелыгина – как символический образ субъекта, А.Ю. Панасюк определяет его как мнение, а Е.А. Петрова как категорию, которая универсально

применима к любому объекту. Обобщая имеющиеся определения, можно констатировать, что имидж – это то впечатление, которое производит человек на окружающих, это целостное представление об образе, который формируется в сознании людей [2, 3].

В наши дни педагогами называют людей, которые имеют соответствующую подготовку и профессионально занимаются педагогической деятельностью. Одним из важных условий, повышающих её эффективность, является профессиональный имидж–образ человека, детерминированный профессиональными характеристиками, содержащий в себе положительные и отрицательные стороны; формирование его – трудоёмкий процесс и результат самопознания и саморазвития [3]. В своей деятельности педагогу необходимо обладать определенными качествами: трудолюбием, работоспособностью, дисциплинированностью, организованностью, стремлением повышать качество своего труда. Но важны и человеческие качества, которые становятся профессионально значимыми в процессе педагогической деятельности.

Требования к внешнему виду, образу, характеру педагога определяются не только важностью его деятельности, но и попыткой достичь нужного внимания, с целью создать «первое впечатление». Давно известно, что внешний вид является одним из главных аспектов, который может помочь привлечь к себе желаемое внимание или оттолкнуть от себя окружающих.

Т.Н. Савина отмечает, что любой человек по-своему создаёт свой образ – имидж. Имидж – это преднамеренно создаваемый тип, необходимый для оказания эмоционально-психологического влияния на кого-либо; эмоционально-окрашенный стойкий образ педагога, который попадает в сознание обучающихся, коллег, родителей, способный оказывать воздействие на их взаимоотношения, поведение. Внешний вид преподавателя формируется благодаря целенаправленным усилиям, исходящими из предпочтений самого общества и педагога [4].

В свою очередь, С.Н. Захарова высказывает своё мнение аналогичным образом, обращая внимание, что профессиональный имидж педагога – это интегративная черта, подключающая в себя совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личных, персональных и профессиональных свойств педагога, содействующих эффективности педагогической деятельности [5].

Первое впечатление студента о преподавателе считается ключевым и главным фактором восприятия личности и всего последующего окружения. Формируется изначальный стереотип восприятия педагога. И здесь нужно добиваться внимания студентов не только собственными познаниями, но и внешним видом, который

играет достаточно важную роль, ведь недаром говорится в русской пословице: «Встречают по одежке, а провожают по уму».

Безусловно, внимание к имиджу в последние несколько лет актуализировалось в связи с обострившейся проблемой конкуренции на рынке труда. Среди множества кандидатов, претендующих на одну должность, выберут того, который сможет подать себя не только со стороны своих внутренних качеств (компетентность в своей сфере деятельности), но и со стороны внешней – правильной подачи своего образа. Верно подобранный, по важным аспектам и требованиям современности имидж необходим для любого вида социальной деятельности, что подтверждается многолетней практикой.

Формирование профессионального имиджа – трудоёмкий процесс и результат самопознания и саморазвития. В развитии имиджа преподавателя и индивидуального стиля педагогической деятельности приоритетным считается становление личностного имиджа.

Российское общество становится всё более открытым и постоянно изменяется: осуществляется интенсивное внедрение достижений западной педагогики, в образовательный процесс входят современные концепции и технологии, появляется больше свободы для самовыражения и реализации человека как уникальной личности. При этом, педагоги и студенты чаще всего придерживаются различных политических, идейных и культурных ценностей. Из работы Г.Б. Абаевой можно сделать выводы, что все требования современных тенденций претендуют на различные аспекты, начиная от внешних и заканчивая моральными, будь то открытость со стороны педагога, терпение, умение выслушивать и воспринимать собственного собеседника, быть эмпатиком [6].

Исходя также из рассмотренных выше позиций, можно заявить, что в имидж входят две составляющие: моральная и визуальная. Они тесно взаимосвязаны между собой, и воспринимаются окружающим, как нечто целое, как индивидуальный образ, присущий какому-то одному, конкретному педагогу, и, разумеется, внешнее представление должно соответствовать внутренним качествам преподавателя. Об этом, в дальнейшем, можно узнать больше в электронном ресурсе – «Имидж преподавателя вуза: структура, технологии, этапы формирования» [3]. Внешний вид педагога можно охарактеризовать как отношение к уникальному образу и мнение о нем. «Имидж любого специалиста, а в особенности педагога, обязан соответствовать требованиям времени и общества», – отмечает С.Н. Захарова [5].

Уникальность педагогической деятельности состоит в интенсивной интеллектуальной работе, в креативном мышлении, в оперативной деятельности по разрешению конфликтов и взаимодействию со студентами, в воспитании собственным примером,

в высоком уровне моральных качеств и т.д. При том, что основная нагрузка педагога отображает интеллектуальную деятельность, нельзя упустить сам факт того, что образ педагога также является частью его деятельности и обязан воодушевлять студентов в стремлении ему соответствовать.

Имидж педагога составляют множество важных черт, которые являются индивидуальными для каждого. Проще говоря, изучив работу Т.Н. Савиной «Имидж современного педагога и пути его формирования», имидж педагога состоит из множества компонентов, среди которых: первое впечатление, глубина и широта знаний, гибкость, энтузиазм, азарт и искренность, а также проявление профессионализма в собственной сфере деятельности [4].

В любом случае, имидж для педагога должен быть важен в той же мере, в какой он является обязательным для любого специалиста в области образования, потому как именно имидж влияет на формирование мотиваций, представлений, установок, ценностей и влечений к самореализации у студентов. Имидж педагога в значительной степени влияет и на отношение к нему руководства и коллег, напоминает С.Н. Захарова [5]. При этом, роль социальных воздействий ограничивается взаимодействиями между моралью и нравственностью, отмечает Е.В. Пименова [7].

Таким образом, по мнению Е.А. Столбовой в процессе формирования профессионального имиджа педагога всегда необходимо учитывать такие компоненты, как:

- внешняя составляющая имиджа (одежда, физиологическая индивидуальность человека, его предметного окружения);
- поведенческая составляющая имиджа (манеры, мимика и жестикация, форма общения и стиль «говорения»);
- кинетический имидж (осанка, посадка, позы);
- культура речи;
- соответствие имиджа преподаваемой дисциплине;
- личностная составляющая имиджа (ценности, мотивы, характер);
- профессиональная составляющая имиджа и т.д. [8].

Подводя итоги, можно сказать, что имидж педагога играет важную роль в правильном формировании и восприятии образа преподавателя. Данный образ является устойчивым примером, который запоминается значительному количеству людей, тем самым оказывая влияние на их поведение и отношение к педагогу. В современном мире роль имиджа как одного из видов самопрезентации и утверждения индивидуальности изучаемого субъекта обеспечивает не только профессиональное определение и саморазвитие педагога, но и обуславливает становление формата его педагогической деятельности, становится одной из актуальных проблем современного

образования, отмечает Е.А. Столбова [8]. Формирование имиджа будущего педагога является важнейшей целенаправленной деятельностью, которая ориентирована на информирование студента об особенностях внешнего образа, его сильных сторонах и недостатках, а также о тех качествах, которые обучающийся должен закреплять и развивать индивидуально [9].

Таким образом, профессиональный имидж является инструментом педагогического влияния и условием успешной профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии, 2015. – 944 с.
2. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям : учеб. пос. – М.: Народное образование, 2014. – 576 с.
3. Имидж преподавателя вуза: структура, технологии, этапы формирования [Электронный ресурс]. – URL: <https://lala.lanbook.com/imidzh-prepodavatelya-vuza-struktura-tekhnologii-ehtapy-formirovaniya> (дата обращения 19.02.2021).
4. Савина Т. Н. Имидж современного педагога и пути его формирования [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/04/12/imidzh-sovremenno-go-pedagoga-i-puti-ego-formirovaniya> (дата обращения 19.02.2021).
5. Захарова С. Н. Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности // Молодой ученый. – 2016. – №5.1 (109.1). – С. 16–18.
6. Абаева Г. Б. Формирование имиджа педагога [Электронный ресурс] // Вестник казахско-русского международного университета. – URL: <https://articlekz.com/article/20339> (дата обращения 19.02.2021).
7. Пименова Е. В. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Научно–методический электронный журнал концепт. – 2013. – Т 1. – С. 296–302.
8. Столбова Е. А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008038197> (дата обращения 19.02.2021).
9. Плотникова Е. Е. Применение антропологического подхода в инновационной образовательной практике // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – М.: Перо, 2020. – С. 668–676.

Калинина Яна Анатольевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**МЕСТО АЛЛЮЗИЙ НА РОМАН М. БУЛГАКОВА  
«МАСТЕР И МАРГАРИТА» В ПОЭЗИИ Т. КИБИРОВА  
М. Н. Капрусова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: kaprusova@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению литературных аллюзий в стихотворениях Т. Кибирова «Литературная секция», «На полном серьезе...» и выявлению роли аллюзий именно на роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» на общем фоне. В обращении к булгаковской традиции Т. Кибиров отходит от собственно постмодернистского подхода. Булгаковские аллюзии служат саморазоблачению лирического героя.

**Ключевые слова:** аллюзия, лирический герой, Т. Кибиров, М. Булгаков, постмодернизм, ирония, образ.

Основным объектом анализа в этой статье станет VII стихотворение, озаглавленное «Литературная секция», из книги Т. Кибирова «Послание Ленке и другие сочинения» (1990), где лирический герой подводит итоги своей творческой и человеческой жизни:

Не до жиру. Пора наступает.  
Не до литературы, пойми.  
Что-то пропадом все пропадает,  
на глазах осыпается мир.

Ты пойми, мне уже не до жиру.  
Наступа... наступила пора.  
Обернулась тяжелая лира  
бас-гитарой кабацкой. Пора [1, с. 131].

Весь цикл пронизан литературными аллюзиями. Уже в приведенной цитате присутствуют отсылки к названию сборника В. Ходасевича «Тяжелая лира» и к циклу стихотворений С. Есенина «Москва кабацкая». В стихотворении цикла «Пой же, пой. На проклятой гитаре...» присутствует образ гитары. Это стихотворение Есенина — подведение итогов, в нем соединяются темы жизни, смерти и обманувшей любви. «Дай тебе про себя я сыграю / Под басовую эту струну», — говорит лирический герой С. Есенина [2, с. 198]. Можно предположить, что есенинский образ басовой струны отзывается в образе бас-гитары Т. Кибирова.

Лирический герой вспоминает свои романтические порывы, смеется и плачет над ними:

Я не только ведь рифмы на ветер,  
я и сам ведь, как дурень, летел! [1, с. 131].

Но результат жизни получился другим, чем ожидалось, и герой пытается понять, почему так вышло:

Я ведь не в ЦДЛ собирался

Порционные блюда жевать... [1, с. 131].

Здесь впервые в стихотворении Т. Кибиров отсылает читателя к роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Массолит — прообраз ЦДЛ. Там нет места человеку талантливому, самобытному, там материальное заменило духовное, правит официоз [3, с. 130, 196-198, 200-201]. Герой Т. Кибирова говорит, что, начиная писать, он не мечтал о членском билете Союза писателей — «коричневом, пахнущим дорогой кожей, с золотой широкой каймой, — известным всей Москве» билете, как его со скрытой иронией описывает М. Булгаков [4, с. 56]. Также с иронией Булгаков говорит о равноценности первого и второго этажей Дома Грибоедова: на втором размещался собственно Массолит с «рыбно-дачной секцией» [4, с. 56] и др., на первом — знаменитый массолитовский ресторан. Далее у Булгакова следует разговор двух писателей о «порционных судачках а натюрель» [4, с. 57]. Причем, один из разговаривающих, «тощий, запущенный», в ресторан попасть не может, следовательно, членского билета Массолита у него нет. Второй же, который и ведет разговор, вполне благополучен и самоуверен. Имя Амвросий характеризует героя [3, с. 202-203]: он любит вкусно поесть, духовных терзаний не знает. Булгаков изображает его обывателем. Авторское отношение к герою ироническое.

Герой Т. Кибирова говорит о себе, новом Амвросии, самокритично, иронично и, что важно, кратко — ситуация прописана у М. Булгакова, достаточно аллюзии.

Далее лирический герой восклицает: «ну не смейся, ну хватит — спастись / и спасти я хотел...» [1, с. 132]. А затем признает:

Но что, кроме слов,

я имею? И этой-то мелочью

я кичился, тщеславный дурак...

В ресторанчике, ах, в цэдээлочке

вот те фирменных блюд преysкурант —

и котлеточка одноименная,

за 2.20 с грибками рулет,

2.15 корейка отменная,

тарталеточки с сыром... Поэт! [1, с. 132].

Это следующая отсылка к роману «Мастер и Маргарита», к той же главе «Было дело в Грибоедове». Приведем небольшой отрывок: «А филейчики из дроздов вам не нравились? С трюфелями? Перепела по-генуэзски? Девять с полтиной» [4, с. 58]. На первый взгляд, Т. Кибиров повторяет прием М. Булгакова: название блюда — цена. Однако обращает на себя внимание изысканное меню из романа



Булгакова и весьма обыкновенное — у Кибирова. Все измельчало, даже кухня ресторана.

Лирический герой Кибирова восклицает:

Ах ты, секция литературная,  
отпусти ты меня, я не твой! [1, с. 132].

Он ощущает себя чуждым миру ЦДЛ с его компромиссностью, пафосом, обывательским сознанием: это не подлинная литература, а «секция литературная», которая ассоциируется у героя с черным вороном — воплощением смерти. Фраза «я не твой» — цитата из одного из вариантов песни «Черный ворон», прозвучавшей в фильме «Чапаев» в 1934 году [5]. Лирический герой понимает, что принадлежность к «секции литературной» означает для него духовную смерть, невозможность подлинного творчества, отказ от себя настоящего.

Стыдно... «Здрасьте! Вы кто по профессии?» —

«Я? Поэт!» — «Ах, поэт...» — «Да, поэт!

Не читали? Я, в общем, известный  
и талантливый, кстати...» — Да нет,  
не читал»... [1, с. 132-133].

Это третья отсылка в анализируемом стихотворении Т. Кибирова к роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: аллюзия на разговор Мастера и Ивана Бездомного из главы 13 «Явление героя» [4, с. 130-131]. Как и в остальных случаях, здесь нет пересказа сцены из романа М. Булгакова, есть только отсылка. У Кибирова разговор героев короче и, главное, если образ Мастера не прояснен, то образ нового Ивана Бездомного — лирического героя — критически снижен. Разговор о профессии поэта в романе Булгакова заканчивается таким диалогом:

— <...> Хороши ваши стихи, скажите сами?

— Чудовищны! — вдруг смело и откровенно произнес Иван.

— Не пишите больше! — попросил пришедший умоляюще.

— Обещаю и клянусь! — торжественно произнес Иван» [4, с. 131].

Герой же Кибирова самоуверенно заявляет: «Я, в общем, известный и талантливый, кстати...», — и уж, конечно, не согласен отказаться от творчества. Об этом свидетельствует весь текст стихотворения. На самом деле он все понимает, знает свои ошибки. И этот разговор с неназванным Мастером лирический герой озвучивает для саморазоблачения. Он осуждает себя за те моменты, когда разменивался ради «гранок и версток», «буковок в толстых журналах» [1, с. 132, 133]. Герой сам говорит:

Да, я в это выгрался, но, знаешь,  
что-то стало мне стыдно играть [1, с. 130].

В стихотворении много аллюзий на произведения русских и зарубежных писателей: когда-то названы имена (Н. Рубцов, Д. Самойлов, Блок, Купер, Марк Твен), есть аллюзии на названия книг

или циклов (см. выше о В. Ходасевиче и С. Есенине), упоминание «последних страниц Винни-Пуха» — отсылка к книге А. Милна, присутствует название книги Э. Золя «Нана»). Лирический герой называет имена писателей, которые прочитаны и осмыслены, именно поэтому о них можно сказать без пиетета, который и невозможен в постмодернизме:

Нет, не ересь толстовская это,  
не хохла длинноносого бзик... [1, с. 133].

Как пишет С.Ю. Толоконникова, «... постмодернистская ирония чаще всего не направлена на развенчание источника. Она стремится либо к остранению, либо к переработке темы на другом уровне (временном, событийном, контекстуальном и т. д.)» [6, с. 306-307]. Так и происходит в анализируемом тексте.

В стихотворении присутствуют и перефразированные цитаты: «Но искал я, мятежный, не бури...» [1, с. 134] — отсылка к строке стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус» «А он, мятежный, просит бури...» [7, с. 61], «... как ревновал / я ее не к Копернику, к мужу...» [1, с. 136] — аллюзия на строки В. Маяковского «Любить — / это с простынь, / бессонницей рваных, / срываться, / ревнуя к Копернику, / его, / а не мужа Марьи Ивановны, / считая / своим / соперником» [8, с. 362], «Запрети быть веселым и гордым...» [1, с. 137] — особый случай, когда, как мы считаем, присутствует аллюзия на два текста; на строку из стихотворения Н. Гумилева «Отравленный» «Я не буду печальным и злым» [9, с. 177] и строку из стихотворения А. Ахматовой «Ты всегда таинственный и новый...» «Запрещаешь петь и улыбаться» [10, с. 133].

Как видим, текст стихотворения Т. Кибирова пронизан аллюзиями на другие культурные явления. Булгаковские аллюзии в стихотворении «Литературная секция» стоят в ряду других. Но есть отличия во взаимодействии текстов Булгакова и Кибирова — количественные и качественные. В стихотворении «Литературная секция» присутствует три аллюзии на роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», в то время, как к другим авторам и произведениям Т. Кибиров отсылает читателя лишь по одному разу. Если во всех других случаях аллюзии на чужие тексты — это проявления гипертекстуальности и постмодернистской иронии, то, обращаясь к булгаковскому тексту, лирический герой (поэт) сравнивает себя то с Амвросием, то с Иваном Бездомным, производя самоанализ и самообличение. Важно, что перед нами не обращение к отдельным чужим строчкам, а к распространенным цитатам (целым сценам). Исследователи отмечали, что в произведениях Т. Кибирова можно найти как черты постмодернизма, так и примеры отказа от него [11, с. 310]. В этом стихотворении именно диалог с романом М. Булгакова решается в традиционном, реалистическом ключе.

Как мы заметили, современные авторы в зависимости от жанра, в котором творят, направления, к которому принадлежат, берут для

диалога сатирическую, философскую, фантастическую (мистическую), лирическую (романтическую) или др. линию романа Булгакова.

В стихотворении «Литературная секция» Кибиров актуализирует для себя сатирическую линию булгаковского романа. То, что это не случайность, доказывает еще одно стихотворение — «На полном серьезе...» из книги «Шалтай-Болтай (Свободные стихи)» (2002), посвященное вечному вопросу «Что есть истина?». В стихотворении упоминаются два героя — Иисус и Пилат. О последнем сказано так:

(который, конечно,  
уж совсем не такой симпатичный-трагичный,  
как в «Мастере и Маргарите») [1, с. 542].

Здесь Т. Кибиров упоминает романтическую линию в романе М. Булгакова, но отрицает ее, что объясняется его иронической творческой манерой.

Прямое упоминание романа «Мастер и Маргарита» в стихотворении «На полном серьезе...» доказывает неслучайность обращения Т. Кибирова к булгаковской традиции в стихотворении «Литературная секция».

### **Список литературы**

1. Кибиров Т. Стихи о любви. — М.: Время, 2009. — 894 с.
2. Есенин С.А. Собрание сочинений: в 6 томах. Т. 1 / под общ. ред. В.Г. Базанова и др. — М.: Художественная литература, 1977. — 429 с.
3. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: комментарий. — Таллин: Арго, 2006. — 420 с.
4. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 5 томах. Т. 5. — М.: Художественная литература, 1992. — 734 с.
5. Порозова Н. История одной песни: «Под ракитой зеленой...» («Черный ворон»). — URL: <https://kizhi.karelia.ru/info/about/newspaper/120/9332.html> (дата обращения: 04.05.2021).
6. Толоконникова С. Т. Кибиров и А. С. Пушкин: роман в стихах // Российский колокол: ежеквартальный журнал художественной литературы. — 2021. — № 3-4 (31). — С. 299-309.
7. Лермонтова М.Ю. Стихотворения; Поэмы; Маскарад; Герой нашего времени. — М.: Художественная литература, 1985. — 479 с.
8. Маяковский В.В. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 5. — М.: Правда, 1978. — 416 с.
9. Гумилев Н. Стихотворения и поэмы. — Л.: Советский писатель, 1988. — 632 с.
10. Ахматова А. Сочинения: в 2 томах. Т. 1. — М.: Правда, 1990. — 448 с.
11. Толоконникова С. «Свое» и «чужое» в «Парафразисе» Т. Кибирова // Российский колокол: ежеквартальный журнал художественной литературы. — 2021. — № 3-4 (31). — С. 309-320.

Капрусова Марина Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Д. Ю. Карпова, Е. Н. Солодовникова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: karpova.dasha01@yandex.ru, solodovnikova@bsk.vsu.ru*

Статья посвящена проблемам дистанционного обучения математике для детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассмотрены различные формы дистанционного обучения школьников, приведены конкретные примеры специализированных порталов и онлайн-школ.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья; дистанционное обучение; онлайн-школы.

*Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)* – это дети, состояние здоровья которых в основном требует создания специальных условий обучения и воспитания [1]. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна, поскольку в нее входят дети с разными нарушениями развития.

*При обучении математике* у детей с ОВЗ возникают следующие проблемы [2]:

- недостаток способностей устного счета;
- невозможность осуществлять долговременное умственное напряжение;
- «боязнь» текстовых задач;
- трудности в заучивании наизусть и воспроизведении выученного;
- сложности при работе с чертежными инструментами в связи с недоразвитием мелкой моторики и др.

Обучение математике в классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, подразумевает использование наглядной информации для упрощения восприятия материала. Чтобы развивать внимание и память обучающихся, целесообразно давать задания на нахождение пропущенного или лишнего элемента, исправление ошибок, составление конспектов, логико-структурных схем и памяток. Для того чтобы учащиеся могли логически мыслить, на практике следует применять решение головоломок, ребусов, логических задач.

*Дистанционное обучение* – это обучение, которое позволяет получать образование, не выходя из дома. Оно стало особенно актуальным в период пандемии и имеет ряд преимуществ перед традиционным для детей с ОВЗ:

- отсутствие привязки к месту и времени проведения занятий;
- возможность организовать щадящий режим обучения, нормируя количество времени, проводимого за компьютером,

многokrратно возвращаясь к изучаемому материалу при необходимости;

- решение основной проблемы «особых» детей – нехватки общения со сверстниками;

- возможность получать качественные знания, не выходя из дома, учиться в соответствии со своими физическими способностями.

Выделяют несколько форм дистанционного обучения школьников [3]:

- использование образовательных интернет-ресурсов;

- web-консультации;

- использование ресурсов, созданных учителями школы;

- общение с учителем через электронную почту;

- использование специализированных порталов дистанционного обучения или онлайн-школ.

Приведём конкретные примеры.

*Мобильное Электронное Образование* [4] – безопасная цифровая образовательная среда с онлайн-курсами, единственная в России образовательная платформа, разработанная авторами ФГОС для детей от 3 лет до 11 класса по всем основным предметам. Эта платформа успешно прошла экспертизы Российской Академии наук и в 2020 году была внесена в список социально значимых ресурсов Российской Федерации. На платформе имеются адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ. После регистрации доступна бесплатная пробная версия, а также платное подключение образовательных организаций или отдельных педагогов и родителей.

*«Российская электронная школа»* [5] – это информационно-образовательная среда, которая объединяет ученика, учителя, родителя и содержит полный школьный курс уроков. Преимущество интерактивных уроков данной школы в том, что они включают небольшое видео с теорией от учителя, задачами и упражнениями, которые служат для закрепления приобретённых знаний и обработки навыков, а также присутствуют задания, направленные на проверку усвоенного материала. Проверочные задания можно пройти только один раз в отличие от стандартных упражнений и задач, которые можно решать неограниченно. Для того чтобы система могла сохранить результаты и сформировать рейтинг успеваемости ученика, необходимо пройти регистрацию на портале.

Нарастающая популярность дистанционного обучения подтолкнула методистов к созданию онлайн-школ, которые помимо других образовательных программ реализуют обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее популярны школа «БИТ» (Безопасная интернет-территория) и «Фоксфорд» [6; 7]. По окончании обучения школьники получают аттестаты государственного образца от школ-партнёров. В основном образование в таких школах

платное. Однако в настоящее время многие онлайн-школы открывают бесплатный доступ к базовым онлайн-курсам по школьной программе. Задача учителя – пройти регистрацию на платформе и внести туда данные аккаунтов своих учеников. Доступ для бесплатных занятий есть и у самих школьников.

Приведём некоторые примеры того, как онлайн-школа облегчает процесс обучения математике детей с ОВЗ в зависимости от нарушений в развитии ребенка.

В онлайн-школе для тех учеников, которые слабо видят или вовсе незрячие, доступны лекционные материалы. Они удобны в использовании, так как их можно прослушивать не один раз, а также менять скорость проигрывания. Такие программы, как скринридер и речевой синтезатор, помогут школьникам пользоваться компьютером. Например, в программе скринридер можно успешно выполнять домашние задания, а голосовой ввод поможет напечатать в чате.

Ещё одним средством вывода информации с компьютера является брайлевский принтер. Он обеспечивает вывод текстовой и графической информации на бумагу в виде рельефноточечного шрифта Брайля или рельефно-точечного графического изображения.

Если ребёнок слабо слышит, вместо лекций он сможет читать электронные конспекты, передающие содержание урока, и решать интерактивные домашние задания. Они закрепляют пройденный материал и почти полностью выполняются компьютерной мышкой. При обучении математике незлышащих обучающихся в обычной школе нужно употреблять как можно больше наглядных средств, широко использовать электронные образовательные ресурсы – применять презентации, компьютерные игры, программы и т.д.

В онлайн-школе детям с ОВЗ не потребуется писать от руки, что удобно для детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, поскольку традиционное обучение подразумевает запись под диктовку и списывание упражнений. Для развернутого ответа можно использовать экранную клавиатуру или голосовой ввод на компьютере.

Учитывая, что не каждый учитель готов к реализации дистанционного обучения, полезным будет бесплатный онлайн-курс «Дистанционное обучение: организация процесса и использование бесплатных приложений, курсов, видеолекций», размещённый на портале «Учись дома онлайн» [8]. Цель курса – научить педагогов школ и вузов пользоваться дистанционными форматами обучения, показать, как создавать образовательный контент, показать лучшие бесплатные ресурсы для работы со школьниками и студентами.

В заключение отметим, что дистанционное обучение не следует рассматривать как единственную форму обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья. Лучший вариант – это

совмещение дистанционного обучения с обучением на дому с учителем. Для детей, состояние здоровья которых допускает возможность периодического посещения ими школы, наряду с указанными формами обучения целесообразно организовывать занятия в помещениях образовательного учреждения.

### **Список литературы**

1. Дьяченко Е.А. Особенности обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/osobennosti-obucheniia-matematike-detei-s-ogranich.html> (дата обращения: 16.04.21).
2. Губанова О.В. Особенности работы с учащимися с ОВЗ при обучении математике // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы. – Сборник статей участников Международной научно-практической конференции. – Арзамас, 2018. – С. 102-106
3. Обучение с применением дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // сайт ГБОУ СОШ №232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. – URL: [https://www.232spb.ru/about/education/distancionnoe\\_obuchenie/](https://www.232spb.ru/about/education/distancionnoe_obuchenie/) (дата обращения: 17.04.21).
4. Мобильное электронное образование [Электронный ресурс] // сайт. – URL: <https://mob-edu.com/> (дата обращения: 19.04.21).
5. Российская электронная школа [Электронный ресурс] // сайт. – URL: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 19.04.21).
6. Безопасная Интернет Территория [Электронный ресурс] // БИТ – первая в России аккредитованная онлайн-школа: сайт. – URL: <https://school-bit.ru/> (дата обращения: 18.04.21).
7. Онлайн-школа Фоксфорд [Электронный ресурс] // сайт. – URL: <https://foxford.ru/> (дата обращения: 18.04.21).
8. Онлайн-курс «Дистанционное обучение: организация процесса и использование бесплатных приложений, курсов, видеолекций» [Электронный ресурс] – URL: <https://studyhome.online/> (дата обращения: 16.04.21).

Карпова Дарья Юрьевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Солодовникова Елена Николаевна, ст. преп. кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Б. Р. Кодиров

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

e-mail: [bakhtiyor\\_0663@mail.ru](mailto:bakhtiyor_0663@mail.ru)

В статье рассматриваются особенности использования метода дебатов в процессе обучения математике в вузе. Целью исследования было выявление наиболее эффективных путей и средств применения названного метода в процессе обучения математике в вузе.

Автор определяет технологию «дебаты» как обучающую и воспитательную форму, которая подходит для педагогов естественноматематических дисциплин.

**Ключевые слова:** дебаты, математика, развитие, студенты, технология, методы.

Современный процесс обновления содержания математического образования в высших учебных заведениях основан на инновационных идеях, специальных системах образовательных технологий.

Дебаты – это эффективное средство для обучения студентов и формирования их качеств, которые способствуют математической жизни в вузе.

В процессе преподавания математики в университетах «дебаты» обеспечивают развитие навыков, которые не могут или могут быть обеспечены традиционными уровнями обучения. Такая образовательная технология помогает учителям и ученикам совместно исследовать, раскрывать и исследовать творческий потенциал обоих.

Дебаты (от англ. *debate, debating*) – формальный метод спора, связанный с взаимодействием сторон, представляющих различные точки зрения по любому спорному вопросу, с тем, чтобы убедить третьи стороны (наблюдатели, судьи и т.д.) [1].

В процессе обучения математике в высших учебных заведениях дебаты целесообразно рассматривать как инновационную образовательную технологию.

В современной учебной литературе есть много способов дать определение понятию «Дебаты»:

1) технология – это процесс непрерывного и постепенного решения промышленных или социальных проблем на основе науки;

2) образовательная технология – серия непрерывных действий, трансформирующих теоретические знания в реальную реализацию функции общего образовательного процесса, что дает возможность саморазвития учителей и личности учащихся. Результаты реализации



могут измеряться поэтапно и рассматриваться в динамике развития личности и коллектива;

3) соревновательный характер технологии, включает определенные правила, направлена на достижение определенного результата (победа), таким образом, дебаты – игра [2];

4) форма реализации дебатов – обсуждение, т.е. обмен идеями, точками зрения, мнениями [3].

Можно утверждать, что технология «Дебаты» – интеллектуальная игра, которая проводится между двумя группами (утверждающая, отрицающая), их задача обсудить поставленную тему, представить аргументы своей точки зрения, чтобы убедить в верности своих суждений членов жюри.

Использование дебатов в процессе изучения «Математики» может дать учащимся возможность участвовать в активной работе.

В «Дебатах» важная роль отводится тьютору команды. Особенность деятельности тьютора заключается в том, что он должен реализовать со спикерами (студентами):

- обучить спикеров технологическим особенностям игры;
- организовать знакомство обучающихся друг с другом;
- принять определенные соглашения;
- провести диагностику команд на совместимость группы;
- развить самостоятельную деятельность в процессе работы над кейсом;
- развить у обучающихся навыки командной игры.

Тьютор должен представить себе будущий результат – цель. Обучение дает тьютору возможность:

- предоставить возможность услышать разные мнения;
- помогите студентам задавать вопросы;
- обеспечить активную учебную деятельность;
- обеспечить обработку информации;
- повышение мотивации к обучению;
- содействовать активным обсуждениям и таким образом превратить учителей из механических «передатчиков информации» в настоящих партнеров в «процессе приобретения знаний».
- содействовать самовыражению и стимулировать эмоции и чувства студентов;
- стимулировать размышление;
- четко выделять цели учения.

Специфика дебатов, используемых в процессе обучения математики в вузе, заключается в том, что проводится между двумя группами, их задача привести свои аргументы и контраргументы по теме, чтобы убедить членов жюри в верности своих суждений.

1. *Тема.* Для проведения дебатов необходимо подобрать актуальную тему, которая будет подходить для ведения споров, иметь несколько вариантов. Тема дебатов дается в виде утверждения.

2. *Утверждающая сторона* должна убедить членов жюри, что их позиция верна, и тема сформулирована верно.

3. *Отрицающая сторона* должна убедить членов жюри в том, что их позиция верна, а мнение другой стороны ошибочно.

4. *Приведение аргументов.* Чтобы доказать свое мнение необходимо привести ряд аргументов, именно их весомость поможет убедить членов жюри в верности именно этой позиции.

5. *Поддержка и доказательства.* Команды предоставляют доказательства своих суждений (определенные факты, цитаты), подкрепляя ими свои аргументы.

6. *Перекрестные вопросы.* Каждый участник дебатов может высказать свою идею, ответить на вопросы.

### **Основной этап дебатов.**

По сравнению с проведением дебатов больше времени тратится на их организацию. Организатор должен выбрать тему; сформировать команду; задать формат; объяснить принципы выступления; подобрать материалы; написать выступление; подготовить шаблоны вопросов для оппонентов в дебатах, выступить с речами перед участниками и отрепетировать выступления. Чтобы прийти к определенному выводу в конце обсуждения, вы можете заранее подготовить таблицу и добавить новую информацию во время обсуждения.

#### **1. Подготовка (за неделю до дебатов):**

- создание команд (6-8 человек);
- командный значок, двухцветные фишки для судей, песочные часы, гонг;
- постановка вопроса. Задача команды – подготовить аргументы, доказать, выбрать формулы и использовать их для доказательства своей точки зрения.
- правила дебатов, кодекс чести спорщика, этикет дебатов.

#### **2. Проведение:**

- жеребьевка (определение групп);
- строго соблюдаются правила и нормы, правила совместной работы, согласно этим принципам, нельзя переходить на личности, оскорблять участников дебатов;
- критерии оценки.

#### **3. Итоги:**

- анализ обсуждаемой темы;
- рефлексия (письменная форма).

Пример: 30-минутные дебаты (группа от 6 до 8 человек).

1. Объявление темы ведущим – 0,5 минуты;

2. Слово команды «ЗА» – 5 минут;
3. Команда «ПРОТИВ» задает вопросы – 3 минуты;  
Ответы команда «ЗА» на вопросы.
4. Слово команды «ПРОТИВ» – 5 минут;
5. Команда «ЗА» задает вопросы – 3 минуты;  
Ответы команда «ПРОТИВ» на вопросы.
6. Заключительное слово команды «ЗА» – 4 минуты;
7. Заключительное слово команды «ПРОТИВ» – 4 минуты.

Поэтому методика использования техники «дебатов» в университетском процессе обучения математике получила развитие в следующих направлениях:

- логическое и критическое мышление;
- навыки систематизации мыслей;
- развитие словесных навыков;
- эмпатия (способность эмоционально реагировать на чужой опыт) и терпимость к разным точкам зрения;
- уверенность в себе и своей точке зрения;
- умение работать в команде;
- умение сосредоточиться на сути проблемы;
- стиль публичных выступлений.

### **Список литературы**

1. Жданов П. Парламентские дебаты: русская версия. – Новосибирск: [Б. и.], 2008. – 164 с.
2. Кларин Н.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроке истории. – М.: Владос-пресс, 2001. – 256 с.
4. Образовательные технологии: [Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов»]: сб. статей // Библиотечка журнала «Вестник образования России». – 2009. – №3.
5. Плесовских А.Н. Новые педагогические технологии как средство повышения качества и эффективности обучения // Мастер-класс: приложение к журналу «Методист». – 2011. – №5.

Кодиров Бахтиёр Розикович, д-р пед. наук, профессор кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ХАРАКТЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ**

**Б. Р. Кодиров, Г. А Саидов, Д. А. Давлатов**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,  
Таджикский педагогический институт в городе Пенджикент  
e-mail: [bakhtiyor\\_0663@mail.ru](mailto:bakhtiyor_0663@mail.ru), [gairat\\_saidov91@mail.ru](mailto:gairat_saidov91@mail.ru),  
[davlat\\_davlatov\\_1991@mail.ru](mailto:davlat_davlatov_1991@mail.ru)*

В статье рассматриваются характерные отличия формирования профессионально – методической компетентности будущих учителей математики в вузе. Авторы сделали попытку сформулировать основные требования, которые позволят осуществлять эффективное формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики и определили виды педагогических особенностей, которые способствуют развитию профессионально методической компетентности будущего учителя математики в вузе.

**Ключевые слова:** формирование компетентности, будущий учитель математики.

Перед молодыми «начинающими» учителями стоит задача освоить все аспекты будущей профессиональной деятельности и сделать себя субъектом образовательной деятельности. Начало карьеры побуждает молодых учителей творчески решать разные ситуации. Сегодня принято считать, что образовательная деятельность носит творческий характер. Развитие творческих способностей стимулирует желание реализовать себя, создавая актуальные условия для обогащения своего интеллектуального, эмоционального и нравственного потенциала. В связи с этим меняются цели профессиональной подготовки учителей.

Процесс формирования профессионально-методических способностей будущих учителей математики включает формирование профессиональных знаний, умений, навыков, общекультурного развития учителя, личностного статуса, профессионально значимых качеств личности.

В повседневной образовательной деятельности профессиональные способности учителей воплощаются и реализуются по-разному.

В современных условиях знание научных основ будущей профессиональной деятельности особенно важно в формировании профессионально-методических способностей будущих учителей

математики; его актуальное развитие; владение специальными навыками и умениями.

В процессе обучения в вузе начинают формироваться профессионально-методические способности будущих учителей математики. В основе профессиональных методических способностей будущих учителей математики лежит изучение базовых знаний (предметных), специальных (частное обучение), психологических и педагогических знаний, которые определяют уровень овладения навыками будущей профессиональной деятельности.

В теории и практике психологии и педагогики существуют разные способы понимания терминов «компетенция» и «компетентность». Понятия «компетенция» и «компетентность» объясняются расплывчато. До недавнего времени, будь то в философии, психологии или педагогике, словарях нет объяснения терминов «компетенция» и «компетентность». Это показывает, что компетентность специалиста сегодня является актуальным для исследования в психологии и педагогике.

В европейских странах термин «компетенция» впервые был использован Р. Бояцисом [4, с. 102]. Автор характеризовал данный термин как индивидуальную способность личности. Формируемые компетенции воздействуют на становление профессионального поведения, отвечающего требованиям в рамках профессиональной среды, что позволит достичь желаемого профессионального результата. Кроме того, под компетенцией понимают взаимосвязь с продуктивностью, качеством реализуемой профессиональной деятельности.

Английское слово «competence» относится к квалификации, способностям, годности и компетентности.

Термин «компетентность» включает в себя такие понятия как знания, умения и навыки, оно гораздо шире, затрагивает различные аспекты и имеет разные значения.

«Компетентность» состоит из когнитивного и операционально-технологического, мотивационного, этического, социального и поведенческого элементов [6, с. 43]. В этом плане компетентностный подход как одно из ключевых направлений реформирования современного образования «следует признать крайне полезным для отечественной системы высшего профессионального образования» [5, с. 42], так как «основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции в образовательном процессе, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, компетентного решения новых проблем и задач» [3, с. 35].

Ряд исследователей терминов «компетенция» и «компетентность» утверждают, что профессиональная компетенция включает развитие способности применять новые технологии, методы, приемы при осуществлении учебной, научной, исследовательской деятельности.

Важным условием развития управленческих навыков будущих учителей математики является их методическая и профессиональная подготовка. Она должна отличаться своей вариативностью, универсальностью, соответствовать учебной программе для поддержки учебно-методической деятельности студентов и педагогов.

Изучение работ психологов и педагогов позволило выделить основные типы образовательных качеств, направленных на развитие профессионально-методических компетенций будущих учителей математики:

- специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологические компетентности в области мотивов, способностей обучающихся и др.

Под методической компетентностью мы понимаем единство взаимосвязанных характеристик личности, выраженных в следующих компонентах:

- профессиональные способности, умения и навыки;
- владение методами и умение их применять при выполнении различных видов деятельности;
- владение знаниями смежных дисциплин;
- наличие личностных качеств и ценностного отношения к процессу обучения.

Анализ работы вузов определил, что при подготовке будущих учителей, профессионалов своего дела, квалифицированных специалистов, формирование лидерских качеств относится к методическим компетентностям.

Развитие у будущих учителей математики профессионально-методических компетентностей формирует у них умение правильно применять в своей профессиональной деятельности ключевые педагогические концепции, методы и технологии реализации учебного процесса, руководить системой обучения и воспитания подрастающего поколения, учитывать личностные качества каждого ученика, а также внешние и внутренние влияющие факторы. При реализации процесса обучения учителя могут самостоятельно выбирать наиболее результативные на их взгляд методы проведения

занятия, разработать методические системы обучения, ставить цели, объекты и предметы учебной деятельности, устанавливать взаимосвязь между всеми элементами процесса обучения. В связи с этим, если будущий учитель математики соответствует следующим условиям, его можно считать квалифицированным:

- обладает знаниями современных информационных и интерактивных технологий, умеет грамотно использовать их при проведении занятий;

- знает методику преподаванию дисциплины;

- обладает знаниями научной образовательной базы, анализ учебных материалов, пособий, дополнительных информационных ресурсов;

- знает ключевые исторические моменты развития математики как науки, использует эти знания на практике;

- обладает современными и инновационными технологиями обучения и воспитания;

- понимает и осознает структуру и взаимосвязь методики обучения и методологии;

- умеет выбирать различные методы и формы заданий для достижения поставленных целей;

- умеет систематизировать, подобрать материал по теме дисциплины, учитывая возрастные и личностные особенности учеников;

- умение ставить цели и задачи занятий;

- умение сформировать обучающие ситуации, проводить их анализ, оценку, прогнозировать результат.

Мы постарались сформулировать несколько основных требований, чтобы эффективно развивать профессионально-методические компетентности будущих учителей математики:

1. Модернизация методов обучения на основе организации, содержания и результатов в соответствии с социальными и личными потребностями.

2. Определить и описать набор стандартов и показателей в качестве регулятора качества для формирования методических способностей будущих учителей математики.

3. По основным параметрам личности будущего учителя математики определяется степень сформированности методических способностей.

4. Проверить состав и структуру возможностей компетенций и их содержание, чтобы обеспечить эффективную реализацию приобретенных знаний, навыков и умений.

5. С учетом деятельности и социальных особенностей будущих учителей математики формируется методический потенциал будущих

учителей математики, что приводит к его трансформации на личностном уровне.

Таким образом, формирование профессионально-методического умения будущего учителя математики можно определить как комплекс профессионально-методических умений, что означает его готовность к сознательному и качественному ведению профессионально-методической деятельности.

### Список литературы

1. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2003. – 128 с.
2. Блинов Л.В. Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.52-56.
3. Карманов А.А. «Ключевые компетенции» // Образование. Карьера. Общество. – 2005. – № 3(9). – С. 35.
4. Компетентный менеджер: Модель эффективной работы. – М.: Издательство: Нипро. – 1982. – 352с.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 42.
6. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С.42-45.
7. Тлеубердиев Б.М. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10-1. – С. 47-50.

Кодиров Бахтиёр Розикович, д-р пед. наук, профессор кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Давлатов Давлат Амриддинович, ассистент кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикенте, г. Пенджикент

Саидов Гайрат Абдуганиевич, ассистент кафедры математики и информатики Таджикского педагогического института в городе Пенджикенте, г. Пенджикент



## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Ю. В. Константинова, Е. А. Киянченко**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: konstantinova.yulechka@mail.ru, kiyan4enko.elena@yandex.ru*

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы повышения квалификации педагогических работников, виды и формы организации аттестации педагогов.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, аттестация, дистанционное обучение, профессиональная переподготовка.

Повышение квалификации занимает особое место в обучении педагогических работников, способствует обеспечению соответствия квалификации работников современному уровню развития науки, техники и экономики. Известно, что раннее полученные педагогом знания устаревают, если он не занимается самообразованием и не повышает уровень своей профессиональной квалификации.

Поэтому, в настоящее время, когда активно в образовательный процесс внедряются инновации, каждый педагог в соответствии современными требованиями образовательных стандартов регулярно повышает свою профессиональную квалификацию, целью которой является последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков и повышение педагогического мастерства.

Методическая работа по повышению квалификации педагогических работников имеет важные направления:

– организация мероприятий по повышению качества методической подготовки педагогов, направленных на овладение вариативными методами и формами учебно-воспитательной работы с учащимися, обеспечивающими освоение инвариативного содержания образования;

– методическое оснащение учебно-воспитательного процесса в образовательной организации в условиях инновационной деятельности на всех уровнях обучения.

Как отмечает М.Н. Арцев, «педагогические работники в ходе своей профессиональной деятельности регулярно повышают уровень своей квалификации через организацию специальных курсов, семинаров в образовательных учреждениях повышения квалификации» [1, с. 61].

Профессиональный рост педагога сопровождается поиском новых методик и педагогических идей. Современный учитель нуждается в профессиональном сопровождении со стороны методической службы, задача которой состоит в создании условий для

формирования и развития его, ключевых профессионально-педагогических компетенций.

В системе организации методической работы по повышению квалификации педагогических работников важная роль принадлежит методическим обучающим семинарам, целью которых является знакомство педагогов с новейшими достижениями в области образования и продуктивного педагогического опыта, а также освоение опыта использования передовых технологий коллегами своей образовательной организации.

Обучающие семинары направлены на развитие предметно-методической компетентности педагогов, совершенствование умений демонстрации передового положительного опыта педагогов в образовательном сообществе.

В полной мере реализации задач по повышению квалификации педагогических работников в области образовании позволяет внедрение в образовательную практику новых технологий дистанционного формата.

Актуализация современных технологий дистанционного обучения связана с возможностью более оперативного донесения до слушателей курсов повышения квалификации профессионально новой необходимой информации, эффективной организации практической части учебной работы, осуществления объективного контроля освоения материала и результатов его творческой интерпретации посредством онлайн-тестирования, а также обмена опытом и защиты педагогических проектов в формате вебинаров.

Основное преимущество курсов, проводимых в дистанционном режиме, заключается не только в экономии материальных и временных затрат, но и в развитии самостоятельности и ответственности.

При эффективной организации обучения средствами дистанционных курсов повышения квалификации педагогических работников успешно реализуются принципы непрерывности и связи теории с педагогической практикой.

Как указывает С.В. Сидоров, «дистанционное обучение гораздо легче обеспечить квалифицированными преподавательскими кадрами, а сами слушатели курсов обучаются без отрыва от профессиональной деятельности, имея возможность сразу применять полученные знания на практике, при этом немаловажным фактором непрерывности при дистанционном повышении квалификации выступает возможность выбора времени самим обучающимся» [3, с.58].

Для получения дополнительных знаний и умений по новым образовательным программам, для освоения нового содержания профессиональной деятельности и новых технологий организуется

профессиональная переподготовка (получение второго образования) педагогических работников.

Профессиональная переподготовка способствует расширению квалификации специалистов в целях их адаптации к новым социальным условиям и ведения новой профессиональной деятельности.

Основными задачами профессиональной переподготовки кадров являются:

- получение дополнительных специальностей по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, а также технологий, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности;

- получение новой специализации;

- ведение новой профессиональной деятельности с учетом новых требований и стандартов в системе образования.

В современных условиях одним из эффективных средств мотивации труда педагогов и стимула для повышения их квалификации является система аттестации педагогических работников.

Аттестация педагогических работников приобретает особую значимость, так как стремительное обновление технологий обучения и воспитания подрастающего поколения, индивидуализация образовательного спроса и возможностей его удовлетворения направлены на обеспечение совершенно новой системы непрерывного образования.

Целью педагогической аттестации является установление соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, которые предъявляются к различным квалификационным категориям (первая, высшая), или подтверждение соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности.

Основные задачи аттестации педагогических работников направлены на:

- обеспечение эффективности педагогического труда; выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;

- учет необходимых требований ФГОС к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании педагогического состава образовательных организаций.

По мнению З.В. Возгова, «аттестация педагогических работников осуществляется на принципах демократизации, открытости, вариативности, направленных на формирование объективного отношения к уровню дидактической подготовки

педагогических работников, недопустимости дискриминации при проведении процедуры аттестации педагогов» [2, с. 28].

Успешность прохождения педагогической аттестации зависит от многих факторов: методического уровня ее организации, наличия полной информации о предъявляемых требованиях к процедуре защиты и экспертизы, создания деловой доброжелательной атмосферы. Итоги аттестации педагогов определяют стратегию и тактику научно-методической работы в образовательной организации.

Таким образом, повышение квалификации педагогических работников открывает перед педагогическими работниками широкие возможности для развития общеобразовательных и профессиональных знаний и умений, обеспечивающих успешное выполнение ими функций педагогической деятельности.

### **Список литературы**

1. Арцев М.Н. Инновационная модель повышения квалификации педагогических и руководящих кадров. – М.: АПКИПРО, 2011. – 116 с.
2. Возгова З.В. Инновационный потенциал проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // *Фундаментальные исследования*. – 2019. – № 9. – С.28-32.
3. Сидоров С.В. Потенциал развития дистанционного образования в России // *Сборник конференций НИЦ «Социосфера»*. – 2013. – № 9. – С 57–59.

Константинова Юлия Владимировна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования, Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Коркина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: korckina.ekaterina2018@yandex.ru*

В статье рассматривается действующая система школьного исторического образования. Освещаются недостатки концентрической системы школьного исторического образования, которые способствовали принятию линейной системы исторического образования. Анализируются достоинства и недостатки линейной системы исторического образования.

**Ключевые слова:** школьное историческое образование, достоинства и недостатки, концентрическая система, линейная система, Концепция нового учебно-методического комплекса, Историко-культурный стандарт, образовательные учреждения.

Образование играет ключевую роль в становлении личности, так как этот процесс направлен на передачу знаний и социально значимого опыта. Современное образование характеризуется способностью и готовностью отвечать государственному заказу. Оно в постоянной модернизации и динамике. Благодаря этому, в нашей стране есть высококвалифицированные кадры, которые способствуют социальному, экономическому, политическому развитию государства.

Историческое образование это не обходит стороной. Главной задачей в области образования в настоящее время является выбор путей модернизации школьного исторического образования, то есть той модели образования, которая способна отвечать вызовам XXI века. Особое внимание здесь принадлежит структуре школьного исторического образования.

Под структурой понимают порядок, последовательность преподавания курсов всемирной и отечественной истории, основанных на принципах научности, наглядности, доступности. Этим принципам отвечает линейная система исторического образования, действующая в нашей стране последние несколько лет. Ее введение связано с обновлением исторического образования.

В мировой практике не доминирует линейная или концентрическая система образования – у каждой модели свои особенности, достоинства и недостатки.

Линейная система предполагает углубленное изучение последовательных этапов истории человечества, начиная с древнейших времен. На протяжении всего школьного курса каждый исторический этап изучается один раз. А концентрическая система предполагает возвращение к изученному материалу, и при повторном

изучении его содержание расширяется новыми сведениями, фактами и причинно-следственными связями. В нашей стране неоднократно попеременно вводилась линейная или концентрическая система [1].

В нашей стране с 1993 года действовала концентрическая система. Однако данная система вызывала критику у педагогов и историков. И уже с введение ЕГЭ в определенном смысле обострились и выявились проблемы, существующие в сфере исторического образования, а также показалась слабость и некачественность действующей системы. Тогда Е.Е. Вяземский проанализировал концентрическую систему исторического образования и сделал следующие выводы: «действующая система школьного исторического образования не соответствует индивидуальным и общественным запросам и уделяется недостаточное внимание к формированию у школьников умений самостоятельного освоения и применения знаний в реальных жизненных ситуациях» [2].

Таким образом, появилась необходимость в переходе на линейную систему школьного исторического образования. В феврале 2013 года президент РФ В.В. Путин выступил с инициативой создания единого школьного учебника по истории России, в котором все исторические события и факты должны приобрести единую интерпретацию во избежание внутренних противоречий и фальшивых значений [3].

Итогом данного выступления стало появление и утверждение РИО Концепции нового учебно-методического комплекса (УМК) по истории России, включающей в себя Историко-культурный стандарт (ИКС).

Появление Историко-культурного стандарта можно назвать достоинством действующей системы школьного исторического образования, так как он определяет последовательность, доступность изучения истории в школе. ИКС определяет хронологию изучения исторических периодов, основные понятия, исторических личностей по каждому историческому этапу и содержит перечень «трудных вопросов» по истории России.

Но так как ИКС является нововведением, то главную трудность при его реализации составляет его объем. И.С. Манюхин провел анализ содержания ИКС и определил, что в результате обучения истории обучающийся должен знать «375 понятий и терминов, 550 персоналий, 480 событий и дат» [4]. Если еще к этому объему прибавить примерно такие же данные по Всеобщей истории, то объем обязательного для усвоения материала увеличиться в несколько раз. При этом, обучающиеся должны уметь строить причинно-следственные связи, свободно ориентироваться в исторических

эпохах, иметь четкую картину развития мировой и отечественной истории. Маловероятно, что на практике эти задачи реализуемы.

Стоит обратить внимание и на перечень «трудных вопросов» по истории, которые вызывают острые дискуссии среди учителей-предметников и историков. В этом перечне отсутствуют вопросы по истории XXI века. И.С. Манюхин обратил свое внимание на то, что в «Разделе VIII. Апогей и кризис советской системы. 1945-1991гг.» – наряду с выдающимися людьми своего времени помещены А.В. Макаревич, А.Б. Пугачева [4]. Это говорит о не объективности и спешки разработчиков. Но ИКС имеет главное достоинство – это открытость обсуждения сложных вопросов и персоналий истории России. Причем, обсуждения активно проводятся. Так, в сентябре 2020 года рабочая группа представила усовершенствованный вариант Концепции преподавания учебного курса «История России». Помимо этого, в сам текст ИКС были внесены уточнения, которые корректировали некоторые аспекты содержания школьного предмета «История России». В соответствии с обновленной концепцией современная история России будет изучаться в 11 классе [5]. Именно линейная структура дает возможность углубленно изучать темы, вопросы и персоналии, которые содержит ИКС.

Создание Концепции также является важным достоинством школьного исторического образования.

В 2015 году ряд российских издательств разработали свои УМК по истории России. Но, проведя тщательную проверку, эксперты выбрали четыре линейки УМК. Это «ДРОФА» (6-10 классы), «Просвещение» (6-10 классы), «Русское слово» (6-9 классы) и «ВЕНТАНА-ГРАФ» (6-10 классы). Данные издательства реализуют основные требования к учебнику:

- учит анализировать исторические источники;
- способствует формированию исследовательских навыков;
- учит сопоставлять различные точки зрения;
- способствует развитию критического мышления обучающихся [6].

Исследуя переход с концентрической системы на линейную, анализируя изучение истории по УМК, В.А. Котеев, А.В. Кузьмин выделили следующие достоинства УМК: «учебно-методический комплекс ориентирован на формирование универсальных учебных действий, методический аппарат учебников направлен на установление межпредметных связей и обращение к пройденному материалу» [7, с. 56].

Главным недостатком действующей системы является ее непродуманность. Это выражается в том, что с 6 класса начинается изучение истории России. В 9 классе заканчивается изучение XIX века. Соответственно, те дети, которые идут в 10 и 11 классы, изучат

историю до современного этапа, те, кто пойдет учиться в Среднее профессиональное образование, также изучат историю до современного этапа. Но могут быть те ребята, которые после 9 класса никуда не пойдут учиться, и следствием этого станет пробел в историческом сознании. Они будут иметь представления об истории России до XIX, совершенно ничего не зная о последующих исторических этапах.

Таким образом, достоинством действующей системы является нацеленность ее компонентов на улучшение школьного исторического образования, на формирование единого историко-культурного пространства. Действующая система направлена на более углубленное, детальное изучение истории, на развитие навыков рассуждения но, как и многие средства организации учебного процесса, она имеет и свои недостатки, которые необходимо решать, поэтому данная тема нуждается в дальнейшем изучении.

### **Список литературы**

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в русской школе XIX-начала XX вв. – М.: Прометей, 2016. – 236 с.
2. Вяземский Е. Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2013. – №3. – С.5-26.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>.
4. Манюхин И.С. Историко-культурный стандарт: анализ содержания // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №6. – С. 185 – 187.
5. Историко-культурный стандарт: что изменилось в 2020 году – URL: <https://русское-слово.рф/articles/191231/>.
6. Историко-культурный стандарт // Концепция единого учебно-методического комплекса по Отечественной истории – URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/kontsieptsia-novogho-uchiebnno-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii>.
7. Котенев В.А., Кузьмин А.В. Особенности перехода на линейную систему школьного исторического образования в условиях реализации требований историко-культурного стандарта // Ученые записки Тамбовского отделения РoСМУ. – 2017. – №7. – С. 30-37.
8. Манюхин И.С. Новая концепция учебно-методического комплекса по отечественной истории как программа развития школьного исторического образования в России // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2016. – Т. 18. №3. – С. 118-122.

Коркина Екатерина Алексеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**Ю. В. Коростова, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*  
*e-mail: [korostova1998@mail.ru](mailto:korostova1998@mail.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье конкретизируется сущность понятия «волонтерская деятельность» как психолого-педагогического и социокультурного феномена. Раскрываются нормативно-правовые и методические основы просоциальной направленности волонтерской деятельности, акцентируется внимание на особенностях её организации в условиях профессионального образования. Рассматриваются примеры социально-значимых качеств личности, формирование которых протекает наиболее успешно в волонтерской деятельности.

**Ключевые слова:** волонтерство; добровольчество; личность; социальная активность; социально-значимые качества; направления волонтерской деятельности.

В современном обществе мы наблюдаем большое количество людей, для которых труд на благо других является неотъемлемой формой общения с миром, с самим собой, инструментом для самореализации возможностей и потребностей, условием для самосовершенствования личностных качеств. Волонтерство стало значимой частью жизни многих граждан нашей страны, но особенно оно востребовано молодежной аудиторией. Результаты опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в апреле 2020 года, говорят о том, что именно молодежь чаще осуществляет и выражает готовность к участию в добровольческой деятельности (68% опрошенных выразили готовность, из них 87% – это молодые люди в возрасте от 18 до 22 лет). Несмотря на то, что активно волонтерская деятельность начала развиваться совсем недавно, сегодня уже сложно встретить человека, который не знает, кто такой волонтер, какова его роль в жизни общества и чем он занимается.

В Российской энциклопедии социальной работы волонтерство характеризуется как «широкий круг деятельности, включающий традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которое осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение» [1, с. 128].

С точки зрения нормативно-законодательного аспекта развития добровольчества (волонтерства), следует отметить, что принципиального отличия трактовок в международных и

официальных российских документах не наблюдается. Принятый Федеральный Закон от 5 февраля 2018 года (вступивший в силу 1 мая 2018 года) № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» уравнивает понятия «волонтерство» и «добровольчество» [2].

Рассматривая волонтерство как средство формирования социально-значимых качеств личности, сделаем акцент на определении, предложенным Международной Ассоциацией Добровольческих Усилий (IAVE) во «Всеобщей декларации добровольчества», провозглашенной на XVI Всемирной Конференции Добровольцев в январе 2001 года: «Добровольчество – это индивидуальное или коллективное действие, посредством которого, в том числе, люди реализуют свои права и ответственность членом общества, одновременно познавая новое, совершенствуясь, раскрывая свой полный человеческий потенциал» [3, с. 1].

По мнению О.В. Ошехиной, «волонтерство рассматривается как одна из форм участия гражданина в общественно значимых и полезных делах, а также как способ коллективного взаимодействия. Он представляет собой эффективный механизм решения актуальных социально-педагогических проблем» [4, с. 60].

В педагогической науке и практике осуществляются разноплановые исследования волонтерства, представлена широкая база источников, отражающая многогранность современной теории и практики становления волонтерства как общественного явления.

М.В. Певная акцентирует внимание на следующих характеристиках волонтера – «свободный и осознанный выбор деятельности; ориентация на солидарность, единение с другими людьми, на совместную деятельность; желание принести практическую пользу; отсутствие ожидания материального вознаграждения за свой труд; ответственное отношение к деятельности» [5, с. 39].

Важной в рамках нашей проблематики является точка зрения Е.С. Азаровой, согласно которой волонтерство – «это общественно-полезная деятельность на основе добровольного выбора, отражающего личные взгляды и позиции гражданина; это мощный инструмент социальных перемен, культурного и экономического роста общества. Природа добровольчества предполагает гуманность и милосердие, что служит важным методом воспитания и эффективной социализации молодежи» [6, с. 123].

Согласно подходу А.В. Хуторского в добровольческой (волонтерской) деятельности в соответствии с компетентностной моделью образовательных результатов заложено «формирование ключевых образовательных компетенций, имеющих общекультурное

значение: формируются социально-значимые ценностные ориентации, способность выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения (ориентация в окружающем мире, способность видеть и понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение)» [7, с. 58].

Просоциальная направленность волонтерской деятельности и общественный заказ на формирование социально-значимых качеств у обучающихся закреплены законодательно Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации», Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, Национальным проектом «Образование».

В профессиональном образовании становлению личности будущих специалистов уделяется особое внимание, поскольку современный рынок труда диктует спрос не только на высокий уровень сформированности профессиональных компетенций (*hard skills*), но и на готовность специалиста развиваться, самосовершенствоваться, выстраивать коммуникацию, быть инициативным, обладать высоким эмоциональным интеллектом, социальной и творческой активностью (*soft skills*).

Исследование проблемы формирования социально-значимых качеств находит своё отражение в работах отечественных и зарубежных педагогов, психологов, социологов. О возможностях образовательного процесса в формировании социально-значимых качеств личности сказано в диссертационных исследованиях Т.А. Бурцевой (у студентов во внеурочной деятельности), А.А. Костюченко (у обучающихся в условиях ученического самоуправления), А.В. Пискунова (у слушателей духовного образовательного учреждения), Н.Б. Русских (у старшеклассников в условиях дифференцированного обучения), Т.И. Радиковой (у подростков средствами учебной деятельности). Обобщая взгляды педагогов, можно сделать вывод, что социально-значимые качества — это система свойств личности, характеризующих место и роль человека в обществе, его жизненную позицию, связь с другими членами общества.

Участвуя в волонтерской деятельности, человек на безвозмездной основе стремится положительно воздействовать на социальные трансформационные процессы. Опираясь на вышеизложенные подходы, важно понимать, какой потенциал заложен в волонтерской деятельности для формирования социально-значимых качеств обучающихся. Для этого конкретизируем понятие «социально-значимые качества личности», поскольку это очень сложная, собирательная категория, систематизирующая и

обобщающая нравственную, правовую, философскую и этико-психологическую основы.

Мы разделяем позицию С.Л. Рубинштейна, который относит к социально-значимым качествам личности «систему мотивов и задач (направленность), которые ставит себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки людей (то есть те их действия, которые реализуют или выражают отношения человека к другим людям), и способность человека, то есть свойства, делающие его пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности» [8, с. 688].

Опираясь на данные современной педагогики по конкретизации социально-значимых качеств личности обучающихся, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего педагогического опыта, можно выделить следующие качества, оказывающие содействие реализации общественно важных задач, направленных на воспитание гражданственности личности – общественная активность, самостоятельность, ответственность, социальная инициативность, коммуникабельность, толерантность, образованность, целеустремленность, организованность, дисциплинированность. В условиях получения профессионального образования под социально-значимыми качествами личности будем понимать качества, которые предъявляются социумом к специалистам конкретной профессии и специальности, влияющие на успешность их профессионально деятельности и дающие возможность реализовать себя в разных направлениях.

Процесс формирования социально-значимых качеств личности – разноплановый, сложный, длительный по времени, требующий специальных условий и средств. Л.И. Божович подчеркивает, «что личностной зрелости человек достигает лишь будучи взрослым» [9, с. 387]. Все вышеперечисленные качества начинают формироваться достаточно рано, например, сензитивным для формирования самостоятельности является дошкольный возраст, сопряжённый с освоением ребёнком различных видов деятельности – (игровой, учебной, трудовой), в которых он обретает вероятность выразить собственную позицию субъекта. В начальной школе ребёнок активно накапливает нравственный опыт, обогащается эмоционально-волевая сфера. В средней и старшей школе овладение социально-значимыми качествами происходит в условиях специально организованной развивающей, воспитательной, образовательной среды, где учитываются реальные учебные возможности, индивидуальные интересы и способности обучающихся.

Формирование социально-значимых качеств обучающихся профессиональных образовательных организаций заложено в федеральном государственном образовательном стандарте (Раздел IV.

Характеристика профессиональной деятельности выпускников) и выражено в общекультурных и общепрофессиональных компетенциях (например, способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, способностью к самоорганизации и самообразованию).

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование социально-значимых качеств личности происходит через постижение будущими специалистами общественно опыта, в условиях организации учебной, внеучебной, практической деятельности. Одним из направлений формирования личности, ведущей социально-позитивный образ жизни, является волонтерство.

На наш взгляд, именно в волонтерстве заложены возможности для наиболее эффективного формирования социальной активности личности обучающихся в целом и социально-значимых качеств в частности. Активное включение студента в волонтерскую деятельность способствуют раскрытию его индивидуальности, потенциала, активизирует саморегуляцию, ставит в активную позицию по использованию своих возможностей.

Анализ результатов исследования, выполненного М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян, позволил выделить ряд возможностей волонтерской деятельности в становлении личности студентов — «органичное формирование универсальных и профессиональных компетенций; приобретение опыта социально ориентированной деятельности, развитие гражданских качеств; приобретение необходимых знакомств, контактов, связей; повышение уровня ответственности и самостоятельности» [10, с. 103]. В то же время М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян приходят к выводу, что в профессиональных образовательных организациях потенциал волонтерской деятельности в личностном развитии используется ситуативно, бессистемно.

На сегодняшний день в Российской Федерации на уровне государства волонтерскому движению уделяется большое внимание. Обучающимся профессиональных образовательных организаций предлагается реализовать в себя в проектах волонтерских организаций разного уровня: федеральные («Волонтеры России», «Добро. Университет», «Волонтеры Победы» «Волонтеры культуры», портал «Добровольцы России», программа СВОИ); межрегиональные (Межрегиональная общественная организация «Клуб волонтеров», «Мосволонтер» «Волонтеры выборов»); региональные и муниципальные (ПСО «Рысь», г. Нижний Новгород, «Волонтеры WorldSkills Новосибирск»); образовательных организаций

(Волонтерский центр Сибирского федерального университета, «Школа волонтеров МГПУ») и др.

Анализ сайтов вышеназванных организаций и проектов, позволил сделать вывод, что волонтерская деятельность с целью формирования социально-значимых качеств обучающихся организации профессионального образования может включать в себя комплекс следующих направлений: социальное патронирование; общественно-политическое, в том числе экологическое; благотворительное; досуговое; профессионально ориентированное; учебно-профессиональное. Направления и их комбинации меняются в зависимости от вида, формы собственности образовательной организации, социальных заказов социума и т.д. Однако, большинство мероприятий являются событийными, что не позволяет говорить о системе в организации волонтерской деятельности в профессиональном образовании.

Мы считаем актуальной идею П.В. Родионова и А.В. Стародубцева о создании учебно-профессиональных волонтерских организаций и их функционирования на постоянной основе на базе профессиональных образовательных организаций. Именно синтез традиционной учебной, практической профессиональной деятельности, применение полученного опыта в реализации волонтерских проектов позволит сформировать у студентов опыт командной общественно значимой деятельности, проявить себя в различных моделях взаимодействия, приобрести навыки, необходимые в дальнейшей жизни, для ответственного лидерства и исполнительской деятельности; овладеть полезными социальными и практическими навыками напрямую не относящимися к профессиональному выбору человека, но важными для жизни, навыками soft skills.

### **Список литературы**

1. Российская энциклопедия социальной работы / под ред. проф. Е. И. Холостовой и др. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. – 529 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства) от 05.08.2018 № 15 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2018/02/07/volonteri-dok.html> (дата обращения 15.03.2021).
3. Всеобщая Декларация Добровольчества [Электронный ресурс]. – URL: [http://gerontologia.surgut.ru/userfiles/ufiles/additional/vseobschaya\\_deklaratsiya\\_dobrovolchestva.pdf](http://gerontologia.surgut.ru/userfiles/ufiles/additional/vseobschaya_deklaratsiya_dobrovolchestva.pdf) (дата обращения 13.03.2021).
4. Ошехина О. В. Волонтерство как технология воспитания студенческой молодежи // Социс. – 2007. – № 5. – С. 57–64.
5. Певная М. В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: автореф. дис. ... докт. соц. наук. – Екатеринбург, 2016. – 42 с.

6. Азарова Е. С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 306. – С.120-125.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
9. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
10. Мазниченко М. А., Папазян М. С. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С.103-113.

Коростова Юлия Вячеславовна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## НЕКОТОРЫЕ ТИПЫ МУЖСКИХ ОБРАЗОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ И. БУНИНА «ТЁМНЫЕ АЛЛЕИ»

Е. А. Кофанова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail:ekaterinkakofanova@yandex.ru*

Данная статья посвящена исследованию мужских образов в цикле рассказов И. Бунина «Тёмные аллеи». В статье предлагается типология мужских образов с точки зрения психологии и характерологии. Для исследования выбраны рассказы «Дубки», «Пароход «Саратов», «Баллада», «Мечь», «В Париже», «Галя Ганская».

**Ключевые слова:** И.А. Бунин, «Тёмные аллеи», рассказ, новелла, характер, образ, тип, герой, героиня.

Книга «Тёмные аллеи» – итоговая в творчестве И.А. Бунина, она как бы вобрала в себя всё, о чём писал, размышляя о любви он ранее. В «Тёмных аллеях» мы встретим и грубую чувственность, и просто мастерски рассказанный анекдот, но сквозным лучом проходит через книгу тема чистой и прекрасной любви.

«Всякая любовь – великое счастье, даже если она и не разделена» [1, с. 657], – эти цитата из сборника «Тёмные аллеи», и ее можно вложить в уста любого из бунинских героев-любовников. Они разнообразны по своим индивидуальным качествам, социальному положению и по многим другим параметрам. Но все они живут в ожидании любви, в ее поиске. Чаще всего, найдя ее, они гибнут. Такая концепция темы любви, мотива взаимоотношений мужчины и женщины сформировалась в творчестве Бунина ещё в предреволюционное десятилетие.

Сборник «Тёмные аллеи» состоит из ридцати восьми новелл, в которых дано великое множество и разнообразие удивительных женских типов: Руся (рассказ «Руся»), Антигона (рассказ «Антигона»), Поля (рассказ «Мадрид»), героиня «Чистого понедельника» и другие. Многие исследователи утверждают, что в сравнении с женскими образами «мужские характеры здесь менее разработаны, подчас лишь намечены и, как правило, статичны» [2, с. 80]. Они созданы гораздо менее выпукло и скорее отражают героиню, становятся в ее личной истории второстепенными персонажами. По сравнению с физическим и психическим портретом любимой ими женщины они стираются или только отражают героиню. Даже когда в произведении рассказывает или действует лишь мужчина (как, например, влюблённый офицер, застреливший вздорную красивую дамочку (рассказ «Пароход «Саратов»)), всё



равно в памяти остаётся именно женщина – «длинная, волнистая» и её «голое колено в разрезе капота» [1, с. 38].

Но большинство этих героев мужчин в «Тёмных аллеях», хоть и изображены как-то эскизно, всё же являются индивидуальными настолько, что можно выявить типологические черты в их характерах.

Мы попытались составить общую классификацию для всех мужских персонажей из сборника «Тёмные аллеи». Поскольку все рассказы Бунина преимущественно о любви и центральное место отводится отношениям между мужчиной и женщиной, то критерием нашей первой классификации станет то, как герой проявляет себя в этих отношениях.

Итак, первый и самый многочисленный тип мужских персонажей – герой-эгоист, который в отношениях занимает доминирующее центральное место, ориентирован на себе, его позиция – «Я – центр» и женщина должна подчиняться ему. Такой мужчина давит над героиней в отношениях.

Среди эгоистов можно выделить мужчину-собственника и мужчину-подлеца.

Герой собственник наиболее ярко показан в рассказе «Дубки», который до края напоен терпкой страстью, призывом пола, ревностью. Главная героиня живёт с нелюбимым мужем, и он расценивает обладание ею как своё законнейшее право. Главная героиня не любит своего мужа, но живет с ним. Он же считает себя в праве распоряжаться ей так, как ему заблагорассудится. По сути, она является его рабой. А он, как рабовладелец, полностью распоряжается ее жизнью. Анфиса влюбляется в барчука, а он – в нее. Они не становятся близки, измены как таковой не происходит. Однако Лавр – муж Анфисы – подозревает, что его жена полюбила другого, и он вдруг внезапно уезжает из дому. Автор рассказа не говорит о том, что отъезд Лавра задуман как провокация, проверка. Но это так. Лавр возвращается так же внезапно, как и уехал и, войдя в хату, ведёт себя спокойно и естественно. Он делает вид, что накрытый стол, молодой барин за ним, наряженная жена – это дело естественное и обыкновенное. Он как будто и не смущен, спокойно объясняет, зачем вернулся, потом вежливо выпроваживает гостя.

Не рисуется и жестокая расправа Лавра с женой. Сказано лишь, что он удавил её подпояской на железном крюку в дверной притолоке. Хладнокровный убийца хочет уйти от ответственности, даже всем рассказывает буквально следующее: «Нарядилась зачем-то, нарумянилась – висит, малость не достаёт до полу... Присвидетельствуйте, православные» [1, с. 134]. Однако вина его неоспорима.

Автор прямо не осуждает Лавра, однако весь строй повествования, неуловимые нарративные детали говорят о вине героя.

Тип собственника, которому нужна не столько женщина, сколько власть над ней, часто встречается в произведениях И. Бунина.

Рассказу «Дубки» близок по теме рассказ «Пароход «Саратов». Его действие происходит в гостинной светской содержанки. Жестокость и невежество деревенской жизни порождает закон собственника, но тот же закон собственника правит в так называемых интеллигентных кругах большого города, где женщина тоже раба, и является предметом купле-продажи.

Преступление, совершённое офицером, – убийство содержанки, которая намерена уйти от него к своему предыдущему любовнику, – выглядит в рассказе как производное от преступления общества.

Женщина заявляет офицеру, что она порывает с ним, и он сначала не верит ей. Происходит диалог, который будто и не подготавливал трагическую развязку. Офицер забавляется, иронизирует, даже оскорбляет её.

Исследователь А. Волков пишет: «Купив» женщину, офицер возмущён её «чёрной изменой». И по моральным устоям общества, в котором он живёт, правда на его стороне. Быть может, не было бы и трагедии, если бы женщина не встречалась с соперником за его спиной. Тогда можно было бы всем собраться, поговорить по душам, и другой мужчина «перекупил» бы у него женщину. Так были бы соблюдены законы собственника. Но «измена» не единственная причина трагедии, в конфликте переплетены собственнические интересы с любовными» [3, с. 256].

Относившийся беззаботно к женщине полусвета офицер в минуты, когда теряет её, внезапно ощущает, что она значит для него больше, чем он ранее предполагал.

Другая группа эгоистов – мужчина, в отношениях к женщине у которого чувственное, плотское начало является первостепенным. Герою от женщины нужна только интимная близость. Казалось бы, ничего особенного, ведь большинству бунинских героев свойственна эта черта. Да и в концепции любви писателя чувственному началу всегда уделялось значительное место. Но тип, о котором мы будем говорить – это подлец, негодяй, который добившись физического контакта, подло обманывает женщину, доставляя ей душевную боль и страдания. Ещё хуже, когда близости с ней он пытается добиться физической силой, против воли героини.

Такой герой изображён в рассказе «Ночлег». Действие происходит «в одной глухой гористой местности на юге Испании» [1, с. 241], когда покушавшийся на пятнадцатилетнюю девочку заночевавший в гостинице араб был разорван на смерть верным псом, защищавшим свою хозяйку. Героя не интересовали чувства девочки, он хотел удовлетворить своё животное вожделение. Для человека, движимого подобной низменной страстью, другой человек

существует только в качестве объекта удовольствий. Хотя самого автора совершенно не интересует, каково «чувственное влечение» проезжего марокканца, который подкупив старуху-хозяйку постоялого двора, пытается изнасиловать её племянницу сироту.

Рассказ «Ночлег» повествует о человеческой жадности и жестокости, а также о преданности, на которую в таком мире способны только собаки.

В финальной сцене – попытке изнасилования – девочка, отчаянно защищаясь, зовёт хозяйку, и та врывается в комнату на втором этаже, не «дав марокканцу времени спустить курок револьвера...», «собака одной мёртвой хваткой вырвала ему горло» [1, с. 242]. Это последние слова рассказа.

Смерть араба – возмездие за попытку обесчестить девушку. Оно достаточно ясно показывает отношение писателя к изображаемому.

В сборнике встречается ещё один негодяй, но это особая разновидность – некий «мифический злодей». Мифический, потому что такой герой наделён просто сказочной, невиданной силой чувств, пусть даже отрицательно окрашенных. Встретить такого мужчину можно только на страницах сборника, в новеллах «Баллада» и «Железная шерсть», которые представляют собой мастерски переданные устные сказы с фантастическими сюжетами. Возможно такой нереальный персонаж обусловлен рамками этого жанра.

Герой «Баллады» - некий князь, живущий в селении Крутые Горы, который хотя и стар, но «очень ещё в силе был...», и «отлично красив» [1, с. 32]. Императрица сослала его и князь обозлился, «очень лют сделался – пуще всего на казнь рабов своих и на любовный блуд»: «и не было <...> ни одной девушки, какую он к себе <...> на первую ночь не требовал» [1, с. 32]. «И впал он тогда в самый страшный грех: польстился даже на новобрачную сына своего» [1, с. 33].

Концовку «Баллады» можно определить как сказочную. Старик князь гонится за сыном и его молодой супругой, он готов переступить через жизнь родного дитя из-за вождления к женщине. Сильные любострастные чувства подавляют в нем отцовскую любовь: «Стал тогда старый князь стрелять в лошадей и убил на скаку сперва одну пристяжную, правую, потом другую, левую, и уж хотел коренника свалить, да глянул вбок и видит: несётся на него по снегам, под месяцем, великий, небывалый волк, с глазами, как огонь, красными и с сияньем округ головы! Князь давай палить в него, а он даже глазом не моргнул: вихрем несётся на князя, прынул к нему на грудь – и в единый миг пересёк ему кадык клыком». [1, с. 33]

Старый князь скорее здесь выступает олицетворением зла, некой дьявольской силы, которому может противостоять только сила чудодейственная – «небывалый волк» [1, с. 33].

Слабым мужчиной является и муж главной героини рассказа «Мечь», о котором она говорит, что тот «был в Добровольческой армии, сперва у Деникина, потом у Врангеля, а когда мы докатились до Парижа, стал шофёром, но начал спиваться и спился до того, что потерял работу и превратился в босяка» [1, с. 178].

Но этот герой выбивается из галереи слабых, бесхарактерных мужских образов. Его нельзя назвать и «подкаблучником», и совсем уж бесхарактерным героем, а скорее всего сломавшимся, опустившемся человеком, который не выдержал ударов судьбы, тяжёлые обстоятельства раздавили его. Личность героя полностью разложилась. Перед нами предстаёт уже не тот человек, который был «в Добровольческой армии», а беспомощный нищий-пьянчужка.

Героиня вспоминает последнюю, случайную встречу с ним, описывая весьма жалкую картину: «Ночь, дождь, а он в опорках, топчется в лужах, подбегает, согнувшись, к прохожим, протягивает руку за подачкой, неловко помогает, сказать лучше, мешает вылезать из такси подъезжающим <...> Маленький, оборванный, небритый, весь зарос рыжей щетиной, мокрый, дрожит от холода...» [1, с. 178] – это всё, что осталось от «прекрасного, доброго, деликатного человека» [1, с. 178].

Этот герой совмещает в себе двух людей: первый представляет собой цвет русской интеллигенции, второй – дно капиталистического общества. Данный образ в высшей степени документален.

Его низкое, бедственное положение унижительно, оно угнетает его, это видно со слов героини, когда описывает его реакцию на его неожиданное появление: «узнал, испугался, сконфузился <...> стоит, растерянно смотрит на меня: «Маша, ты?»» [1, с. 178]. Когда она отдаёт ему всё, что было в её сумочке, герой забывает об остатках своей растоптанной, истлевшей гордости: «он схватил мою руку мокрой ледяной ручкой, стал целовать и трястись от слёз» [1, с.178]. Хотя встреча со своей женой при таких унижительных обстоятельствах и задевает его человеческое достоинство, но он уже не в силах подняться и попробовать начать новую жизнь, более достойную.

Следующим многочисленным типом мужских персонажей является герой, который в отношениях ориентирован на женщину, она для него высшая ценность, и он растворяется в своей любви к ней.

В этой группе мужских персонажей можно выделить и героя-романтика, и мужчину высокого культурного уровня, интеллигента. Но зачастую Бунин не обрисовывает характер героя, а наделяет его всего одним качеством – способностью любить и восхищаться женщиной, а об остальных чертах можно только догадываться.

Герой рассказа «В Париже» принадлежит типу мужчин культурно-интеллигентной среды (близкой самому автору), человек уже зрелый, бывший генерал, который пишет истории Первой

Империалистической и Гражданской войн «по заказу иностранных издательств» [1, с. 110]. Жил он и в Константинополе, как многие другие эмигранты из России. Там его молодая жена уходит от него к молодому греческому миллионеру. Генерал дополнительно унижен тем, что из-за соблазна легкой жизни жена готова жить с пустым и ничтожным мальчишкой. Рана в душе бывшего генерала так и не зажила. Теперь он один доживает свой век, выбрав для этого Париж. Генерал живет там одиночкой, не участвует в политической жизни, в сварах бывших соотечественников.

Он буквально замыкается в себе, но по сути ищет женщину – тоже одинокую, но обязательно близкую, родную по духу. Но долгое время герою приходится довольствоваться короткими встречами с женщинами, которые не трогают его совершенно. Они лишь отдалают мечту об идеале, желают ее все более эфемерной. Но однажды счастье приходит к нему, хотя и ненадолго.

Портреты героини Бунин рисует глазами самого бывшего генерала. Очень интересно в этом плане проследить на что обращает внимание герой, впервые увидев женщину, и что для него важно в её облике.

Итак, он встречает её: «Вдруг его угол осветился, и он увидел безучастно-вежливую (манеры!) подходящую женщину лет тридцати (возраст!), с чёрными волосами на прямой пробор (причёска), и черными глазами, в белом переднике с прошивками и в чёрном платье (одежда)...» [...] «Руки у неё были очень белые и благородной формы, платье поношенное, но, видно, из хорошего дома...» [1, с. 111], «Он опять взглянул на её очень красивый белый передник с белыми прошивками на чёрном платье, красиво выдаются под ним груди (!) сильной молодой женщины, полные губы не накрашены, но свежи, на голове просто свёрнутая чёрная коса, но кожа на белой руке холёная, ногти блестящие и чуть розовые, – виден маникюр» [1, с. 112].

Сначала ему понравилась её «безучастная вежливость», то есть манеры, затем герой отмечает её возраст, причёску, глаза и далее его взгляд падает ниже – на её передник, затем выше, на руки, отмечает их форму. Почему он вдруг обращает внимание на руки? Возможно, потому что они просто находятся на уровне его глаз (он сидит за столом, а она подаёт ему меню), он мимоходом отмечает про себя качество платья: «видно, из хорошего дома», – и далее рассматривает одежду подробнее, отмечает грудь, свежие губы, ухоженную кожу рук, маникюр, походку («он посмотрел ей вслед – на то, как ровно она держалась» [1, с. 112]).

Исследования гендерной психологии [4, с. 99; 5, с. 47] показывают следующий факт – мужчина в первый раз увидев женщину, обращает внимание в первую очередь на черты лица, затем фигуру, манеру держаться, походку. Это можно проследить и у всех

бунинских персонажей, – направление взгляда и акценты внимания у всех закономерно одинаковые. Наш бывший генерал не исключение, но особенностью его взгляда является внимание к мелким штрихам внешнего вида героини [5, с. 48].

Откуда такое внимание к вроде бы незначительным деталям?

Интересно то, что герой употребляет по отношению к этой женщине именно такие эпитеты как, не красивая форма рук, а именно «благородная», не ненавязчивая услужливость официантки, а «безучастная вежливость», не просто хорошо сшитое платье, а «из хорошего дома»?

Дело в том, что именно в этих характеристиках угадывается наличие «породы», то есть повадки благородной женщины. А главный герой – тот мужчина, интеллигентность и уровень развития которого позволяет заметить все эти тонкости. Если бы автор рисовал эту женщину глазами более приземлённого мужчины, то она выглядела бы совсем по-иному, скорее бы её образ смотрелся бы уже гораздо проще.

Но какой же вывод делает герой, после такого подробного изучения героини? – «Да, вежливость и безразличие, все повадки и движения скромной и достойной служащей» [1, с. 112]. На глаза ему бросается ещё одна мелкая подробность – «дорогие, хорошие туфли...» [1, с. 112] и несколькими строками ниже мы читаем: «Он давно не был так оживлён как в этот вечер благодаря ей...» [1, с. 113].

Судьба герою в этот раз благоволит – он остаётся счастливым до конца своих дней, а героиня несчастна, так как ей пришлось пережить ещё один удар судьбы – его смерть. Для неё это счастье оказалось мгновением.

Интересен и ещё один персонаж из рассказа «Галя Ганская». «За малым исключением весь рассказ, который ведётся от имени его героя – одесского художника, посвящён раскрытию одного характера, одной страсти, обрисовке одной фигуры – женской» [11, с. 278].

Герой рассказа дважды побывал в Париже и вообразил себя таким неотразимым сердцеедом и законодателем мод. И он всё же щадит невинность девушки, пришедшей к нему в мастерскую. Герой, в сущности, порядочный человек, и в нём просто бурлит молодость, а девушка очень хороша собой. Тем не менее и в минуты чувственного «безумия» он не может забыть, что её отец всегда принимал его с распростёртыми объятьями и однажды сказал им, молодым художникам: «Ой, ой, что за девчонка растёт у меня, друзья мои! Боюсь я за неё!» [1, с. 156].

Художник целый год избегает встречи с девушкой, боясь, что вторично не сумеет сдержаться. Но жизнь идёт своим чередом, и он вновь встречает её. Однако и эта вторая встреча лишь ещё один шаг к сближению. А когда снова, и опять, случайно, встречаются,

происходит неизбежное, он прижимает её к себе, и они сближаются. Их отношения развиваются, вроде бы безоблачно. Но вдруг происходит, казалось бы, малейшая размолвка из-за которой девушка кончает жизнь самоубийством. Дело в том, что художник и его возлюбленная чувствуют по-разному и мыслят разными категориями. Она – собственница в любви, раба своего чувства.

Нельзя обвинять и художника, возлюбленного Ганской, он был пленён очарованием, красотой, страстью девушки. Но любить так, как любила она, видимо, не умел. Для него являлось совершенно нормальным сообщить ей, с некоторым опозданием, о своей запланированной поездке в Италию. Для неё же это было откровением, осознанием того, что он любит её по-другому, не так как она его. А именно этого она перенести не смогла. Герой – не раб своей любви, хотя и любит её искренне, сильно. Но всё же не настолько сильно, чтобы забыть, окунуться в чувство с головой. Для него Галя хоть и выходит на первый план, но не заполняет собой весь мир. Помимо неё для художника существует и другие интересные вещи: карьера, искусство. В этом они и не сошлись: возлюбленный для Ганской – всё, она для него – лишь часть всего.

### **Список литературы**

1. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 9-ти т. – М.: Художественная литература. – Т. 7.
2. Богданова О.В. Образ главного героя и любовный «Конфликт» в рассказе И. Бунина «Чистый понедельник» // Ученые записки Орловского государственного университета. – Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2017. URL:cyberleninka.ru/article/n/obraz-glavnogo-geroya-i-lyubovnyy-konflikt-v-rasskaze-i-bunina-chistyuy-ponedelnik (дата обращения: 10.04.2021).
3. Волков А.А. Проза И. Бунина. – М., 1969.
4. Либина А. Энциклопедия житейской психологии. – М.: Изд-во ЭСКМО-Пресс, 200.
5. Морозова И.А. Гендерные исследования лексики в художественных произведениях Бунина // Русский язык в школе. – 2003. – №2. – С. 43-51.

Кофанова Екатерина Алексеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПРИЁМЫ РАБОТЫ С АРХАИЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

М. М. Кравченко

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: marisabell19993003@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме понимания младшими школьниками устаревшей лексики. Рассматриваются примеры упражнений с архаичной лексикой, приёмы объяснения устаревших слов. Автор проводит мысль, что внимание к архаичной лексике способствует вдумчивому прочтению произведения и развитию интереса к родной истории и культуре.

**Ключевые слова:** устаревшая лексика, архаичная лексика, архаичные слова, архаизмы, историзмы, младшие школьники.

«Слово... рождается, когда это нужно народу; оно существует..., пока народ нуждается в нём; оно исчезает, как только надобность в нём проходит», – сказал известный писатель, лингвист Лев Успенский. Исчезая из повседневной речи, слово переходит в разряд устаревшей, или архаичной, лексики, в которой традиционно различают историзмы и архаизмы.

Историзмы называют устаревшие вещи, явления и понятия: *булат, светлица, полати, витязь, бояре*. Архаизмы, напротив, представляют собой устаревшие названия неустаревших вещей, явлений, понятий: *чупрун* – «чуб», *ломливая* – «жеманная», *пуще* – «сильнее», *чай* – «по-видимому», *снарядить* – «отправить куда-либо». Многочисленные примеры устаревших слов, в том числе приведённых выше, встречаются в сказках А. С. Пушкина. Правда, в эпоху Пушкина эти слова были употребительны и хорошо известны. Однако в XXI веке они становятся камнем преткновения в понимании смысловой стороны художественного текста. Например, слово *рогатка* в «Сказке о мёртвой царевне и семи богатырях»:

*И царица налетела  
На чернавку: «Как ты смела  
Обмануть меня? и в чём!..»  
Та призналася во всём:  
Так и так. Царица злая,  
Ей **рогаткой** угрожая,  
Положила иль не жить,  
Иль царевну погубить...*

Слово *рогатка* здесь можно принять за хорошо известное название небольшой деревянной развилины с привязанной к концам резинкой для метания. При таком понимании образ злой царицы становится весьма комичным. Однако намерения иронизировать у



Пушкина не было. Слово *рогатка* он употребил в значении, теперь устаревшем, – «железный ошейник с длинными остриями, надеваемый в виде наказания на шею кому-либо или осуждённому» [2]. То есть царица угрожала своей служанке каторгой.

Чтобы устаревшая лексика стала для человека не камнем преткновения, а частью языкового сознания, работу по её изучению необходимо организовать уже в начальных классах. Под изучением в данном случае мы понимаем не только пояснение учителем непонятого слова по ходу прочтения произведения. На наш взгляд, устаревшая лексика – это богатый материал, позволяющий приучать школьников к работе со словарями, обучать их исследовательской деятельности с привлечением знаний по разным предметам – литературному чтению, русскому языку, окружающему миру. Изучение архаичной лексики позволит школьнику представить мир в развитии, ощутить связь культурно-исторических эпох. Таким образом, работа с устаревшей лексикой весьма полезна для младших школьников и способствует формированию у них и предметных, и метапредметных, и личностных результатов.

Знакомство с архаичной лексикой в начальных классах происходит в основном на уроках литературного чтения, при прочтении программных произведений. Организовать работу обучающихся с устаревшей лексикой можно с помощью следующих упражнений.

1. Упражнение, направленное на сопоставление современных и архаичных слов. Используя изображение человека, обучающиеся должны назвать части тела современными и устаревшими словами. Для проверки задания учитель демонстрирует рисунок (рис. 1) с правильными ответами и анализирует вместе с учениками, как изменилось слово с течением времени.

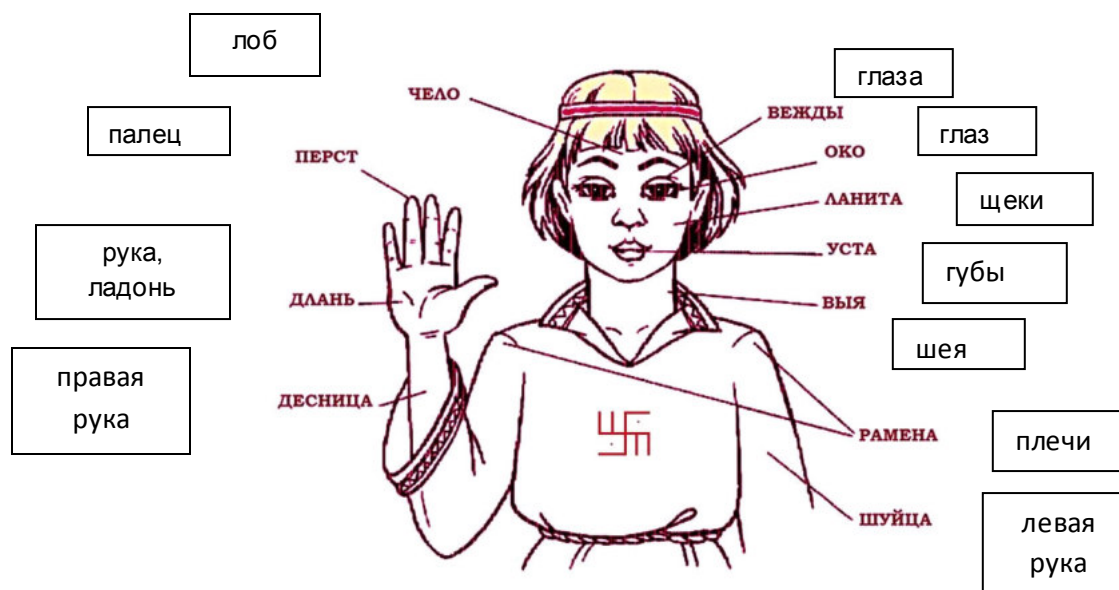


Рис. 1. Сопоставление современных и архаичных слов

Приведём возможный фрагмент такой беседы.

Учитель: Ребята, как вы думаете, почему мы теперь говорим не *длань*, а *ладонь*?

Ученики: С течением времени слово изменилось. Возможно, для удобства произношения последовательность звуков в слове изменили, добавили гласный звук.

Учитель: Да, верно. Впервые слово *ладонь* отмечено в памятниках письменности 1704 года. Слово пришло из старославянского языка. В письменных памятниках древнерусского языка встречается слово *долонь*. Впоследствии путем перестановки слогов образовалось слово *лодонь*, а затем и современное *ладонь*.

2. Упражнения, показывающие связь между современным словом и его «предком». Например: *животное* – от *живот* «жизнь», *близнец* – от *близный* «близкий», *чернила* – от *чёрный* и др.

Чтобы обучающиеся поняли значение устаревшего слова, учитель должен интересно о нём рассказать, используя один из следующих приёмов:

1. Иллюстрирование – учитель демонстрирует рисунок. Весьма уместен этот приём, в частности, для объяснения мер длины (рис. 2).



Рис. 2. Объяснения мер длины

2. Подбор к устаревшему слову современного синонима: *панёвка* – юбка, *кика* – головной убор, *лапти* – обувь, *убрус* – платок, *опоясок* – пояс, *порты* – штаны, *душегрея* – жилет.

3. Комментирование. Например, *веретено* – «ручное прядильное орудие в виде деревянной палочки с заострёнными концами и утолщением посередине» [2]. Данное слово относится к группе устаревших, так как в современном мире *веретено* не используется. *Веретено* – существительное, производное от глагола *вертеть*; в прямом значении «вертящаяся палочка», однородным к этому слову будет современное *вёртел* – то, что крутят при жарке мяса. Ещё одним однокоренным словом раньше было *время*, дословно означавшее «чередование дня и ночи». Или, к примеру, слово

*светлица* – чистая, светлая комната в доме. Слово относится к устаревшим, так как теперь мы используем слова *комната*, *гостиная*, *спальня*. *Светлица* – производное от существительного *свет*, однородное ему слово *светлый*.

4. Работа с толковым словарём С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [2]. В частности, слову *светлица* указанный словарь даёт такое толкование – в старину «светлая парадная комната в доме».

5. Работа со словарём редких и забытых слов В. П. Сомова [1]. Например, *бат*, по этому словарю, – древняя мера жидких и сыпучих тел. В одном *бате* не более четырех вёдер.

6. Работа со словарём, предложенным в учебнике.

7. Составление картотеки произведений, в которых используются устаревшие слова.

Усвоение архаичной лексики в начальной школе будет более эффективным с применением метода проектов. Результатом проектной деятельности младших школьников могут стать словарики устаревших слов. Создавать словарики можно как индивидуально, так и группой. Его можно составить только по изученному произведению или же вести постоянно, записывая незнакомые устаревшие слова из урока в урок. Например, после изучения сказки «Иван-царевич и серый волк» третьеклассники запишут в словарь такие слова, как: *караулы*, *похитник*, *задолит*, *позарился*, *наутёк*. Форма словарей может быть разнообразной. Намного интереснее словарики иллюстрированные.

Итак, работа с устаревшими словами в младших классах не теряет своей актуальности. Понимая устаревшие слова, ученики легче воспринимают и понимают текст литературных произведений, написанных в прошлом. С изучением устаревших слов расширяется лексический запас школьников, у них возникает интерес к углублению знаний о родном языке, к изучению родной истории и культуры.

### **Список литературы**

1. Словарь редких и забытых слов / В. П. Сомов. – М.: АСТ; Владимир: Астрель, 2008. – 605 с.
2. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 939 с.

Кравченко Мария Максимовна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**А. В. Красавина, Н. А. Черных**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [krasavina160198@mail.ru](mailto:krasavina160198@mail.ru), [matveshka32@mail.ru](mailto:matveshka32@mail.ru)*

В данной статье речь идет о мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности и их мотивационной готовности к требованиям профессии. Проанализированы компоненты мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности и процесс её формирования.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, компетенции, мотивационная готовность, самоопределение, студенты.

В условиях пандемии и перехода ряда учебных заведений на удаленное обучение все большую актуальность приобретает проблема мотивации и мотивационной готовности студентов к исполнению своей будущей профессиональной деятельности. Учебное заведение, как правило, использует комплексный подход в педагогической работе и уделяет основное внимание освоению профессиональных знаний, компетенций, умений, а также подбору методов их формирования. Важным аспектом педагогики в средних и высших учебных заведениях выступает активное вовлечение студента во все тонкости будущей профессиональной деятельности. К сожалению, во многих учебных заведениях студент является пассивным субъектом накопления знаний без их практической реализации.

Проблема мотивационной готовности становится особенно актуальной в связи с требованием некоторых компаний выполнять свои обязанности на «удалёнке» в связи с пандемией COVID-19, а также в связи с обновлением ФГОС практически по всем специальностям в 2015-2018 гг. Почти все высшие и средние учебные заведения перешли на новую модель формирования компетенций у студентов, которая реализуется через готовность и способность студентов в сложных или быстро меняющихся условиях применять свои профессиональные знания, умения и навыки. Отметим, что само по себе успешное освоение знаний не обеспечивает высокую мотивационную готовность к их будущему применению на практике [1].

Гораздо более важным является наличие внутренней мотивации как базового компонента мотивационной готовности, который обеспечивает участие в деятельности без какого-либо внешнего давления. Значение внутренней мотивации подчёркивали в своих работах А.А. Реан, Е.В. Сидоренко, Х. Хекхаузен и др.

Мотивационная готовность к профессиональной деятельности рассматривается в работах В.К. Марковой, М.В. Мотехиной, И.Г. Смирнова и др.

По мнению В.К. Марковой, мотивационная профессиональная готовность обусловлена двумя основными группами факторов. Первая группа – это познавательные факторы, к которым относятся мотивы и внутренняя потребность студента осваивать знания, саморазвитие при решении профессиональных задач, потребность в повышении собственного профессионального уровня не только в учебном заведении, но и на работе. Ко второй группе относятся социальные факторы, такие как социальная значимость выполнения своего профессионального долга, ответственность при выполнении работы, стремление занять высокое положение в коллективе, ориентация на взаимодействие с другими людьми в профессиональном сообществе [2].

Мотивационная готовность формируется и функционирует под действием различных условий. В рамках своего обучения в учебном заведении студент обязан выполнять требования педагогов по усвоению знаний, подчиняться требованиям этического поведения профессиональной группы, выполнять свою социальную роль. Во многих ФГОС существует требование к учебному заведению по формированию социокультурной среды, которая не только должна комплексно и всесторонне развивать личность, но и способствовать формированию профессиональных умений обучающихся. Мотивационная готовность студента должна развиваться в рамках получения им теоретических знаний, умений и навыков. Это происходит при освоении студентом дисциплин, предусмотренных учебным планом, а также при прохождении производственной и учебной практики на предприятии, участии в профессиональных объединениях.

Кроме того, современный педагог должен быть готов и к инновационной деятельности. Мотивационная готовность в данном случае представляет собой интегративное образование, включающее в себя: совокупность положительных внутренних и внешних мотивов (мотивацию достижения, аффилиации, профессионального самосовершенствования; внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием) адекватных инновационной деятельности и определяющих успешность её освоения и осуществления.

Отдельного внимания заслуживает компонентный состав мотивационной готовности студентов. С точки зрения И.Г. Смирнова в ней присутствует процессуальный, содержательный, ценностно-волевой и оценочно-результативный компонент. При этом личность

обладает познавательными, эмоционально-волевыми, отношенческими и деятельностными возможностями. В совокупности гармоническое развитие всех компонентов и возможностей личности позволяет студенту наиболее полно освоить как свою профессиональную специальность, так и достичь высокого уровня мотивации в освоении знаний и их практическом применении [3].

Отметим, что теоретический анализ мотивационной готовности показывает, что это многоплановое понятие имеет не однозначную трактовку и в педагогической, и в психологической науке. В теории существуют два подхода к рассмотрению сущности этого понятия. Первый базируется на психологической готовности студента к исполнению профессиональной деятельности с постепенным её переходом в соответствующие качества личности. Второй подход заключается в рассмотрении мотивационной готовности как характеристики личности. При этом включение мотивации в характеристику происходит в процессе учебной и рабочей деятельности [4].

В работах М.В. Мотехиной был исследован процесс формирования и развития профессиональных навыков будущего преподавателя. При этом было доказано, что мотивационная готовность выступает результатом качественной профессиональной подготовки. Кроме этого определены критерии сформированности профессиональной готовности. К ним относятся: осознанность выбора студентами профессиональной деятельности и понимание её значимости в жизни общества; наличие универсальных компетенций; устойчивый интерес к изучаемым предметам на протяжении всего периода обучения; обладание совокупностью профессионально-значимых и личностных качеств; сложившаяся профессионально-личностная позиция [5].

Каждый критерий характеризуется определёнными параметрами, которые в целом создают картину роста профессиональной готовности обучающихся. Показателями мотивационно-ценностного критерия можно назвать наличие мотивации на успешность в профессии; потребности в самосовершенствовании; накопление качественных личностных изменений и обретения профессиональной компетентности субъектом будущей профессиональной деятельности [6].

Для поддержания и развития мотивационной готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности необходимо формирование внутренней активности студентов к усвоению компетенций, к развитию у них мобильности, креативности, конкурентоспособности. Процесс формирования мотивационной готовности будущих специалистов к работе на различных предприятиях подразумевает создание условий качественного

профессионального обучения в вузе, в основе которого лежит субъектная позиция студентов и их личностный ресурс (навыки, компетенции, профессиональная культура).

Можно сказать, что мотивационная готовность выступает как важный элемент процессуальной целостности, которая с точки зрения педагогики представляет собой синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём.

Мотивационная готовность формируется во время подготовки студентов к профессиональной деятельности, определяется умением оперативно и чётко принимать решения, сложившейся направленностью личности в отношении профессиональной задачи, высоким интересом к самосовершенствованию в профессии, владением продуктивными приёмами коммуникации, навыками регуляции.

### **Список литературы**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.04.2021 г.)
2. Егоршин А.П. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2018. – 122 с.
3. Смирнов И.Г. Педагогическая система формирования готовности будущих специалистов к выполнению профессионального долга: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов: Саратовский источник, 2003. – 24 с.
4. Лобанова Т.Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Учебник и практикум. – Москва: РГГУ, 2015. – 484 с.
5. Мотехина М. В. Правовая подготовка будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2000. – 21 с.
6. Неверова Н.В., Максимова Е.В. Формирование готовности студентов к саморазвитию // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – С. 140-145.

Красавина Анастасия Владимировна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: kriventseva.o@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению темы веры и безверия в пьесе М. Горького «На дне». Анализируется вера героев пьесы в себя, в мечты, в будущее, в Бога, в людей. Особое место в статье уделяется образам Насти, Актера, Луки. Показано, что в самоубийце Актере была вера в Бога и бессмертную душу, Лука же, который производит впечатление божьего человека, истинной веры в Бога не имеет.

**Ключевые слова:** пьеса, тема, мотив, герой, М. Горький, образ.

Дадим определение понятию *вера*. В толковом словаре С. А. Кузнецова *вера* — это твёрдая убеждённость, глубокая уверенность в ком-либо, чем-либо. Убеждение в существовании чего-либо [1, с. 118]. Понятие *вера* тождественно понятию *доверие* [1, с. 118]. Теперь проследим, есть ли у героев пьесы «На дне» вера в себя, в мечты, в будущее, в Бога, а также есть ли у героев доверие к людям.

Первое, о чем мы хотели бы сказать, — о вере героев в слова, мечты друг друга. Герои пьесы практически уничтожают друг в друге веру во что-то хорошее. Например, Барон выхватывает у Насти из рук книжку и, прочитав название «Роковая любовь», хохочет над девушкой, показывает, что, по его мнению, ее мечты глупы: «(<...> смотрит на нее, помахивая книжкой в воздухе), <...> (ударяя книгой по голове Настю). Дура ты, Настька...» [2, с. 110]. Когда Настя говорит о том, что хочет уйти из ночлежки, потому что считает себя лишней, Бубнов спокойно говорит ей о том, что она везде лишняя, «все люди на земле — лишние...» [2, с. 126].

Рассказывая всем о настоящей и искренней любви, Настя получает в свой адрес насмешки [2, с. 150-151], только Лука утешает девушку, сообщая, что верит ее словам: «Я — знаю... Я — верю! <...> Коли ты веришь, была у тебя настоящая любовь... значит — была она! Была!» [2, с. 152]. И Наташа жалеет Настю: «Не слушай их... что они? Они — из зависти это... <...>» [2, с. 151]. В данном случае важно отметить, что именно Настины мечты о несуществующей, но искренней любви оказывают положительное влияние на ее душу [3, с. 47], не дают ей отчаяться. Больше никто из героев не умеет верить в мечту, надеяться.

Для умирающей Анны уже нет надежды на выздоровление, поэтому все, чего бы она хотела, — спокойно умереть. Однако Бубнов так реагирует на ее просьбу о тишине и мире в ночлежке: «Шум —



смерти не помеха...» [2, с. 110]. Из всех героев один Лука слушает Анну и пытается помочь ей добрым словом, утешить ее, поддержать ее веру в загробное благополучие: «Отдохнешь там!..» [2, с. 132].

Также в разговоре между Пеплом и Бубновым второй опять-таки уничтожает даже самую маленькую надежду на лучшее в своем собеседнике: «Какой тебе, Васька, правды надо? И зачем? Знаешь ты правду про себя... да и все ее знают...» [2, с. 140].

Второе, о чем следует сказать, — о вере героев или об отсутствии веры в будущее, в свои возможности, а также в возможности другого человека. Герои пьесы в основном вспоминают свою прошлую жизнь, живут прошлым: «Бубнов. А ты был и телеграфистом? Сатин. Был... (*Усмехаясь.*) <...> Я был образованным человеком... Знаешь? Бубнов. Слышал... Сто раз! Ну и был... эка важность!.. Я вот — скорняк был...» [2, с. 114].

Сатин уже в самом начале дает понять, что ему все надоело в этой жизни, у него нет веры в себя и в изменение своей жизни: «<...> Надоели мне, брат, все человеческие слова... все наши слова — надоели! Каждое из них слышал я... наверное, тысячу раз...» [2, с. 114]. Он ничего не предпринимает для того, чтобы привнести в свою жизнь что-то новое.

Алешка также говорит о том, что ничего не хочет в этой жизни: «А я такой человек, что... ничего не желаю! Ничего не хочу и — шабаш!» [2, с. 124-125].

Веру в нормальную жизнь Васька Пепел потерял из-за предрассудков общества: «Путь мой — обозначен мне! Родитель всю жизнь в тюрьмах сидел и мне тоже заказал... Я когда маленький был, так уж в ту пору меня звали вор, воров сын...» [2, с. 139]. В нем нет доверия к людям, об этом говорит также первый его разговор с Лукой о Сибири [2, с. 140].

Единственный, кто мечтает о лучшей жизни, — это Клещ: «Я — рабочий человек... мне глядеть на них стыдно... я с малых лет работаю... Ты думаешь — я не вырвусь отсюда? Вылезу... кожу сдеру, а вылезу...» [2, с. 119]. И он не просто мечтает об этом, он действует. Обратим внимание на следующие ремарки: «*садится за работу и скрипит подпилком*» [2, с. 114], «*ожесточенно звякает ключами и скрипит подпилком*» [2, с. 116], «*сажаясь работать*» [2, с. 119]. Но при этом Клещ считает, что именно смерть жены решит все его проблемы, поможет осуществиться мечте. Он почти ждет смерти Анны, что говорит о нем, как о человеке черством, равнодушном.

Герои пьесы не уважают друг друга, не видят ценность в другом человеке, не верят друг в друга как в личность.

Пепел проявляет неуважение к Клещу: «"Я — рабочий человек". И — все его ниже будто... <...> Ежели людей по работе ценить... тогда лошадь лучше всякого человека... <...>» [2, с. 156]. Этими

словами он обесценивает его труд, несмотря на то, что Клещ действительно занят делом.

Сатин в свою очередь отговаривает Актера идти на поиски лечебницы. Он не верит, что тот может изменить свою жизнь: «Чепуха! Никуда ты не пойдешь... все это чертовщина!» [2, с. 163]. И далее, говоря о заработанных честным трудом деньгах Актера, из его уст мы опять-таки слышим слова, обесценивающие человеческий труд: «Нелепо, и все тут! Дай, я пропью... а то — проиграю...» [2, с. 163].

Мысль о том, что каждый человек достоин уважения, содержится в одном из монологов Сатина, звучащих в конце пьесы и в какой-то степени отражающих представления Луки о жизни и человеке [2, с. 173-174]. Однако для героев пьесы (включая самого Сатина) это лишь красивые слова, не подтверждающиеся никакими действиями.

О вере в себя первым в пьесе говорит Актер: «<...> главное — талант. <...> Я говорю — талант, вот что нужно герою. А талант — это вера в себя, в свою силу...» [2, с. 115]. Но его словно никто не слышит. В то время, когда Актер говорит о действительно важных вещах, Сатин и Бубнов решают, где бы достать деньги, т. е. материальное для них в данном случае стоит на ступень выше духовного.

Актер рассказывает Луке о том, как когда-то он выступал на сцене, однако стихотворение, которое он читал с большим успехом, герой вспомнить не может, на что Лука отвечает: «Да уж чего хорошего, коли любимое забыл? В любимом — вся душа...» [2, с. 135]. В этот момент герой выносит себе приговор: «Пропил я душу старик... я, брат, погиб... А почему — погиб? Веры у меня не было... Кончен я...» [2, с. 135]. Можно предположить, что он говорит о вере в себя, свой талант, а, возможно, и в Бога. Однако вновь просыпается в нем надежда на лучшую жизнь, на обретение себя после слов Луки о бесплатной лечебнице.

«Наташа, прощай! Прощай... да! <...> Я — уезжаю, ухожу... Настанет весна — и меня больше нет...» [2, с. 146]. В этот момент Актер говорит о своем уходе с оптимизмом, он говорит о том, что с наступлением весны его не будет — не будет его прежнего, так как в нем зародилась надежда на будущее [2, с. 146]. Однако к концу пьесы слова Актера о том, что он уйдет, принимают уже тревожный оттенок: «Да! Он — уйдет! Он уйдет... увидите! <...> Он — найдет себе место... где нет... нет...» [2, с. 172]. Следующие фразы нас словно отсылают к разговору Луки и Анны о том, что после смерти не будет ничего: «Барон. Ничего нет, сэр? Актер. Да! Ничего!» [2, с. 172].

Именно известием о смерти Актера завершается пьеса [2, с. 182]. Герой решает уйти из жизни не из-за слов Луки. В данном

случае интересен следующий диалог Актера и Сатина: «Однажды тебя совсем убьют... до смерти...» [2, с. 111]. «Сатин. <...> дважды убить нельзя. Актер (*помолчав*). Не понимаю... почему — нельзя?» [2, с. 111]. Этот момент очень важен в понимании финала пьесы. В отличие от Сатина, Актер разграничивает смерть духа и смерть тела, и духовная смерть для него — гораздо страшнее телесной [6, с. 48]. Значит, можно предположить, что Актер жил с верой в Бога в душе. Конечно, не следует забывать и то, что Актер покончил жизнь самоубийством, а это, с позиции церкви, главный, непрощаемый грех. Однако герой не забыл Бога — об этом свидетельствует его последняя фраза, обращенная к Татарину перед смертью: «Помолись... за меня!» [2, С. 178]. В какой-то мере оправдывает Актера и побудительная причина его самоубийства. Обратимся еще раз к диалогу Луки и Актера о любимом стихотворении второго. Исходя из слов Луки, следует, что душа человека содержит, вбирает в себя все любимое, дорогое сердцу [2, с. 135]. Именно это любимое и дорогое «пропил» Актер и «погиб» — погибла его душа. Следовательно, когда он вспоминает свое любимое стихотворение, его душа возрождается. Как нам кажется, для Актера было страшно именно осознание того, что он может снова погубить свою душу. Именно это, по нашему мнению, и послужило причиной его самоубийства.

Перейдем к образу Луки. Образ этого персонажа до сих пор вызывает споры. Одни исследователи считают Луку «шарлатаном гуманности», «лукавым успокоителем страждущих, жаждущих забвения во лжи» [4, с. 240]. Они считают, что Лука как «проповедник утешительных иллюзий приносит только вред» [5, с. 163]. Другие же литературоведы говорят, что «Лука создаёт в ночлежке атмосферу человечности» [6, с. 200], что «его мораль целиком укладывается в границы христианской этики» [7, с. 13], и даже соотносят его с библейским Лукой [8].

Нам ближе первая позиция. В одном из эпизодов Лука сказал: «Я только говорю, что, если кто кому хорошего не сделал, тот и худо поступил...» [2, с. 139]. Однако сам он поступает как раз-таки «худо». Например, в первом действии пьесы Лука не спешит на помощь Наташе, когда Василиса набрасывается на нее: «*Квашня, Медведев, Бубнов бросаются в сени. Лука, качая головой, смотрит вслед им*» [2, с. 130]. Также следует отметить, что если в первый раз Лука действительно помог Пеплу избежать совершения греха убийства [2, с. 144], то во второй раз, он сбегает. В тот момент, когда на Наталью напали Василиса с мужем, Лука не побежал на помощь, а «суетясь», лишь начал говорить: «Василья бы... позвать Васю-то... ах, господи!» [2, с. 165]. Слова: «Какой я свидетель! Куда уж...» [2, с. 165], — лишь подтверждают то, что Лука боится, что его, беспаспортного, схватит полиция. Это последняя реплика Луки в

пьесе, которая говорит о многом: он позволил себе уйти в момент, когда был действительно нужен, разрешил себе оставить человека в беде.

Также следует обратить внимание на рассказ Луки о беглых каторжанах, где герой показывает, что «жалеть людей надо», что «вовремя человека пожалеть... хорошо бывает» [2, с. 154]. Однако после окончания рассказа он говорит: «Не пожалей я их – они бы, может, убили меня... али еще что... А потом — суд, да тюрьма, да Сибирь...» [2, с. 155]. Эти слова говорят о том, что не только из добрых побуждений Лука помог каторжанам, но также из чувства страха.

Следовательно, подлинной веры в Бога в Луке все-таки нет.

Если говорить о вере других героев в Бога, то можно сказать следующее. Мнимая вера в Бога характерна для такого персонажа, как Костылев. Его посещение ночлежки сопровождается ремаркой писателя, где говорится о том, что Костылев напевает под нос «*что-то божественное*» [2, с. 116]. Но далее становится понятно, что об истинной вере здесь не может быть и речи. Костылев думает только о наживе, как бы повысить цену за проживание в ночлежке. Его цинизм проявляется в том, что свою корысть он прикрывает мнимой верой в Бога: «Господь с тобой, живи знай в свое удовольствие... А я полтинку накину, — маслица в лампадку куплю... и будет перед святой иконой жертва моя гореть... И за меня жертва пойдет, в воздаяние грехов моих, и за тебя тоже. Ведь сам ты о грехах своих не думаешь» [2, с. 116].

В одном из эпизодов Пепел спрашивает у Луки, есть ли Бог, на что Лука отвечает: «Коли веришь — есть; не веришь, — нет... Во что веришь, то и есть...» [2, с. 140]. В этом ответе содержится мысль о том, что важна именно настоящая духовная связь с Богом, которую человек действительно ощущает. Показателен и вопрос Пепла: он думает о вере и о Боге, значит, приближается к нему.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что люди «дна» живут жизнью, эпиграфом к которой могла бы стать песня, которую на протяжении всего произведения неоднократно исполняют герои. Они размышляют о жизни, вере, но у них отсутствует именно настоящая вера в себя, в других людей, в Бога. Как мы говорили ранее, вера — это именно глубокая, твердая убежденность в чем-либо [1], а герои пьесы, мало того, что не обладают этой истинной верой, так еще и убивают хоть какие-то ее зачатки в других в силу своей озлобленности и черствости.

### **Список литературы**

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Издательство «Норинт», 2000. — 1536 с. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.twirpx.org/file/1097473/> (дата обращения: 18.12.2020).

2. Горький М. Полное собрание сочинений: в 25 т. Т. 7. — М.: Наука, 1970. — 692 с.
3. Проскурина Е.Н. Мотивная триада «истина, правда, ложь» в драме М. Горького «На дне» // Сибирский филологический журнал. — 2003. — №2. — С. 42-53 [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivnaya-triada-istina-pravda-lozh-v-drame-m-gorkogo-na-dne/viewer> (дата обращения: 18.20.2020).
4. Воровский В.В. Литературная критика. — М.: Худож. лит., 1971. — 574 с.
5. Бялик Б.А. Судьба Максима Горького. — М.: Худож. лит., 1968. — 390 с.
6. Кузьмичев И.К. «На дне» М. Горького. Судьба пьесы в жизни, на сцене и в критике. — Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1981. — 223 с.
7. Сарычев В.А. Люди и человеки. Идея пути в творческом сознании Максима Горького // Литература в школе. — 2008. — № 7. — С. 7-14.
8. Турбин В. Дни на дне // Литературная газета. — 1990. — 1 августа.

Кривенцева Ольга Алексеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [dasha.2420@yandex.ru](mailto:dasha.2420@yandex.ru)

В статье рассматриваются возможности изучения космонимов в школе на уроках русского языка в 5 классе. Анализ школьных учебников по русскому языку показал, что космонимы практически не включаются в качестве дидактического материала в школьные учебники при изучении имен существительных собственных. Для восполнения этой лакуны предлагаются отдельные задания, которые можно использовать при изучении темы «Имена существительные собственные и нарицательные».

**Ключевые слова:** ономастика, космонимы, астронимы, методика обучения русскому языку

Любой язык включает в свой состав имена существительные собственные и нарицательные. Имена собственные являются единицами ономастики – «раздела языкознания, занимающегося изучением имен собственных» [1, с. 97].

В зависимости от типа номинации выделяются следующие основные классы имен существительных собственных – онимов: антропонимы, топонимы, космонимы, прагматонимы, зоонимы.

В данной работе нами рассматриваются космонимы и возможности их изучения в средней школе на уроках русского языка.

Космонимы – это названия объектов космического пространства (от греч. *kosmos* – «мироздание», «мир», «небесный свод» и *онута* – «имя, название»). Космические объекты (звёзды, созвездия, планеты) обратили на себя внимание исследователей еще в древности и уже тогда получили свои названия. Названия давались лишь тем из космических объектов, которые чем-то выделялись из остальных, чем-то были нужны людям. Например, Полярная звезда показывала путь древним племенам, а также и другие звезды служили ориентирами путникам.

В «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской 1978 года зафиксированы два термина для номинации имен собственных, называющих объекты космического пространства: *космоним* и *астроним*, однако для обозначения науки приводится лишь один – *астронимика* – «раздел ономастики, изучающий астронимы» [1, с. 39].

Термин *космонимы* используется для обозначения пространственных объектов космоса, в отличие от астронимов, называющих точечные, отдельные небесные тела (звезды, астероиды, планеты и т.д.) [1, с. 39]. *Космоним* – «вид онима, собственное имя

зоны космического пространства, галактики, звездной системы (созвездия)» [1, с. 68]. *Космонимия* – совокупность космонимов. Космонимия похожа на топонимию, поскольку космонимы и топонимы «привязаны» к пространству. Основные отличия между космонимами и топонимами сводятся к тому, что космонимы интернациональны, то есть названия созвездий у многих народов схожи, в то время как топонимы, называющие географические объекты разных территорий, обладают некоторой «территориальной прикреплённостью», то есть передают особенности ландшафта определенной местности.

Многие космонимы отличаются большой древностью. Так, Ю. А. Карпенко, анализируя названия Большой Медведицы в разных языках и регионах мира, приходит к выводу, что «название данного созвездия со смыслом «медведь» относится к глубочайшей древности, сопоставимой со временем появления самого языка» [2, с. 31–34]. Отнесение к столь далёкому периоду основывается на том, что теперь это созвездие не похоже на «медведя (медведицу)» – оно больше похоже на ковш или повозку, которая в прошлом, как установили астрономы, напоминала медведя.

В русском литературном языке названия Большая Медведица и Малая Медведица происходят от греческого *аркос* – «медведь», точно так же как Арктика, Антарктика, Антарктида и др. Латинское название Большой Медведицы – Урса Майор, Малой Медведицы – Урса Минор. Большинство принятых в русской астрономической терминологии названий созвездий, звёзд, планет и других космических объектов – латинские слова или их буквальные переводы.

Космонимы не изучаются в школе как разновидность пласта лексики. Относясь к именам собственным, космонимы могли бы включаться в содержание темы «Имена существительные собственные и нарицательные» в качестве дидактического материала, позволяющего закреплять правописные навыки школьников.

Нами был изучен учебник русского языка для 5 класса под редакцией Н.М. Шанского и установлено, что отдельных упражнений, содержащих названия созвездий, в учебниках нет (в теоретической части только упоминается один космоним Млечный Путь), а между тем знать написание данного класса имен существительных собственных учащиеся также должны.

В качестве дополнительных заданий, направленных на закрепление навыков правописания при изучении темы «Имена существительные собственные и нарицательные» на уроках русского языка в 5 классе, предлагаем следующие задания.

Задание 1. Орфографический диктант. Запишите слова, подчеркните прописную букву в именах собственных. Два слова

разберите фонетически. Какие названия вы отнесете к собственным наименованиям? Почему?

Альдебаран, Капелла, Сириус, Андромеда, Большая Медведица, Геркулес, Змееносец, Кассиопея, Козерог, Орион, Скорпион, Близнецы, Малая Медведица, Северная Корона, Большой Пёс, Волопас.

Задание 2. Используя этимологический словарь и интернет-ресурсы, изучите происхождение названий созвездий и планет. Подготовьте мультимедийную презентацию о происхождении двух-трех названий.

Кассиопея, Козерог, Большая Медведица, Плутон, Сатурн, Меркурий.

Задание 3. Запишите в алфавитном порядке известные вам названия звезд и созвездий. Два слова разберите фонетически, два – морфологически.

Космонимы в школьный курс русского языка могут включаться в качестве дидактического материала при изучении темы «Имена существительные собственные и нарицательные» в 5 классе.

### **Список литературы**

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – 2 - е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1978. – 197 с.
2. Карпенко Ю.А. Название звёздного неба. – 2 - е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1981. – 181 с.
3. Бондалетов В.Д. Русская ономастика: учеб. пос. – М.: Просвещение, 1953. – 224 с.
4. Ладыженская Т.А. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / [Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростнецова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский]. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. - 2 - е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 187 с.

Крутых Дарья Павловна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ КАЧЕСТВ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Е. А. Кудрявцева

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: kedre2@mail.ru*

В статье рассматривается проблема осмысления социального и культурного феномена человеческого пола, размывания у современных подростков представлений о мужественности и женственности, становление полоролевой социализации. Представлен методический аспект в работе со школьниками-подростками по формированию знаний об особенностях пола, развитию взаимодействия и взаимоотношений.

**Ключевые слова:** полоролевая социализация подростков, представления о мужественности и женственности, идентификация пола, полоролевая культура, дифференциация по признаку пола.

Современное образование не уделяет достаточное внимание проблеме осмысления социального и культурного феномена человеческого пола, хотя жизненные реалии указывают на то, что у современных подростков происходит размывание представлений о мужественности и женственности.

Психолого-педагогические исследования последних десятилетий указывают на неоднозначные сложности в формировании качеств мужественности и женственности у школьников, что является следствием недостаточности полоролевой культуры. Исследователи полагают, что полоролевая культура того или иного народа создает особый контекст, в котором раскрывается природа каждой личности. Человек другой культуры, находящийся вне знаний данного контекста, может удивиться обычаям и традициям иной культуры, ценности ее идеалов. Замечания подобного рода в адрес друг друга свидетельствуют о специфике сформированности полоролевой культуры разных сторон. На самом деле воспитание полоролевой культуры – сложный многоступенчатый процесс социализации, постепенного вхождения человека в социальную жизнь. Воздействуя на человека, как объекта, с одной стороны, полоролевая культура навязывает ему стереотипы и эталоны, одобряет или не одобряет образцы женского и мужского поведения. С другой стороны, личность в качестве субъекта трансформирует воспринимаемое как собственное отражение действительности, принимая или отвергая те или иные ценности и установки. Кроме того, личность, являясь субъектом собственной активности, играет преобразующую роль, влияя на полоролевое воспитание других людей. В особенности, это касается

подростков, которые с легкостью копируют как положительные, так и резко отрицательные типажи поведения и отношения полов [1; 2].

Основой теории полоролевой социализации личности является идея идентификации личности со своим полом, своевременное адекватное освоение социальных качеств и ролей, обеспечивающих благоприятное развитие личности. Исследования последних десятилетий указывают на «бесполой» характер педагогики, хотя пол – первая категория, в которой ребенок осознает себя как индивидуальность. На втором году жизни малыш уже знает, мальчик он или девочка, хотя объяснить пока не может. С появлением в лексике ребенка слова «я» приходит осознание особенностей и значимости своего пола. Происходит интенсивное освоение половых ролей и соответствующего им поведения, которое обеспечивается сопровождением взрослого, объяснениями и примерами социально одобряемого поведения.

В подростковый период полоролевая сфера отношений человека с представителем другого пола формирует суждения подростка о различиях мальчиков и девочек, представления о маскулинности и фемининности, полоролевые социальные отношения, определяющие положение представителей мужского и женского пола в обществе. В частности, ряд авторов приходят к выводу, что подростки, в большинстве девочки, понятия «мужчина» и «женщина» подменяют понятием «человек», «чел», категорично противопоставляя социально-нравственные качества связанным с полом внешним признакам. Типичным в оценках подростков являются полонезависимые характеристики, черты, отражающие отношение к людям вообще, их интеллект, интересы, увлечения. Различия обнаруживаются в оценке семейных отношений, а именно, представления детей обоего пола о мужественности были почти одинаковыми, тогда как представления о женственности отличались, потому что мальчики считают главным для женщины семью. Очевидно, что подобный выбор обусловлен положением матери в семье.

По утверждению И.С. Кона, в подростковом возрасте нормативные суждения о мужественности отличаются грубостью и стереотипностью. Желание утвердиться в роли мужчины, стимулирует мальчика всячески подчеркивать свое отличие от девочек, стараясь стремиться преодолеть все, что может быть воспринято как женские проявления. В более взрослом возрасте такой диаметральный подход ослабевает. Мужчина начинает ценить и такие «женские» качества, как терпимость, отзывчивость к людям, которые ранее оценивались им как недостойные качества полов [3].

У школьников представления о мужественности и женственности складываются в отношениях с ровесниками другого

пола, в процессе которых происходит осознание себя как носителя своего пола, собственных потребностей, связанных с половым развитием. Эти представления проверяются в практическом взаимодействии, общении с подростками другого пола.

Данные наших исследований во многом совпадают с данными исследований Т.И. Юферовой, результат которых указывает на недифференцированность представлений школьников о различиях маскулинных и фемининных качеств [4]. В частности, подросткам было предложено описать мужчину и женщину в собственном представлении. Суждения школьников группировались по критериальному признаку дифференциации, и первая группа суждений составила ответы, направленные на передачу характеристик личности вне зависимости от пола. Вторая группа суждений была направлена на специфические качества в соответствии с половой принадлежностью, а именно, мальчики в основном описывали «мужские» качества как более ценные по сравнению с женскими. Среди достойных качеств мужественности оказались смелость, решительность, умение заработать деньги, стать «крутым». Девочки, в свою очередь, были ориентированы на моду, семейный достаток, материальные блага, полагая, что обеспечить все это должен мужчина. Третья группа суждений отличалась амбивалентностью, так как дети, пытаясь показать знания в области различий полов, имели нечеткое представление об их различиях, путались в рассуждениях, отказывались от высказанной точки зрения, легко изменяли ее или не знали, как выразиться. В целом оказалось, что традиционные критерии женственности (уступчивость, терпимость, нежность) и мужественности (воля, решимость, настойчивость) школьники выделяли гораздо реже, чем предполагалось. Таким образом, вопросы отношений полов заняли немало внимания школьников, но недостаточность знаний и представлений в данной области потребовали организованной работы в области воспитания и полоролевой социализации детей подросткового возраста.

Наша педагогическая деятельность была направлена на изучение опыта полоролевого воспитания в семье и формирование социальных полоролевых представлений детей во внеклассной работе. Наука и практика подтверждают первичность семейного воспитания подростка в качестве периода, когда становление, осознание ребенком своего пола опирается на представления о матери и отце – носителей особенностей и ценностей людей разного пола. Воспитание в семье транслирует детям нравственную культуру во взаимоотношениях полов, культурно-исторические традиции общества, в котором они живут и развиваются. Примеры нравственного поведения, отношения взрослого к представителю другого пола, которое основано на уважении к личности, а кроме того, на знании основ культуры,

специфических особенностей представителя другого пола, способствуют своевременной социализации подростка в обществе.

Как выяснилось, поведение родителей по отношению к школьнику в известной степени зависит от того, совпадает ли пол подростка с полом родителя, или, являются ли они одного пола или разнополыми.

Любой родитель хочет быть эталоном для своего ребёнка своего пола, проявляя заинтересованность в том, чтобы подросток освоил каноны своего пола, и поэтому отцы стараются больше уделять внимания сыновьям, а матери – дочерям.

Родители транслируют детям образцы поведения и отношений, которые сложились с взрослыми представителями того пола, что и школьник проявляют в общении со школьником некоторые особенности, которые он привык проявлять по отношению к взрослым того же пола. Например, отношения с ровесником другого пола могут продемонстрировать элементы кокетства и флирта, а с ровесником собственного пола – враждебность и соперничество.

Взрослые более склонны определяться с детьми своего, чем другого пола. Уверенный в себе родитель больше доверяет школьнику своего пола, тогда как родитель с заниженной самооценкой испытывает за него тревогу, проявляет эмоциональную неустойчивость.

В программу нашей работы были включены лекции для родителей по нравственно-половому воспитанию, беседы, а также занятия с подростками, тренинги и упражнения в социально-нравственных поступках. В частности, проводили занятия, направленные на развитие навыков общения и позитивного отношения к себе и ровеснику. В процессе взаимодействия с детьми помогали преодолевать переживания, содействовали положительному эмоциональному самочувствию и доброжелательному общению со сверстниками. Специальные упражнения типа «Узнай голос», «Давайте познакомимся», «Закончи фразу» способствовали установлению контактов с одноклассниками, поиску выражений, нацеленных на благожелательное общение, осознание чувства собственного достоинства и личностного достоинства другого человека.

Особое значение имело мероприятие с подростками по просмотру фильмов «А если это любовь?», «Точка, точка, запятая» и др. Основная цель – формирование представлений о нравственных ценностях во взаимоотношениях представителей разных полов, о любви и верности, семейных отношениях. Содержание фильмов раскрывает перед школьниками мир подростковой любви, сталкивающейся с трудностями, непониманием со стороны взрослых, отвержением ценностей еще пока формирующихся мальчиков и

девочек. Просмотр и обсуждение фильма дают основание полагать, что у подростков постепенно развивается чувство ответственности за свой выбор и поступки, понимание действий родителей, заключающихся в запретах и ограничениях. В дальнейшем такое понимание способствует нейтрализации семейных конфликтов, решению проблемы «отцов и детей» Упражнение «Узнай, чей голос?» провели для развития внимательности, чуткости подростков друг к другу. Чтобы распознать голос сверстника, дети использовали различные приемы, в том числе, приемы-провокации, побуждающие человека засмеяться или произнести характерные слова, фразы, индивидуальную интонацию, выдающие человека. Дети признавались, что задача была поставлена не из легких, но было интересно узнать что-то новое об одноклассниках

Особое значение придавали циклу гуманитарных дисциплин, имеющих воспитательное значение. Так, при изучении литературы учитель формирует у учащихся нравственные понятия, в том числе характеризующие мужественность и женственность. Например, в «Слове о полку Игореве» акцентируются любовь и верность Ярославны, смелость и героизм князя Игоря. Смысл материнской любви, образ матери раскрывается при чтении и анализе прозы отечественных классиков («Мать», «Тихий дон», «Анна Каренина», «Война и мир»). При анализе произведений обращали внимание старшеклассников не только на самоотверженность и преданность материнской любви, но и на неразумность «слепой» любви некоторых литературных персонажей, таких, как госпожа Простакова в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль». Дискуссии после прочтения произведений имеют несомненную пользу в формировании нравственного полоролевого сознания подростков. Доказательством развития нравственных представлений явились продуманные и прочувствованные письменные работы школьников: сочинения, эссе, творческие задания. В частности, в их содержании отражались мечты о будущей активной взрослой жизни, в которой есть место любви, уважению, признанию как мужских, так и женских заслуг и достижений. Следует отметить, что «женский» и «мужской» вопросы можно с успехом изучать и на предметах обществознания, истории и других дисциплин. Учитель в тесном тандеме с психологом, социальным педагогом и родителями располагает мощным арсеналом средств для своевременного социального развития мальчиков и девочек, их моральной, психологической готовности стать в будущем любящими родителями и полноценными активными гражданами своей страны.

### **Список литературы**

1. Вейнингер О. Пол и характер / Психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 608 с.

2. Райс Ф. Психология школьников подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: уч. Пос. для вузов. — М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Юферова Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании школьников-подростков подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 84-964.
5. Психология человека от рождения до смерти: [под ред. А.А. Рейна]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

Кудрявцева Елена Алексеевна, доцент, д-р пед. наук, профессор кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
Н. В. Кукушкин**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [nickkuk@mail.ru](mailto:nickkuk@mail.ru)*

В статье представлен опыт работы в ВУЗе в условиях дистанционного обучения иностранному языку. Переход на on-line обучение потребовал от нас поиск новых форм и методов преподавания обучающимся как теоретических, так и практических знаний. В этой связи, нам представляется удачным использование как активных, так и интерактивных методов обучения. Это способствует созданию условий для эффективного усвоения учебного материала и формированию профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения; дистанционное образование; формирование компетенций; деловое сотрудничество; эффективность; «Снежный ком», «Видеоконференция».

Переход на преподавание в режиме дистанционного обучения (on-line) потребовало от преподавателя высшей школы выполнять не только функцию транслятора научных знаний, но и уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные образовательные технологии, уметь пользоваться техническими средствами обучения, направленными на создание творческой атмосферы образовательного процесса.

В режиме дистанционного обучения иностранному языку нам предоставляется целесообразно использовать методы интерактивного обучения как на лекционных, так и на практических занятиях. «Интерактивный метод обучения – это метод, предполагающий взаимодействие между педагогом и учащимся в режиме диалога или беседы» [1]. Все участники имеют возможность общаться с преподавателем, вступать в полемику между собой, совместно решать поставленные задачи, обмениваться опытом друг с другом. Они совместно с преподавателем или самостоятельно могут создавать проблемные ситуации, оценивать работу своих однокурсников. Только не допускается во время обсуждения «переход на личности». В итоге мы получаем реализацию педагогики сотрудничества.

При использовании интерактивных форм меняются функции преподавателя. Преподаватель, в этом случае, регулирует учебный процесс. Теперь его основными задачами являются: организовать занятие, подготовить его, контролировать выполнение заданий, осуществлять консультации. Преимущества этих методов в том, что

обучающиеся обращаются к своему прошлому опыту и других людей, передают информацию друг другу. Они совместно решают поставленные задачи и проблемы, учатся слушать и слышать друг друга, избегать, а при необходимости, искать выход из конфликтных ситуаций, идти на компромиссы. У обучающихся формируются компетенции, позволяющие работать в коллективе.

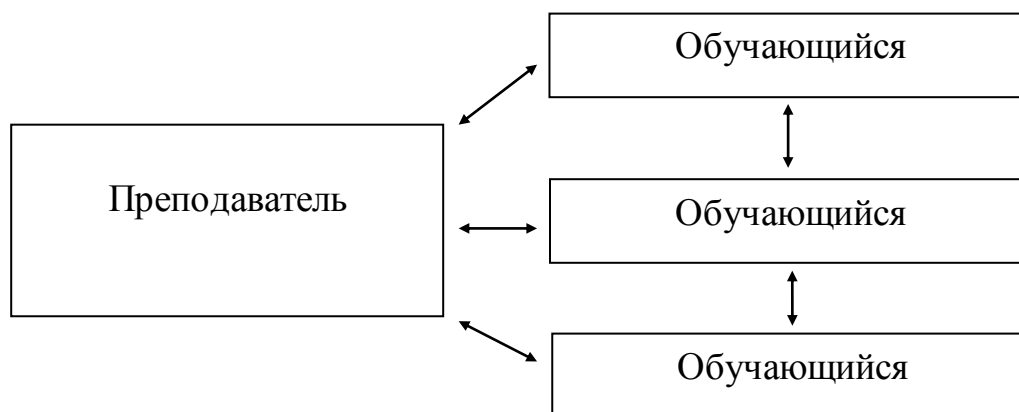


Рис. 1. Модель взаимодействия участников интерактивного занятия

Целью использования интерактивных методов при дистанционном обучении иностранному языку, по нашему мнению, является: сделать сам процесс обучения более продуктивным, а для этого необходимо создать комфортные условия обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность и состоятельность. Это способствует формированию профессиональных компетенций, позволяет получить знания и навыки.

Мы ставим перед собой следующие задачи:

- создание условий для эффективного усвоения обучающимися учебного материала;
- формирование у них интереса;
- формирование навыков самостоятельного поиска у путей решения поставленной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- формирование навыков взаимодействия между в команде,
- формирование у обучающихся собственного мнения,
- формирование умения проявлять терпимость к иной точке зрения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности обучающихся.

Для решения воспитательных и учебных задач мы используем такие интерактивные формы как: мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака), деловые и ролевые игры, Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ) и видеоконференции.

В ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоит задача выбрать наиболее



целесообразные и эффективные технологии обучения для формирования конкретных компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Преподавателю предоставляется возможность сочетать несколько интерактивных технологий, что способствует более полному осмыслению материала и формированию профессиональных компетенций.

Для подготовки обучающимся указывается тема занятия, и даются методические рекомендации по его подготовке.

Принципы работы на интерактивном занятии:

- занятие – это не просто лекционное или практическое, а общая работа, совместная деятельность студентов и преподавателя;
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта;
- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу, но нет места прямой критики личности.

Рассмотрим использование методики «Снежный ком» на примере практического занятия по предмету «Теория и практика перевода» по теме: Лексические трудности при переводе неологизмов и устойчивых словосочетаний.

Цель использования этого метода: наработка и согласование мнений всех членов группы. При использовании этой техники в активное обсуждение включаются практически все студенты. Количество человек может быть от 6 до 20 и более человек.

Этапы проведения.

1. Работая на платформе Электронного университета «Moodle» перед практическим занятием, обучающимся выкладываются файлы – карточки с заданиями (2 – 4 файла). В каждом файле содержится по 10 слов. Обучающемуся необходимо определить: где устойчивые словосочетания, а где неологизмы и перевести их. В каждом файле обучающийся пишет только один вариант.

2. Во время занятия обучающиеся объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные файлы - ответы. Их должно быть чуть больше половины от общей суммы файлов (например, из 8 файлов оставить только 5).

3. На третьем этапе обучающиеся объединяются в четверки и также путем дискуссии оставляют чуть больше половины файлов - ответов от общей суммы (например, из 12 оставить 7).

4. Представитель от группы защищает наиболее удачные решения задания, в частности, что отнесли к неологизмами, а что к устойчивым словосочетаниям и их переводы. Представитель каждой группы комментирует свой вариант ответа. Затем проводится классификация и систематизация вариантов выполнения задания, выделяются сходные варианты.

В данном методе, дискуссия является необходимым элементом всех методов интерактивного обучения.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов как:

- подготовка (информированность и компетентность) участников по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми обучающимися);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя организовывать и проводить дискуссию.

Видеоконференция - другой интерактивный метод, который мы используем при дистанционном обучении. Интерактивная видеоконференция — «это информационная технология, обеспечивающая одновременно двустороннюю передачу, обработку, преобразование и представление интерактивной информации на расстояние в реальном режиме времени с помощью аппаратно-программных средств вычислительной техники» [2]. При использовании видеоконференции как интерактивного метода обучения обучающийся работает в режиме взаимодействия как с другими участниками образовательного процесса, так и с высокими технологиями – компьютером и другими аппаратными средствами. Здесь мы наблюдаем связь понятий интерактивный диалог и интерактивные средства обучения. В условиях платформы Moodle электронного университета это является технологией интерактивного взаимодействия обучающихся, при которой между ними возможен обмен опытом и информацией в данный момент, здесь и сейчас. Обучающиеся представляют на обсуждение друг другу как вербальный, так и визуальный коммуникативные ряды в виде докладов, которые могут сопровождаться схемами, графиками или целыми презентациями. Несмотря на то, что участники разделены между собой десятками или сотнями километров, они могут общаться между собой.

Нами видеоконференция используется при обобщении, систематизации, углублении и закреплении полученных теоретических знаний по разделам учебных дисциплин Иностранный язык и Теория и практика перевода.

Предполагается, что такой интерактивный метод способствует решению таких задач как:

- формирование умений применять полученные профессиональные знания;
- формирование профессиональной и познавательной мотивации;

- формирование творческого мышления, интеграции мыслительной и практической деятельности;
- формирование и отработка коммуникативных навыков ведения дискуссий;
- формирование умений и навыков использования современных теоретических положений и научно-технических приемов;
- формирование навыков самостоятельного повышения уровня своих профессиональных и общекультурных компетенций;
- формирование навыков организации оперативной обратной связи руководителя занятия с обучающимися.

Во время видеоконференции преподаватель руководит и координирует действия ее участников и умело оказывает помощь нуждающимся.

Для успешного проведения видеоконференций, необходима практическая и педагогическая подготовка. Преподаватель должен владеть набором профессиональных компетенций, которые позволяют ему быть компетентным не только с методологической, но и с технической точки зрения, что требует знаний и умений работать с компьютером и другими управляющими системами для подключения выступающих и принимающих участие в обсуждении проблем обучающихся, умения пользоваться различными приложениями.

Таким образом, конструирование современного учебного занятия в условиях дистанционного обучения требует от преподавателя пересмотра своей позиции и обучающихся в учебном процессе, продумывания методов, приемов, способов организации, форм проведения для активизации профессионально-эвристической деятельности студентов. Современный преподаватель должен уметь не только грамотно и интересно преподнести учебный материал, работать в сотрудничестве со своими обучающимися. Он должен еще быть хорошим организатором, чтобы обеспечить сотрудничество между ними. Того же требует педагогика сотрудничества и образовательные стандарты для формирования как профессиональных, так и общекультурных компетенций будущего специалиста.

### **Список литературы**

1. <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya>.
2. Двумичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Текст] // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011 – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651>.

Кукушкин Николай Владимирович, канд. пед. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ**

**Е. В. Леденева**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: ledeneva93@gmail.com*

В статье рассматриваются особенности формирования у детей среднего дошкольного возраста представлений о форме предметов, наиболее эффективные средства и виды деятельности дошкольников для освоения представлений детей о геометрических фигурах.

**Ключевые слова:** средний дошкольный возраст, форма предметов, геометрические фигуры, продуктивная деятельность.

Ознакомление с геометрическими фигурами и формой предметов является одной из актуальных задач математического развития детей дошкольного возраста.

Формирование представлений о форме предметов у детей дошкольного возраста лежит в основе развития познавательных способностей и играет важную роль в развитии личности.

Дети усваивают названия геометрических фигур, сравнивают предметы по форме, устанавливают количественные и пространственные отношения, сравнивают предметы по величине и постепенно овладевают моделирующей деятельностью.

Воспринимая форму, ребенок отличает предмет от других, учится и называет его, группирует и соотносит с другими объектами. Каждый объект имеет форму, в основе любого объекта можно узнать сходство с той или иной геометрической фигурой. Геометрические фигуры используются детьми в качестве эталонов при определении формы объектов окружающей действительности.

В работах отечественных исследователей (А.В. Белошистая, В.В. Данилов, Т.И. Ерофеева, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, В.П. Новикова, А.А. Столяр, Е.И. Тихеева, Е.И. Щербакова и др.) подчеркивается необходимость обучения детей дошкольного возраста обобщенным приемам и способам анализа окружающей действительности с помощью эталонов формы предметов.

Как указывает А.М. Леушина, система геометрических фигур рассматривается в качестве системы эталонов для обозначения форм конкретных предметов. По данным автора, ребенок познает форму предмета на основе зрения, осязательно-двигательного восприятия, названия словом. Точное восприятие формы предметов достигается в результате слаженной работы всех человеческих анализаторов [2].

Наиболее сензитивным периодом для формирования представлений детей о форме предметов является средний дошкольный возраст. У ребенка в этом возрасте преобладает

визуальное распознавание фигур и их отличительных признаков, словесная характеристика формы предметов и геометрических фигур.

Первичное восприятие ребёнком среднего дошкольного возраста окружающих предметов не означает выделения формы. Вначале у детей формируется представление о самом предмете, и только потом о его форме.

Как отмечает З.А. Михайлова, «дошкольники учатся обследовать форму, выделять характерные особенности, находить сходство и отличие предметов, сравнивая их с геометрическими фигурами как эталонами. При этом они придерживаются определенной последовательности: сначала выделяют общие контуры и основную часть, потом определяют форму предмета, его пространственное положение, активно используются зрительные, тактильные, двигательные анализаторы и в соединении полученных от них ощущений со словом при работе направленной на обследование геометрических фигур» [3, с. 84].

Эффективным средством для формирования представлений о форме предметов у дошкольников являются различные виды детской деятельности (игровая, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная и др.).

Особое значение для формирования представлений детей о форме предметов приобретает продуктивная деятельность (рисование, лепка, конструирование, аппликация).

Продуктивная деятельность это специфическое образное познание действительности детьми дошкольного возраста. Для того, что бы нарисовать, слепить, сделать аппликацию или конструкцию, ребёнку предварительно надо хорошо познакомиться с изображаемым предметом, запомнить его форму, величину, конструкцию, расположение частей, цвет.

Вопросами формирования представлений у дошкольников о форме предметов в продуктивных видах деятельности, занимались такие исследователи, как А.Н. Давидчук, Л.В. Куцакова, З.В. Лиштван, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков и др.

Как отмечает Л.В. Куцакова, продуктивные виды деятельности развивают пространственные понятия и основы геометрического мышления у дошкольников, развивают их способность наблюдать, анализировать, обобщать, выявлять основные, существенные признаки и форму предметов [1].

Конструируя из строительного материала, дошкольники приобретают специальные знания, навыки и умения: они знакомятся с геометрическими объемными формами, получают представления о значении симметрии, равновесия, пропорций.

При выполнении аппликации дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают.

Овладевая приемами композиций в ходе изобразительной деятельности, дети дошкольного возраста полнее и богаче начинают отображать свои замыслы в сюжетных работах.

Таким образом, в процессе продуктивной деятельности расширяются знания детей о многообразии форм и пространственного положения предметов окружающего мира, разных величинах, многообразии оттенков цветов.

### **Список литературы**

1. Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала в детском саду. – М.: Мозаика - Синтез, 2010. – 64с.
2. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1994.– 368 с.
3. Михайлова З.А. Теория и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 384 с.

Леденева Екатерина Владимировна, студент технологического педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Лотоцкая, Е. Е. Плотникова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [stasyuk.alena@mail.ru](mailto:stasyuk.alena@mail.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье актуализируется значение личностного развития педагога в системе профессионального образования. Рассматриваются основные составляющие данного процесса. Акцентируется внимание на самообразовании как значимой части познавательной составляющей личностного развития педагога. В качестве примера приводятся фрагменты авторской методической программы личностного развития педагога.

**Ключевые слова:** личностное развитие; педагог; профессиональное образование; требования к педагогу; личность.

Стратегия современного педагогического образования зависит во многом от профессионально-личностного развития и саморазвитии будущего педагога. Его образ выступает как модель конечного результата деятельности – формирования личности педагога-профессионала, способного легко ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, действовать ответственно и профессионально в условиях решения актуальных образовательных задач. Характер современной профессиональной деятельности педагога требует нового мышления, ценностными установками которого является первостепенность индивидуального стиля и методов работы.

Отечественное образование постоянно нуждается в переменах, являющихся важнейшим элементом в процессе его модернизации и инновационного развития – единственного пути, который позволит быть конкурентным в условиях XXI века. В центре всех элементов указанных преобразований ключевая роль принадлежит педагогу [1].

Современный педагог должен отвечать большому количеству требований, предъявляемых к данной профессии: открытость к получению новой информации, понимание психологии обучающихся, компетентность, профессионализм, умение эффективно организовывать образовательный процесс, безупречное знание преподаваемого предмета и др.

Мощным инструментом в достижении вышеуказанных требований является собственная личность педагога. И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат.

В связи с этим ставится вопрос об актуальности рассмотрения личностного развития современных педагогов в системе профессионального образования.

Профессиональное развитие личности в словаре по педагогике А.М. Новикова понимается как «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии» [2, с. 156].

Известный российский психолог В.Л. Леви выделяет следующие признаки развития личности:

- расширение круга интересов;
- формирование четкой жизненной позиции;
- желание понять причины поступков других людей;
- понимание собственных потребностей;
- внутренняя свобода;
- осознание своей уникальности;
- отстаивание собственного мнения;
- постоянная работа над недостатками;
- поиск и развитие талантов [3].

Таким образом, на наш взгляд, в структуре личности можно выделить три основные составляющие личностного развития: познавательная, эмоциональная, поведенческая.

От степени сформированности вышеуказанных элементов зависит уровень личностного развития каждого человека, в том числе и педагога.

Для формирования каждого из элементов личностного развития необходимо получение знаний самостоятельным путем, в процессе осуществления профессиональной деятельности. Поскольку личностными убеждениями становятся именно такие знания, которые были получены в ходе самостоятельного поиска, получившие название «самообразование» [4].

По определению И.А. Зимней самообразование представляет собой процесс целенаправленной познавательной деятельности, управляемой самой личностью: «Для того, чтобы учить, нужно знать больше, чем все остальные» [5, с. 36]. Самообразование является неотъемлемой частью профессиональной деятельности каждого педагога, направленной на расширение знаний по преподаваемому предмету, совершенствование уже имеющихся профессиональных навыков, изучение новых, ранее неизвестных наук, в совокупности позволяющих максимально повысить эффективность педагогической деятельности – это философия, психология, социология,



педагогическая антропология, физиология, экономика, политика, этнология и др.

А.В. Дорофеев выделяет следующие формы самообразования: индивидуальная и групповая. В индивидуальной форме инициатором является сам педагог; в групповой, как правило, руководители методических и административных структур образовательной организации. Групповая форма самообразования педагогов может быть реализована посредством различных тренингов, конференций, семинаров, курсов повышения квалификации и др. Стоит отметить, что такая форма самообразования включает в себя и необходимость каждого педагога самостоятельно работать с литературой, высказывать своё мнение относительно поставленных вопросов, то есть подразумевает и индивидуальное самообразование [6].

Суть процесса самообразования заключается в поиске новой информации из различных источников, которыми могут быть:

- телевидение;
- интернет-ресурсы;
- различные печатные издания;
- видео-, аудиоконференции;
- мастер-классы;
- обмен опытом с коллегами;
- культурно-массовые мероприятия (походы в кино, театр, музеи, выставки и т.д.) [7].

М.Г. Минин выделяет следующие этапы работы над темой самообразования педагога:

1. Выбор темы и её обоснование, определение целей и задач.
2. Поиск литературы по теме.
3. Конспектирование источников литературы по выбранной теме, формулировка собственных умозаключений.
4. Посещение занятий коллег.
5. Мониторинг педагогической деятельности.
6. Систематизация материалов по теме.
7. Реализация её на практике (выступление на семинаре или применение на собственных занятиях) [8].

Стоит отметить, что самообразование является лишь частью познавательной составляющей личностного развития. Помимо самообразования существует ряд других интраперсональных критериев: принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, способность к самостоятельному выбору, наличие глубокого представления о своем актуальном состоянии, гибкая «Я-концепция», целостность внутреннего мира педагога и его личности.

Обобщив теоретические аспекты изучаемого вопроса, выделим главные механизмы личностного развития будущего педагога: самообразование, анализ собственных поступков, принятие себя,

осознание своих недостатков и работа по их преодолению, раскрытие творческого потенциала в совокупности с индивидуальным стилем педагогической деятельности и др.

На основе теоретического анализа механизмов личностного развития нами была разработана экспериментальная программа личностного развития педагога, которая может быть использована в ходе педагогической практики.

Рассмотрим в качестве примера фрагменты авторской программы личностного саморазвития педагога «Повышение эффективности образовательного процесса путем внедрения элементов исследовательской деятельности в практическую работу педагога».

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский) [9, с. 116]. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение данных ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от регламентации, освобожден от тотального контроля.

В настоящее время российское образование уделяет особое внимание обучающимся как субъектам познавательной деятельности. ФГОС СПО диктует необходимость индивидуального подхода в процессе образования через внедрение в учебный процесс элементов исследовательской деятельности. В связи с этим, целью рассматриваемой программы является повышение эффективности образовательного процесса средствами исследовательской деятельности.

Задачи программы:

- развитие навыков педагогического самоанализа;
- определение способов самореализации личности;
- повышение собственного методического уровня;
- построение образовательного процесса с использованием исследовательской деятельности.

Направления реализации программы:

- самообразование;
- повышение уровня компетентности;
- самовоспитание.

4. Раскрытие творческого педагогического потенциала в совокупности с индивидуальными особенностями личности.

Планируемые результаты программы:

- личностное развитие педагога;
- повышение уровня самоорганизации;
- обобщение педагогического опыта.

План личностного развития:

1. Изучение литературы с различных источников.
2. Посещение культурных достопримечательностей с целью саморазвития.
3. Посещение занятий коллег.
4. Разработка методического обеспечения исследовательской деятельности в педагогической практике.
5. Участие в различных групповых мероприятиях с целью демонстрации результатов самообразования.
6. Обобщение опыта.

Реализация данной экспериментальной программы на практике позволит не только внести вклад в профессионально-личностное развитие педагога, но и способствует внедрению новых элементов исследовательской деятельности в педагогический процесс.

Таким образом, личностное развитие является важным элементом педагогической деятельности, позволяющим сформировать свою жизненную и профессиональную стратегию. Интеграция профессионального и личностного развития являются обязательным условием для развития личности педагога.

### **Список литературы**

1. Вертий И. А. Самообразование как одно из направлений развития профессионализма педагога // Достижения науки и образования. – 2018. – №7 (29). – С. 5–13.
2. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Соловьева С. Л. Владимир Львович Леви // Медицинская психология в России. – 2018. – №6. – С. 302–365.
4. Плотникова Е. Е. Применение антропологического подхода в инновационной образовательной практике // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – М.: Перо, 2020. – С. 668-676.
5. Зимняя И. А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования: материалы 16-й научно-метод. конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Книга. – 2016. – С. 130-145.
6. Дорофеев А. В. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2017. – №4. – С. 30-34.

7. Валиева Ж. К. Самообразование педагога как один из ключевых факторов в условиях образования // Педагогическая наука и практика. – 2019. – №3 (25). – С. 3–41.
8. Минин М. Г. Проблемы контроля качества обучения в школе и вузе // Педагогическая диагностика. – 2017. – № 4. – С. 23-33.
9. Дедик П. Е., Динерштейн Е. Е., Цапенко А. М. Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – 2014. – №2. – С. 112–118. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vserossiyskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-posvyaschennaya-190-letiyu-so-dnyarozhdeniya-k-d-ushinskogo> (дата обращения 23.04.2021).

Лотоцкая Алена Александровна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Мелихова, А.А. Долгова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [nastena.melikhova.96@mail.ru](mailto:nastena.melikhova.96@mail.ru), [dolgovaanna@bk.ru](mailto:dolgovaanna@bk.ru)*

В статье актуализируется проблема развития личности дошкольника посредством игровой деятельности. Описано влияние происходящих в обществе экономических и социокультурных перемен на особенности игровой деятельности современного дошкольника. Подчёркивается необходимость создания в дошкольной образовательной организации многогранной среды, способствующей развитию самостоятельных видов деятельности ребёнка, прежде всего, игровой. Отмечается роль взрослых в развитии личностной сферы дошкольников, организующих их участие и творческую инициативу в различных играх.

**Ключевые слова:** игра, дошкольник, личностное развитие.

Изменяющийся социум предъявляет качественно новые требования к самосознанию растущего человека. Однако существующая система дошкольного образования не обеспечивает в полной мере личностного развития и самоизменения детей. Происходящие в современном образовании, в том числе и дошкольном, требуют поиска и внедрения прогрессивных технологий и гибких организационных форм, пересмотра некоторых принципов образовательной деятельности, эффективных способов индивидуального подхода к детям.

Дошкольный возраст – важный период становления личности. Именно в этот период происходит осознание ребёнком самого себя, развитие произвольности и мотивационной сферы.

А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.В. Петровский и др. связывают решение проблемы источников и движущих сил развития личности с одной из важнейших потребностей человека – быть личностью.

Многие исследователи личностное развитие в дошкольном возрасте связывают с формированием иерархии мотивов поведения, когда ведущим становится определенный мотив, который соподчиняет себе другие мотивы. Характеристика личностного развития ребёнка во многом зависит от того, какие именно мотивы оказываются ведущими в системе мотивов поведения.

Ребёнок в дошкольном возрасте не может самостоятельно дать объективную оценку своему поступку или результату деятельности. Благодаря взрослому ребёнок учится делать такую оценку, сравнивая свои действия и поступки с аналогичными поступками или результатами деятельности других детей. Большие возможности для развития самооценки как важного личностного новообразования

дошкольного возраста заложены в ведущем виде деятельности – игре. В процессе совершаемых игровых действий ребёнок учится сравнивать себя с другими детьми, приобретает умения дать себе правильную оценку.

От самооценки внешнего вида и поведения ребёнок к концу дошкольного периода всё чаще переходит к оценке своих личностных качеств, отношений с окружающими, внутреннего состояния и оказывается способным в особой форме осознать свое социальное «Я», своё место среди людей. К концу дошкольного возраста ребёнок усваивает общепринятые нормы и правила поведения, моральные оценки, предвосхищая реакцию взрослых на те или иные свои поступки.

Педагогические возможности игровой деятельности как средства личностного развития ребёнка дошкольного возраста раскрыты в работах многих педагогов и психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, З.М. Истомина Д.В. Менджеричкая, Л.С. Славина, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин и др.).

Однако, как показывает анализ литературных источников и практики дошкольного образования, педагоги ДОО и родители недооценивают педагогические возможности игры как средства психического развития дошкольника, что, по словам О.В. Гударёвой, «негативно отражается не только на уровне игры, но и на развитии личности современных дошкольников в целом» [1, с.7].

На развитие игровой деятельности дошкольников влияют происходящие в обществе экономические и социокультурные перемены. В виду специфических особенностей многих видов современной профессиональной деятельности взрослых становится невозможной их воспроизведение в детских играх.

Современная социально-экономическая ситуация вынуждает родителей отдавать все силы на работе, не уделяя общению с ребёнком достаточного внимания. Кроме того, игровая деятельность детей всё чаще вытесняется играми на телефонах, планшетах и компьютерах. Развитие современных технологий приносят в нашу жизнь новые бытовые приборы, которые отдаляют детей от выполнения социально-полезной деятельности, оказывая помощь родителям (например, в домашних делах). Всё это не только не стимулирует развитие игровой деятельности дошкольников, но и обедняет её, не лучшим образом влияя на психологические особенности современных детей.

Личностное развитие дошкольников Р.Р. Денисова рассматривает «сложное социокультурное становление ребёнка, опосредованное образовательной деятельностью, в процессе которой он «присваивает» социальный опыт, рефлексивует его с содержанием имеющегося опыта. Процесс развития личности дошкольника

предусматривает целенаправленную педагогическую деятельность по осмыслению воспитанником своей работы» [2, с. 9].

На наш взгляд, необходимо разнообразить жизнь ребёнка, создав в дошкольной образовательной организации многогранную среду, способствующую развитию самостоятельных видов деятельности, прежде всего, игровой. Именно игра подготавливает переход ребёнка к учебной деятельности, которая будет являться ведущей на следующей ступени возрастного развития – в младшем школьном возрасте.

Игровая ситуация и действия в игре оказывают постоянное влияние на развитие личности ребёнка дошкольного возраста. Опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребёнка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить своё собственное поведение.

Э.И. Шабалина в качестве средства, способствующего развитию многих личностных качеств дошкольника, называет коммуникативные музыкальные игры, которые являются одним из «важных механизмов социальной адаптации, открывающий ребёнку путь к уверенности, полноценному самоощущению и адекватному поведению в общении с другими. Игровые ситуации помогают детям узнать возможности тактильных контактов в регуляции собственного эмоционального состояния и в налаживании доброжелательных отношений с окружающими» [3, с. 370].

Личностному развитию дошкольников способствуют также другие виды игр: дидактическая, режиссерская, игра-драматизация, игра с правилом, театрализованная игра.

Важная роль в развитии личностной сферы дошкольников отводится взрослым, которые создают условия для свободной игры детей, организуют и поощряют участие и творческую инициативу детей в различных играх.

Таким образом, игра обладает большими педагогическими возможностями в сфере личностного развития ребёнка дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Гударёва О. В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: автореф. канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 28 с.
2. Денисова Р. Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада автореф. д. пед. наук. – Москва, 2005. – 40 с.
3. Шабалина Э. И. Коммуникативные танцы и игры в социально-личностном развитии дошкольника в рамках ФГОС // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 2 (7). – С. 369-371.

Мелихова Анастасия Владимировна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## ВЫСОКИЙ ПОЛЁТ А. А. Мерзликин

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВПО «ВГУ»*  
e-mail: [aleks.merzlikin2015@yandex.ru](mailto:aleks.merzlikin2015@yandex.ru), [matveevali2@gmail.com](mailto:matveevali2@gmail.com)

В статье отмечается роль первого полета человека в космос в создании имиджа нашего государства в глазах мирового сообщества. Приводится биография Ю.А. Гагарина и обсуждаются те черты его личности, которые способствовали выбору первого космонавта организаторами полета и руководителями государства. Подчеркивается историческая значимость первого полета человека в Космос и его патриотическая составляющая.

**Ключевые слова:** первый полёт; Гагарин; космос; «миссия мира».

История нашей страны насчитывает множество великих открытий и достижений. Но одним из самых ярких событий в этом списке является полёт первого человека в космос. 12 апреля 1961 года наш соотечественник Юрий Алексеевич Гагарин совершил подвиг, открывший новую эру в истории Земли. Да, прошло уже 60 лет, но люди и по сей день вспоминают всемирно известное «Поехали!». Однако интересно, почему именно Гагарин стал первым, какие качества помогли ему в достижении заветной мечты – преодолеть земное притяжение? Кем был первый космонавт планеты?

Юрий Алексеевич Гагарин родился 9 марта 1934 года в селе Клушино Гжатского района Смоленской области. Его мать, Анна Тимофеевна, и отец, Алексей Иванович, были потомственными смоленскими жителями. В сентябре 1941 года будущий космонавт начал обучение в средней школе села Клушино, но уже в октябре занятия были прерваны гитлеровской оккупацией и возобновились только весной 1943 года, когда наступающие советские войска освободили село. После окончания войны семья Гагариных переехала в Гжатск (ныне Гагарин). Там Гагарин продолжил учиться в средней школе до 1949 года и сразу после этого поступил в Люберецкое ремесленное училище №10. Там он получил рабочую профессию формовщика-литейщика и одновременно окончил восьмой класс вечерней школы.

В августе того же 1951 года Юрий становится студентом Саратовского индустриального техникума. Именно в те годы будущий космонавт начал увлекаться авиацией и 25 октября 1954 года поступил в саратовский аэроклуб. Лётчик-инструктор Дмитрий Мартынов говорил, что Юрий Алексеевич будет прекрасным лётчиком. Эти слова сильно повлияли на дальнейшую жизнь простого парня из села Клушино. В июне 1955 года Гагарин закончил обучение

в Саратовском индустриальном техникуме, а в июле совершил первый полёт на самолёте Як-18 (Рис. 1).

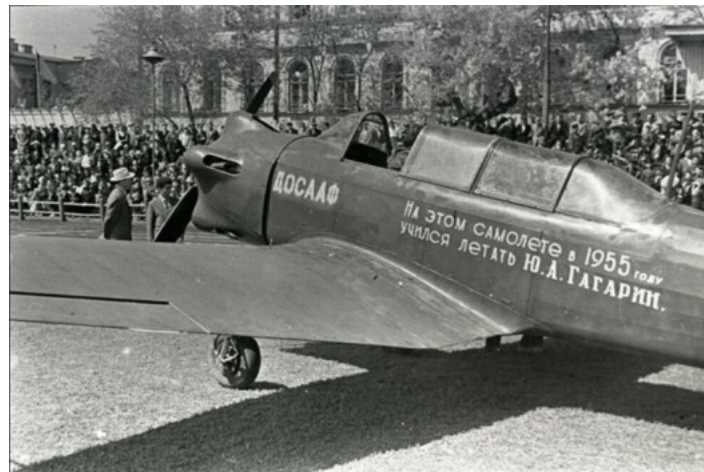


Рис. 1. Учебный самолёт Як-18

7 октября того же года Гагарина призвали в ряды Советской Армии и направили на учёбу в город Оренбург в 1-е Чкаловское военно-авиационное училище лётчиков имени К.Е.Ворошилова. Там будущий космонавт проявил себя с лучшей стороны и получил отличный отзыв (Рис. 2).

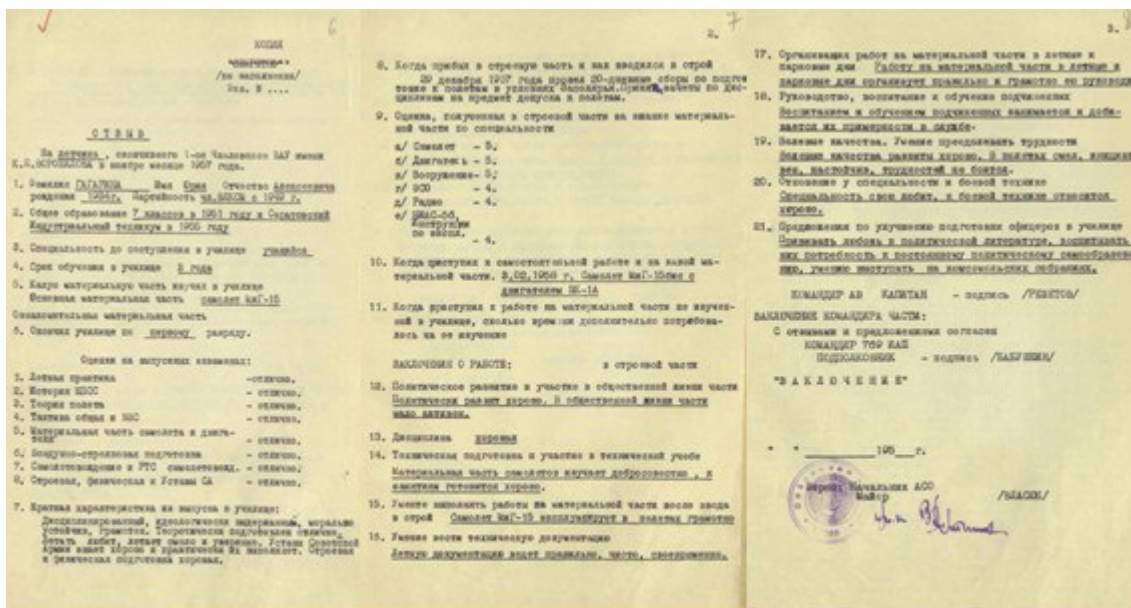


Рис. 2. Отзыв на Юрия Алексеевича Гагарина из 1-го Чкаловского ВАУ

В конце 50-х годов начался набор молодых лётчиков-истребителей для переучивания на «новой технике». В то время ещё никто прямо не говорил о полётах в космос, а «новой техникой» называли корабли для космического полёта. 9 декабря 1959 года Юрий Алексеевич написал заявление с просьбой зачислить его в группу кандидатов в космонавты. В это время он служил в истребительном авиационном полку Северного флота.

3 марта 1960 года по приказу Главнокомандующего ВВС К.А. Вершинина Гагарина зачислили в группу кандидатов для полёта на «новой технике», тренировки начались с 11 марта.

Из трёх тысяч претендентов было отобрано двадцать. На тот момент трудно было представить, что кому-то из этой двадцатки предстоит совершить практически невозможное, открыть путь к звёздам. Вскоре из двадцати смельчаков выделились шесть человек, которых стали готовить более тщательно и внимательно. Это были Герман Титов, Андриян Николаев, Валерий Быковский, Юрий Гагарин, Павел Попович и Григорий Нелюбов. В течение года будущим космонавтам пришлось пройти множество тренировок, моделирующих экстремальные условия космического полета с помощью катапульты, центрифуги, барокамеры, сурдокамеры и термокамеры. Для них имитировали пятиминутные полеты, в скафандрах и без, в состоянии невесомости, которую создавали пикирующим вниз специально выделенным для этих целей Ту-104.

До полёта первого человека в космос оставалось 4 месяца. Тогда практически всем было ясно, что полетит именно Гагарин. Никто из руководителей космической программы не говорил, что именно Юрий был подготовлен лучше. Однако, по мнению руководства, первый космонавт Земли должен был быть максимально открытым, простым и обаятельным человеком, который с честью будет олицетворять Родину не только в пределах государства, но и за рубежом. Думается, именно это повлияло сделать выбор в пользу Гагарина.

И вот наступил тот самый великий день в истории человечества – 12 апреля 1961 года. Из сообщения ТАСС: «12 апреля 1961 года в Советском Союзе выведен на орбиту вокруг Земли первый в мире космический корабль-спутник «Восток» с человеком на борту. Пилотом-космонавтом космического корабля-спутника «Восток» является гражданин Союза Советских Социалистических Республик лётчик майор Гагарин Юрий Алексеевич. ...По предварительным данным, период обращения корабля-спутника вокруг Земли составляет 89,1 минуты; минимальное удаление от поверхности Земли (в перигее) равно 175 километрам, а максимальное расстояние (в апогее) составляет 302 километра; угол наклона плоскости орбиты к экватору – 65 градусов 4 минуты. ...С космонавтом товарищем Гагариным установлена и поддерживается двусторонняя радиосвязь. Частоты бортовых коротковолновых передатчиков составляют 9,019 мегагерца и 20,006 мегагерца, а в диапазоне ультракоротких волн 143,625 мегагерца. С помощью радиотелеметрической и телевизионной систем производится наблюдение за состоянием космонавта в полете. ...Полёт корабля-спутника «Восток» с пилотом-космонавтом товарищем Гагариным на орбите продолжается. 9 ч. 52 м. По полученным данным с борта космического корабля

«Восток», в 9 часов 52 минуты по московскому времени пилот-космонавт майор Гагарин, находясь над Южной Америкой, передал: «Полёт проходит нормально, чувствую себя хорошо». В 10 часов 15 минут по московскому времени пилот-космонавт майор Гагарин, пролетая над Африкой, передал с борта космического корабля «Восток»: «Полёт протекает нормально, состояние невесомости переношу хорошо». В 10 часов 25 минут московского времени, после облёта земного шара в соответствии с заданной программой, была включена тормозная двигательная установка, и космический корабль-спутник с пилотом-космонавтом майором Гагариным начал снижаться с орбиты для приземления в заданном районе Советского Союза» [1, с. 45].

Но во время завершения полёта, произошёл сбой в системе торможения. Поэтому Гагарин приземлился не в заданном районе, а в Саратовской области, неподалёку от деревни Смеловки. Первыми людьми, которые встретили героя-космонавта стали жена лесника Анна Тахтарова и её шестилетняя внучка Рита.

Спустя годы Рита вспоминает: «Сначала я увидела два ярких пятна на небе, потом было приземление – большой парашют, много верёвок и что-то большое и оранжевое. Космонавт стал двигаться в нашу сторону – бабушка начала молиться, и мы начали убежать – боялись. Остановились только тогда, когда услышали русскую речь» [2, с. 56].

Уже буквально через месяц первого космонавта отправляют в поездку по странам и континентам. «Миссия Мира» – так называли путешествие Гагарина за границу. Им, обычным советским человеком, восхищался весь мир. Жители Земли, в том числе и главы государств, хотели встретиться с первым космонавтом, чтобы лично пожать руку и спросить: «Ну как там?»

Первой страной, принимающей героя-космонавта, стала Чехословакия. Как только Гагарин сел в самолёт, направляющийся в Прагу, пассажиры его сразу узнали, стали брать автографы и спрашивать о Космосе. Возле Гагарина собралось так много людей, что самолёт мог потерять равновесие. Тогда командир экипажа принял решение пригласить Юрия Алексеевича к себе в кабину и предложить ему место второго пилота. Обаяние личности первого космонавта было так велико, что он внушал доверие с первого взгляда.

Для всего мира Гагарин был героем космического масштаба. В Великобритании Юрия Алексеевича пригласили на обед с королевой Елизаветой II. После завершения трапезы королева попросила первого космонавта сфотографироваться с ней. По этикету королевской семьи это строго запрещено, однако Елизавета II остроумно заметила, что сфотографировалась с небесным, а не земным человеком, так что этикет не был нарушен.

А как Гагарин относился к своей славе, и считал ли он себя каким-то особенным? Давайте рассмотрим следующую ситуацию.

Первый космонавт отправился в Республику Куба. Самолёт приземлился, Гагарина встречала большая группа людей во главе с Фиделем Кастро. Через несколько минут начался тропический ливень, и Гагарину тут же предложили непромокаемый плащ. Но Юрий Алексеевич отказался от него, видя, как встречающие его кубинцы стоят без плащей и зонтов по колено в воде. Да, белый костюм первого космонавта промок насквозь, но эта совокупность обстоятельств показывает, что Гагарин вовсе не считал себя особенным или уникальным человеком. Думается, он всегда осознавал себя представителем страны, пославшей его в Космос, а затем доверившей ему «миссию мира». Посетив ещё несколько десятков стран, Юрий Алексеевич вернулся на Родину. С собой он привёз множество сувениров и подарков. «Это всему нашему народу!» – говорил первый космонавт [3].

Гагарин с честью прошёл испытание славой: она не изменила его системы ценностей. Однажды первый космонавт на подаренной «Волге» спровоцировал ДТП, выехав на красный сигнал светофора. В аварии никто не пострадал, кроме машины Юрия и машины «Победа», за рулем которой сидел пенсионер. Прибывший к месту аварии милиционер, разумеется, узнал героя-космонавта, улыбнулся, отдал честь и сказал, что «накажет виновного». Владелец «Победы» тоже улыбался: с Гагариным встретился всё-таки. Милиционер остановил машину, которая может довезти Юрия до нужного места. Разумеется, водитель согласился. Гагарин уехал, но вскоре попросил водителя вернуться к месту ДТП. Выяснив, что милиционер приписывает вину в совершённой аварии пенсионеру, Гагарин рассказал правду и восстановил справедливость. Он оплатил работы по восстановлению машины «Победа». Юрий Алексеевич не мог воспользоваться своим положением и допустить, чтобы вместо него пострадал другой человек.

23 мая 1961 г. Гагарина назначили командиром отряда космонавтов. А осенью 1961 г. он поступил в военно-воздушную инженерную академию имени Н.Е. Жуковского для получения высшего образования (Рис. 3). В эти годы Гагарину было очень тяжело. Учёбу в Академии приходилось совмещать с подготовкой новых полётов в Космос.





Рис. 3. Зачётная книжка Юрия Гагарина из академии имени Н.Е. Жуковского

20 декабря 1963 г. Гагарина назначили заместителем начальника Центра подготовки космонавтов. В 1963 году Юрий вернулся к лётной подготовке, а в 1966 году стал готовиться к новому космическому полёту. В это время в СССР началась разработка «лунной программы». Гагарин тоже стал одним из тех, кто готовился к полёту на Луну. Но для начала надо было подготовить для дальних полётов корабль «Союз». На апрель 1967 года был назначен первый испытательный полёт. К нему готовились Владимир Михайлович Комаров и Юрий Алексеевич Гагарин. Основным пилотом стал Комаров: руководство решило не рисковать жизнью первого космонавта Земли. Полёт Комарова на корабле «Союз» закончился катастрофой и гибелью космонавта. В своей речи на траурном митинге Юрий Алексеевич дал обещание, что «Союз» будет летать. Обещание было выполнено, но уже без участия Гагарина.

17 февраля 1968 г. Юрий Гагарин закончил обучение в академии имени Н.Е. Жуковского, защитив диплом с отличием (Рис. 4).

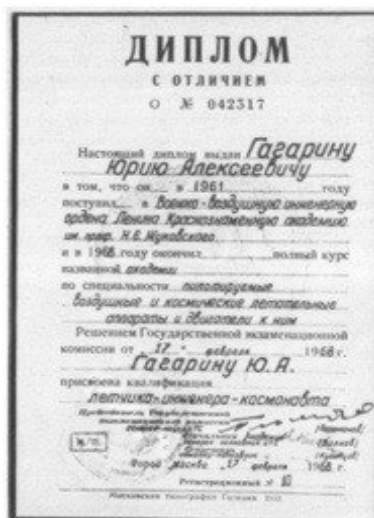


Рис. 4. Диплом Юрия Гагарина из академии имени Н.Е. Жуковского

После этого он продолжил подготовку к новым полётам. 27 марта 1968 года Гагарин совершил первый самостоятельный полёт, разрешение на который получил с большим трудом. Это был

последний в его жизни полёт. Самолет Гагарина разбился. Это произошло вблизи деревни Новосёлово Киржачского района Владимирской области.

Существует множество предположений о гибели Юрия Алексеевича Гагарина. Об одной из версий сообщал летчик-космонавт Алексей Архипович Леонов. В момент трагедии он был на аэродроме Киржач Владимирской области, откуда Юрий Гагарин и лётчик-испытатель Владимир Серёгин вылетели на самолёте МиГ-15УТИ. «Мы стояли возле КДП [командно-диспетчерского пункта] и слышали двойной взрыв и сверхзвук. Интервал между взрывом и сверхзвуком был полторы-две секунды», — рассказывал Леонов [4]. По официальной версии самолёт сделал резкий манёвр из-за какого-то препятствия. Но Алексей Архипович дошёл до истины, после чего много лет пытался получить разрешение рассказать правду. Ему позволили это сделать, только при одном условии, не называть имя виновника. Почему виновника? Потому что кроме самолёта Гагарина был ещё один самолёт: Су-15, выполнявший полет с аэродрома Жуковский. Лётчик нарушил правила полёта, перешёл на сверхзвуковую скорость рядом с самолётом Гагарина. Юрий Алексеевич ничего не смог сделать, так как волна была очень сильной. Самолёт закрутило, что и стало причиной падения. Леонов утверждал, что это официальная и подтверждённая версия [5]. Возможно, судьбе было нужно, чтобы в человеческой памяти первый космонавт навсегда остался молодым.

Первого космонавта похоронили со всеми почестями. В этот день горевала не только страна, но и мир. Урну с прахом лично несли Леонид Ильич Брежнев и Алексей Николаевич Косыгин. Гибель героя стала шоком для всей страны, люди выходили на улицы, чтобы проститься с человеком, который показал, что невозможное — возможно. Место, где похоронен Юрий Алексеевич Гагарин, находится у Кремлёвской стены [6].

Покорение Космоса — великая веха в истории нашего государства и всего человечества. Простой советский парень Юрий Гагарин стал тем, кто проложил людям дорогу в бесконечность Вселенной. Гагарин показал, что летать в Космос — в человеческих силах. Человек способен сохранять работоспособность и спокойствие на всех этапах космического полёта — во время старта, в продолжительной невесомости и даже тогда, когда спускаемый аппарат под действием силы гравитации движется к Земле.

Юрий Гагарин уникален. Он сумел прожить сразу две жизни: до и после полёта в Космос, но при этом не изменился как личность [7]. Прямой, открытый, честный и отважный, он был и остается нашей гордостью.

Мир помнит улыбку первого космонавта и осознает историческую значимость первого полета человека в Космос. Памятники Юрию Гагарину установлены в 47 странах на разных континентах. На десятки языков переведены его знаменитые слова: «Облетев Землю в корабле-спутнике, я увидел, как прекрасна наша планета. Люди, будем хранить и приумножать эту красоту, а не разрушать ее!» [8, с. 38]. С 2001 года 12 апреля считается Международным днем космонавтики и празднуется за пределами России. А для нас День космонавтики – источник патриотизма и веры в будущее нашей страны.

### Список литературы

1. Юрий Гагарин – первый человек в космосе. [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://ria.ru/20110218/335717146.html> (дата обращения 19.04.21).
2. «Здравствуй, Рита»: первая встреча Гагарина после возвращения из космоса. [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://tass.ru/kosmos/3189731> (дата обращения 19.04.21).
3. Гагарин – Миссия Мира. [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://cosmatica.org/articles/543-gagarin-missija-mira.html> (дата обращения 7.05.21)
4. Космонавт Леонов назвал виновника гибели Гагарина. [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://historylost.ru/2016/04/13/gagarin-death/> (дата обращения 25.04.21).
5. «Человек, погубивший Гагарина, жив. И даже стал Героем Советского Союза...» [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://kp.ru/daily/26704.3/3727605/> (дата обращения 25.04.21).
6. Где похоронен Юрий Гагарин, первый человек в космосе? [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://ritual-rus.ru/mogily-znamenitostey/gde-pokhoronen-yuriy-gagarin.html> (дата обращения 17.04.21).
7. Этот удивительный мир. О личности Гагарина и его жизненном пути. [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://renatar.livejournal.com/419279.html> (дата обращения 8.05.21).
8. Ночь Юрия Гагарина: как в Европе отметили День космонавтики [Электронный ресурс]: сайт. – URL: <https://www.dw.com/ru> (дата обращения 13.05.21).

Мерзликин Александр Андреевич, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ

Е. С. Мещерякова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: mesheryakova@bs.vsu.ru*

В статье рассматривается возможность использования мобильных приложений при изучении астрономии. Приведены обзор данных мобильных приложений и попытка их классификации.

**Ключевые слова:** мобильное обучение, мобильные приложения, астрономия.

В настоящее время мобильные технологии развиваются настолько быстрыми темпами, что они прочно вошли в нашу жизнь и ни один человек не представляет себя без компьютера и мобильного телефона. Это отражается не только на повседневной жизни, но и на всех сферах жизнедеятельности, в том числе образовании.

Под мобильным обучением понимается электронное обучение с помощью мобильных устройств, независимое от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [2].

Мобильное обучение является частью новой картины образования, созданной благодаря технологиям, поддерживающим гибкое, доступное, индивидуальное обучение. Повседневное использование обучающимися мобильных телефонов и других устройств в настоящее время является основным стимулом массового распространения мобильного обучения по всему миру. Важно отметить, что мобильные технологии могут помочь в предоставлении качественного образования для развития детей, молодежи и взрослых во всем мире.

Мобильные приложения охватывают все области знаний и могут помочь с разными науками. Конечно, приложение не заменит полноценные занятия или курс в университете, но разобраться, что к чему и получить базовые знания очень даже поможет.

В качестве персональных устройств смартфоны идеально подходят для индивидуального неформального учения. Пользователь самостоятельно определяет, какими программами пользоваться и как. Но необходимо помнить, что смартфоны всё ещё остаются достаточно дорогим устройством, который не каждый может себе позволить. Также большинству мобильных приложений требуется подключение к сети Интернет. И эти факты преподаватели не могут игнорировать.

В настоящее время пользователи операционных систем iOS и Android имеют выбор из сотни тысяч программ. Мобильное обучение понятие не новое, но новые устройства с расширенными

возможностями явились толчком для роста уровня интереса, в том числе, и среди изучающих астрономию.

На сегодняшний день существует огромное разнообразие мобильных приложений по астрономии. Например, мини-планетарии пользуются определённой популярностью у любителей астрономии, но далеко не все программы отображают качественную карту звёздного неба. А некоторые и вовсе не могут предложить ничего интересного. Поэтому такие приложения нужно уметь выбирать. Ведь в Google Play слишком много разных продуктов.

Для того, чтобы разобраться с выбором мобильных приложений по астрономии, сначала рассмотрим какие они бывают.

Мобильные приложения классифицирует по следующим критериям: цель использования, особенности работы, тип монетизации.

По типу монетизации мобильные приложения классифицируются: Free – бесплатные; Paid – платные; бесплатные приложения с возможностью приобретения некоторых дополнительных функций; комбинация платного приложения (оплата при скачивании) и возможности приобретения некоторых дополнительных функций; платное приложение с бесплатной пробной версией.

Так как в процессе обучения целесообразно использовать только бесплатные приложения, то в дальнейшем мы будем рассматривать только их.

Есть мобильные приложения по астрономии с русским интерфейсом, что делает процесс их использования удобным, а информацию – доступной, но также имеются и приложения, например, с английским интерфейсом (Cosmology, Astronomy и др.), использование которых может вызвать трудности. Они подходят студентом с хорошей базой знания данного языка. Со временем у некоторых приложений на английском языке появляется русская версия. Например, у популярного приложения Sky Safari теперь есть русский интерфейс.

Sky Safari позволяет изучать небесные объекты из любой точки земного шара в режиме дополненной реальности. Стоит навести смартфон на ту или иную часть неба и вы увидите карту этого участка космоса. В состав приложения входит богатая база с интерактивной информацией и красивая графическая составляющая. Огромная база описаний объектов позволит узнать больше об интересующем объекте, более того – можно изучать астрономические фотографии, снятые аппаратами НАСА.

Популярность данного приложения обусловлена тем, что особый интерес у обучающихся вызывает практическая деятельность. Естественно на первом месте стоят вечерние наблюдения и работа с телескопом. Но в условиях современного

города, с его мощной подсветкой и прочими неудобствами осуществить это не всегда удастся. Поэтому в настоящее время на помощь преподавателю приходят мобильные приложения. Данное приложение и ему подобные помогут и при реальных наблюдениях. Сопоставляя изображение на экране и вид звёздного неба, можно узнать о созвездиях, звёздах, планетах, спутниках, звёздных скоплениях, туманностях и галактиках, доступных для наблюдения в это время в этом месте.

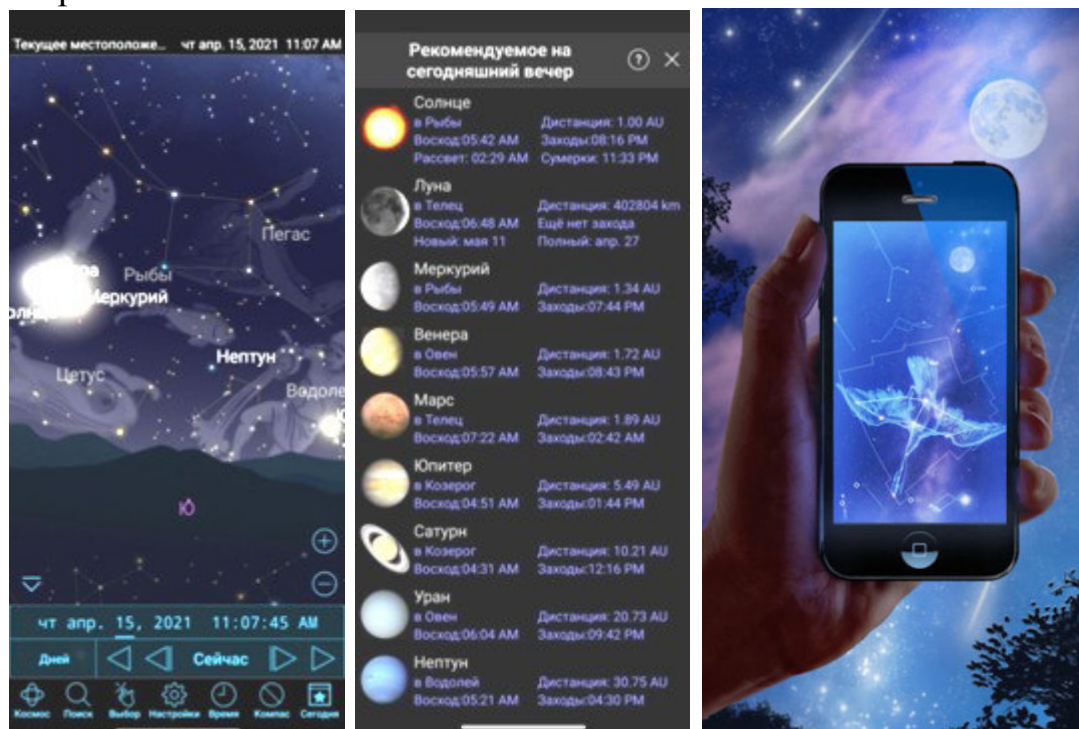


Рис. 1 Sky Safari

Сложно классифицировать мобильные приложения по астрономии, но, на примере астрономических программ для Android, среди них можно выделить следующие:

- виртуальные карты звёздного неба (Star Map, Star Chart, Star Walk 2 Free и др.);
- виртуальные планетарии (SkySafari, Stellarium Mobile Free и др.);
- книги и справочники:
  - энциклопедии (Solar Walk 2 Free - Космос 3D: Изучение Вселенной; Мой космос. Астрономия. Энциклопедия и др.);
  - справочники (Астрономия Справочник; Астрономические обсерватории; Астрономические инструменты и др.);
  - звёздные атласы (Star Walk – Атлас звёздного неба и Астрономия; Solar Walk Lite – Атлас космоса : Планеты и Спутники; Звёздный атлас. Астрономия детям от Star Walk и др.);
  - пособия (Астрономия; Астрономия – сборник тестов для проверки знаний и др.);

- мобильные обсерватории (Mobile Observatory Free – Astronomy и др.);

- обучающие приложения для детей и интерактивные утилиты для изучения Вселенной в игровой форме (Астрономия для детей; Космос игра для детей: Планеты, звёзды для малышей; Planetarium 2 Zen Odyssey: Wonders of Astronomy; Orbit – Игра с гравитацией и др.).

- другие приложения по астрономии.

Среди мобильных приложений по астрономии также можно выделить:

- астрономические программы, позволяющие изучать небесные тела и карту нашей Вселенной (SkySafari, Stellarium Mobile Free, Star Map, Star Chart и др.);

- утилиты, содержащие информацию о конкретном небесном теле или объектах, например – Луне (Фазы Луны, Moon Atlas 3D), искусственных спутниках Земли (Искусственные спутники Земли, NASA, МКС Детектор: спутниковый трекер);

- программы энциклопедического типа – содержащие информацию о множестве различных объектов галактики.

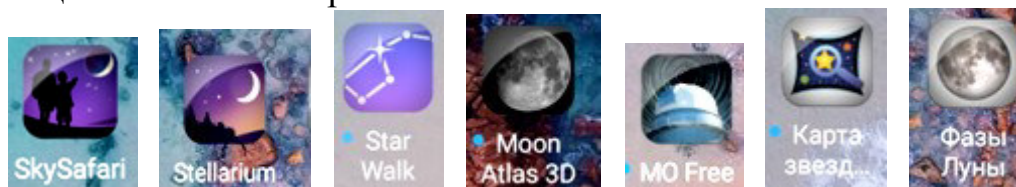


Рис. 2. Некоторые мобильные приложения по астрономии

Есть одноименные мобильные приложения по разным разделам астрономии (Астрометрия, Астрофизика, Небесная механика и др.), но они в основном содержат теоретический материал (гlossарий), взятый с сайта Википедия, поэтому не являются особо интересными, так как данную информацию проще и быстрее найти в самом Интернете, не используя приложения.

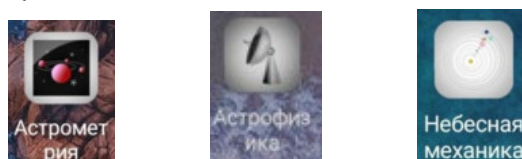


Рис.3. Приложения по разделам астрономии

В преподавании астрономии ОС Android позволяет учителю «провести экскурсию» в планетарий (это всевозможные приложения виртуальных планетариев на GooglePlay), при свете Солнца посмотреть на звёзды и планеты в реальном времени, а если захочется, то и увидеть небо на другой стороне земного шара (это приложения подобные SkyMap), не пропустить ни одного астрономического интересного события, позволяют вам такие приложения как AstroPanel (Astronomy) и ему подобные. Ученик может «посетить» Космический центр «войти» в мир космического телескопа Хаббла, просматривать огромное количество космических

снимков телескопа, читать последние новости и узнать некоторые интересные факты о космическом телескопе Хаббла [1].

Мобильные приложения могут помочь и при решении некоторых практических задач по астрономии. Например, с Planet Droid можно вычислить: время восхода, захода и верхней кульминации светила, азимуты точек восхода и захода, прямое восхождение и склонение, эклиптические координаты и расстояние в астрономических единицах, азимут и высоту объекта, уравнение времени, часовой угол и звёздное время, видимый диаметр, видимую звёздную величину, а для Солнца и планет – эфемериды, и еще многое другое. Приложение Solar Info предоставляет информацию о дневном движении и положении Солнца в течение года, что облегчает понимание явлений, которые, даже будучи знакомыми, иногда мы вообще не понимаем. Это полезный инструмент для установки и настройки солнечных часов путем точного расчета солнечного времени и уравнения времени с помощью астрономических алгоритмов.

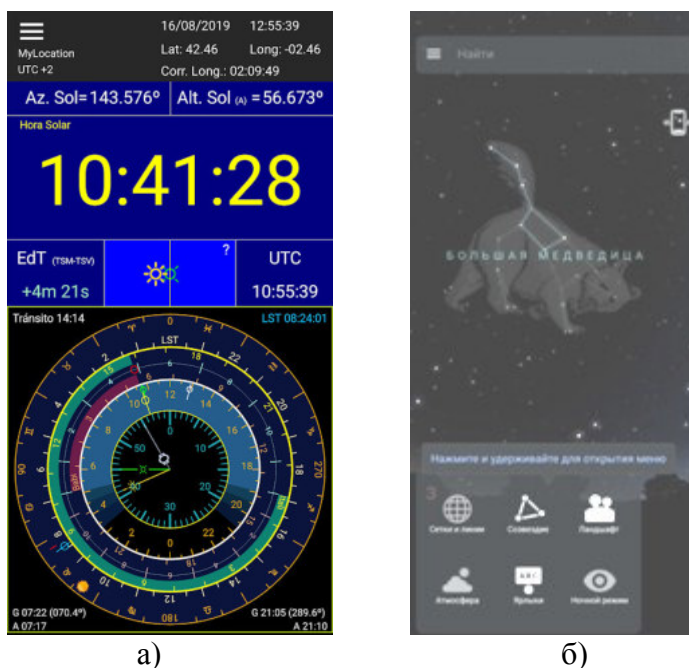


Рис.4. а) Solar Info, б) Stellarium Mobile Free

Традиционно используемая на уроках астрономии программа Stellarium имеет также и мобильный вариант – Stellarium Mobile Free. Есть базовая бесплатная комплектация, но возможно платное расширение функционала, и платная версия Stellarium Mobile PLUS. С помощью приложения можно определять звёзды, созвездия, планеты, кометы, спутники (такие как МКС) и другие объекты глубокого космоса в реальном времени в небе над вами, просто наведя телефон на небо.

Изучение того или иного небесного объекта или явления будет интереснее с мобильным приложением. Например, при изучении естественного спутника Земли – Луны, можно использовать разные



приложения. При изучении фаз Луны можно воспользоваться одноименным мобильным приложением. Это приложение использует симуляцию Лунной поверхности, созданную NASA Lunar Reconnaissance mission.

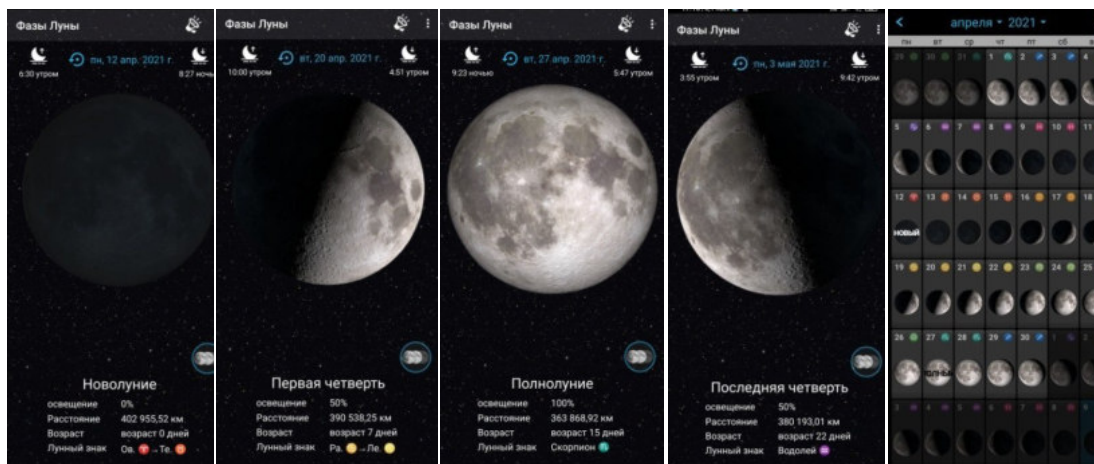


Рис. Приложение Фазы Луны. Основные фазы Луны

Приложение отображает всю необходимую информацию: восход/закат Луны, освещенность, название текущей фазы, знак зодиака, расстояние и возраст. При приближении вы откроете Лунный Атлас, но на английском языке. Он покажет вам расположения морей, кратеров и миссий Аполлон. При изучении поверхности Луны можно также воспользоваться отдельным приложением – Moon Atlas 3D, но у его английский интерфейс. С приложением Eclipse Guide можно смотреть солнечное или лунное затмение через телефон и изучить всю информацию об этом астрономическом событии (калькулятор затмений, фазы, лучшие места для наблюдения затмения, календарь затмений Солнца и Луны, время затмения и т.д.).

Список приложений, описанных в статье, может координально измениться, т.к. в Google Play появляются новые приложения, а старые обновляются или меняют свой статус, переходя из разряда бесплатных в условно бесплатные с базовыми функциями.

### Список литературы

1. Пономарев С.М., Пичугина Л.Н. Использование приложений платформы андроид в преподавании астрономии // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 221-222. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4671/> (дата обращения: 08.04.2021).
2. Сон И.С. Мобильное обучение в изучении иностранных языков // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 164-167. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3844/> (дата обращения: 09.04.2021).

Мещерякова Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО КОММУНИКАТИВНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(на примере цикла рассказов И.А. Бунина «Темные аллеи»)  
И. А. Морозова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [iraida\\_morozova@mail.ru](mailto:iraida_morozova@mail.ru)*

В статье обоснована возможность использования художественных текстов для описания гендерного коммуникативного поведения, охарактеризован один из аспектов поведения персонажей И.А.Бунина – соблюдение речевого этикета. На основе проведенного анализа выявлены особенности коммуникативного поведения мужчин и женщин, характерные для общения в России XIX-начала XX века.

**Ключевые слова:** гендерная лингвистика; гендер; коммуникативное поведение; гендерные стереотипы; речевой этикет.

В последние десятилетия проводятся интенсивные исследования в области гендерной лингвистики, в центре внимания которой находятся гендерные аспекты языка и коммуникации. Основным в данной науке является понятие *гендер*, разграничивающее биологический пол (sexus) и социальный пол (gender).

Гендерная лингвистика изучает все то, что переводит проблему пола из области биологии в сферу социальной жизни и культуры: отношение общества к мужчинам и женщинам, поведение индивидов в связи с принадлежностью к тому или иному полу, стереотипные представления о мужских и женских качествах и т.д. [1].

В связи с развитием гендерной лингвистики в теории коммуникации становится актуальным исследование особенностей коммуникативного поведения мужчин и женщин. Под гендерным коммуникативным поведением понимается поведение человека в процессе общения, регулируемое гендерными стереотипами, коммуникативными нормами и традициями, соответствующими социальной гендерной роли. Напомним, что гендерные стереотипы – «сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины» [2, с. 62]. Гендерные стереотипы являются частным случаем стереотипа и обнаруживают все его свойства, одно из которых – фиксация в языке и речи.

Для описания гендерного коммуникативного поведения в качестве материала исследования возможно использование различных прозаических текстов. Конкретные произведения поэтов и писателей можно рассматривать как отражение в художественной форме

реальных отличительных свойств мужского и женского коммуникативного поведения (вербального и невербального), а также как отражение гендерных стереотипов.

Разумеется, коммуникативное поведение персонажей не может быть однозначно отождествлено с коммуникативным поведением реальных носителей языка. Однако для описания такой материал удобен, так как письменно зафиксирован и позволяет выявить основные коммуникативные дифференциации в поведении мужчин и женщин. Причем, обращение к текстам различных эпох дает возможность выделить и охарактеризовать исторические и современные особенности гендерного коммуникативного поведения, проследить, как оно меняется с течением времени.

В качестве источника исследования обратимся к известному циклу рассказов о любви И.А.Бунина «Темные аллеи» [3] и в ограниченном объеме статьи проанализируем коммуникативное поведение персонажей в одном аспекте – соблюдение норм речевого этикета.

### Приветствие

При установлении контакта женщины в большинстве коммуникативных ситуаций используют речевые формулы приветствия, объективированные в доброжелательной манере вне зависимости от того, знаком человек или нет.

*– Добро пожаловать, ваше превосходительство, – сказала она.  
«Темные аллеи», с. 252*

*Я, сидя на балконе, просматривал «Исторический вестник», несколько книг которого дал мне улан, когда она вдруг вошла с этой живостью и несколько смущенной приветливостью:*

*– Добрый вечер. Идем чай пить. Сегодня за самоваром я. Соня нездорова.*

*«Натали», с. 383*

Мужчина же чаще всего игнорирует вербальное приветствие как форму ритуального общения, не содержащую новой информации. Мужчина может не здороваться как со знакомыми, так и с незнакомыми, как в официальных, так и в неофициальных коммуникативных ситуациях.

*Я подошел и негромко сказал:*

*– Машенька, не бойся, это я..*

*«Баллада», с. 261*

Мужчины в ряде коммуникативных случаев заменяют приветствие вежливым вопросом.



*Он пошел к ней к ней навстречу широкими шагами...*  
– *Как изволили почивать? - громко и мужественно сказал он на ходу.*

– *Отлично! – ответила она намеренно весело...*

«Визитные карточки», с. 311

### **Обращение**

При общении женщины обращаются к малознакомому собеседнику исключительно по имени и отчеству. Мужчины же пренебрегают речевым этикетом, если собеседник ниже его по происхождению или сословию. Так, в рассказе «Темные аллеи» героиня (хозяйка) обращалась к приезжему гостю (военному) только на *Вы* и 5 раз обратилась по имени-отчеству. Мужчина избегал прямых обращений (по имени назвал только один раз) и использовал обращения на *ты*.

– *Тридцать, Николай Алексеевич. Мне сейчас сорок восемь, а вам под шестьдесят, думаю?*

– *Вроде этого... Боже мой, как странно!*

– *Что странно, сударь?*

– *Но все, все... Как ты не понимаешь!*

«Темные аллеи», с. 253

### **Прерывание разговора**

Мужчины менее толерантны к собеседнику и гораздо чаще, чем женщины, прерывают коммуникацию. Мужчины пресекают объяснения, критику в свой адрес, опровержения, жалобы, советы, просьбы для того, чтобы присвоить себе право последнего слова.

*...она стояла на нарах на коленях и, рыдая, по-детски и некрасиво раскрывая рот, отрывисто выговаривала:*

– *Василь Ликсеич... за-ради Христа... за-ради самого царя небесного, возьмите меня замуж! Я вам самой последней рабой буду! У порога вашего буду спать – возьмите! Я бы и так к вам ушла. Да кто ж меня так пустит! Василь Ликсеич...*

– *Замолчи, – строго сказал Красильщиков. – На днях приеду к твоему отцу и скажу, что женюсь на тебе. Слышала?*

«Степа», с.270

Женщины используют прерывание как способ выхода из коммуникации в общении с малопривлекательными ей людьми. Прерывания в речи женщин связаны с демонстрацией максимально негативного отношения к собеседнику; с пресечением спора, оправданий некомпетентного совета собеседника; с коррекцией коммуникативного поведения окружающих.

- Соня, подайте Павлу Сергеевичу шинель.
- Что-о?
- Ничего. Вы пьяны. Уходите.
- Это ваше последнее слово?
- Последнее...
- Смотрите, как бы и впрямь не стало оно вашим последним!
- Пьяный актер, – сказала она брезгливо и ...пошла из комнаты...

«Пароход Саратов», с. 438

### Комплименты

Высокая степень комплиментарности отмечена в коммуникативном поведении мужчин. Релевантной в процессе гендерного анализа является классификация комплиментов по цели: комплименты классифицируются на прагматические (с целью манипуляции собеседником) и коммуникативные (с целью поддержать хорошие отношения с собеседником).

- Как вы непозволительно красивы! - сказал он...
- Вы находите? И хотите не позволить мне быть такой?
- Да. Одни ваши руки могут с ума свести...

«Антигона», с.301

В исследуемых произведениях очень редко встречаются коммуникативные ситуации, когда женщина одаривает комплиментами мужчину.

*Она ответила:*

- От кого и что слышала, неважно. Пошла больше потому, что увидела на концерте. Вы довольно красивы. А я дочь доктора, живу от вас недалеко, на Пречистинском бульваре.

«Муза», с. 272

### Извинение

Специфической чертой мужского коммуникативного поведения является трудность вербализации извинения за ущерб, причиненный собеседнику. Психологический механизм, на котором основана самопрезентация мужчины, исключает возможность представления себя как слабого, совершившего неверный шаг человека. Попросить прощения у собеседника означает ослабить свою коммуникативную позицию и признать коммуникативную доминантность собеседника. Однако мужчины легко вербализуют извинение в рамках роли галантного кавалера в ситуации коммуникативной игры. Данный вид извинения не требует от мужчины признания своей ошибки, а

стимулирует создание у собеседницы приятного впечатления о собеседнике.

– *Я всю дорогу слышала, что сзади меня кто-то идет. Почему вы поехали за мной?*

*Я решил ответить без обиняков:*

– *Простите, из любопытства...*

«Мечь», с. 452

Женщины же извиняются чаще, но в основном из-за того, что этого требует речевой этикет, который они, в отличие от мужчин, практически беспрекословно соблюдают.

– *Поля, – сказал он, садясь и трогая ее за голое плечо.*

*Она испуганно очнулась:*

– *Ох, батюшки! Извините, пожалуйста, совсем нечаянно заснула... Я сейчас, сейчас...*

«Мадрид», с. 422

Анализ соблюдения норм речевого этикета персонажами И.А.Бунина позволил выявить следующие особенности:

в коммуникативном поведении женщин

- в большинстве случаев общается в доброжелательной манере;
- демонстрирует вежливое поведение;
- обращается к малознакомому собеседнику на *Вы* и по имени, отчеству;
- прерывает коммуникацию в исключительных случаях;
- с удовольствием принимает комплименты в свой адрес;
- в своей речи редко использует комплименты, адресованные мужчинам;
- легко вербализирует извинения как средства речевого этикета;

в коммуникативном поведении мужчин

- во многих случаях пренебрегает нормами речевого этикета;
- часто игнорирует приветствие или заменяет его вопросом;
- допускает обращение на *ты* к собеседнику ниже по происхождению или сословию;
- желает доминировать в общении;
- во многих случаях прерывает коммуникацию;
- активно использует комплименты в общении с женщинами;
- избегает извинений в речи.

Полагаем, что изучение художественной речи на предмет отражения в ней гендерного фактора является весьма интересным. С одной стороны, гендерный анализ текстов дает достоверную

информацию для выявления отличий в мужском и женском коммуникативном поведении, позволяет определить соотношение общего и индивидуального в формировании гендерных стереотипов. С другой стороны, такой анализ помогает глубже раскрыть характер персонажа, отделить его личностные качества от качеств, обусловленных гендерной ролью, охарактеризовать индивидуально-авторские особенности в изображении коммуникативного поведения мужчин и женщин.

Кроме того, рассмотрение большого количества художественных произведений разных авторов даст возможность выявить, какие гендерные стереотипы встречаются наиболее часто на определенном историческом отрезке, как меняется их динамика в диахронии. В результате анализ художественной речи в комплексе с другими методами исследования позволит получить полное и достоверное описание гендерного коммуникативного поведения того или иного народа.

### **Список литературы**

1. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Издательство «Институт социологии РАН», 1999. – 189 с.
2. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А.Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. 5. – М.: Художественная литература, 1988. – 639 с.

Морозова Ираида Алексеевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет, г. Борисоглебск

**ПРОБЛЕМЫ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ РОССИИ****Е. М. Муминова***Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»**e-mail: muminova@bsk.vsu.ru*

В статье рассматривается сущность понятия «фальсификация истории», ее виды, общественно-политическая и научная значимость. Приводятся сведения об основных мотивах и целях сознательного искажения истории, государственной политики по предотвращению угрозы национальной безопасности России. Подчеркивается важная роль ученых и педагогов в формировании исторического сознания граждан.

**Ключевые слова:** фальсификация истории, историческое мифотворчество, историческая память, историческое сознание, национальная безопасность, патриотизм.

В настоящее время проблема фальсификации истории России находится в центре внимания государственных, политических и общественных деятелей, учёных и педагогов. Ясность в понимании данной проблемы важна как для успешной реализации государственной политики в области национальной безопасности, так и для продуктивной деятельности научно-педагогических работников по противодействию попыткам искажения исторического сознания граждан Российской Федерации.

В узком однозначном смысле понятие «фальсификация истории» трактуется как «переписывание истории» [1, с.4-5]. Сознательное искажение исторической реальности, как правило, преследует политические цели. Для фальсификации истории на практике обычно прибегают к тенденциозному освещению исторических фактов, выборочному цитированию и прочим манипуляциям с источниками.

К фальсификации истории в широком смысле может быть отнесено историческое мифотворчество. В культурной, художественной и идеологической практике мифология выступает в качестве системы ценностных ориентиров, способной к обновлению и саморегуляции. В мифологии XX века стали доминировать политические и идеологические мифы, с их функциями легитимации власти и консолидации социума. Наиболее ярко это проявилось в тоталитарной мифологии.

Мифологические знания не нуждаются в рациональных доказательствах. Они основываются на предписанной культурной традицией вере и убеждениях. Мифологическая информация передается посредством вербальных текстов, изобразительных сюжетов, монументальных памятников скульптуры и зодчества и др.

Конструирование деструктивных мифов наносит колоссальный вред исторической памяти народа, искажает его национальное самосознание [2]. С другой стороны, создание мифов с целью героизации прошлого оказывает положительное воздействие на общество. Героизированные образы выступают в качестве моральных ориентиров, моделей восприятия и поведения представителей социума.

На рубеже XX-XXI вв. наметился рост мифологичности общественной жизни. На постсоветском пространстве в условиях краха тоталитарной мифологии воссоздавались старые и формировались новые мифы. Порождением сложной для понимания, аморфной и полицентричной современной мифологии стали мифы идеологов националистических движений об исторических образах своих этносов и образованных ими государств [3].

Выделяют две основные группы целей и мотивов деятельности фальсификаторов истории. К первой группе относятся политические, геополитические и идеологические мотивы, связанные с антироссийской пропагандой, ко второй личностно-психологические, коммерческие мотивы. В последнем случае фальсификаторами движет желание получить славу, широкую известность и признание, а также стремление растиражировать свои произведения с целью извлечения материальной выгоды [4].

Со временем фальсификация истории вошла в число проблем международного значения, угрожающих национальной безопасности России. В странах дальнего и ближнего зарубежья в последние десятилетия прибегают к фальсификации истории с целью обоснования материальных и территориальных претензий к Российской Федерации. Для защиты государственных интересов и социальной памяти россиян федеральными и региональными органами государственной власти, институтами гражданского общества и различными организациями проводятся соответствующие мероприятия.

В 2009-2012 гг. работу в этом направлении координировала Комиссия по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России при Президенте Российской Федерации. В Концепции внешней политики РФ, реализуемой в настоящее время, указывается на необходимость противостояния любым попыткам фальсификации истории и использования её в целях нагнетания конфронтации и реваншизма в мировой политике. На решение данной проблемы ориентирует и Программа по патриотическому воспитанию граждан. Российским законодательством установлена уголовная ответственность за такое деяние, как «Реабилитация нацизма» (Уголовный кодекс РФ: ст. 354.1) [5].

Развитие теории и методологии исторического исследования предполагает свободу научного поиска, конструирование

исторических версий и оценок, отличающихся от общепринятых в историографии и официальных кругах. Только так историки смогут выполнить стоящие перед ними задачи, а историческую науку не постигнет деградация. Эту закономерность в развитии исторической науки следует отличать от сознательной фальсификации истории.

Распространению мифологических конструкций, их проникновению в массовое сознание, в учебную литературу и педагогический процесс способствуют средства массовой информации. Российская школа, педагоги-историки, действуя в русле государственной политики, должны отстаивать идею сохранения исторической памяти народа, как фактора формирования национально-гражданской идентичности.

Проблема фальсификации истории в массовом сознании нередко сводится к вопросу о недопустимости пересмотра итогов Великой Отечественной войны, оставляя без должного внимания другие её аспекты не менее болезненные для исторического сознания россиян. Это объясняется тем, что именно военная история даёт ответы на злободневные вопросы современной эпохи: Кто является агрессором? Каков характер военных конфликтов? Каковы их последствия [2]?

В современных условиях не менее важной задачей является противодействие фальсификаторам, которые под видом исторической справедливости стремятся к оправданию тех, кто уничтожал свой народ. При этом не следует забывать, что преступления сталинской эпохи не могут умалить подвиги народа в Великой Отечественной войне, в годы индустриализации и др. Зрелость гражданской позиции как раз и заключается в том, чтобы принять своё прошлое, не забывая о трагических событиях.

Политизация сферы исторического образования приветствуется современными политиками во многих странах. К тому же деятельность по формированию желаемого образа истории возводится в ранг государственных задач. Это обусловлено и возрастанием общественного интереса к вопросам исторической памяти, и заинтересованностью политиков в формировании определенных версий исторического прошлого [6]. В данной ситуации российское правительство вынуждено проводить в стране политизацию исторического образования для успешного решения задачи противодействия попыткам фальсификации истории в ущерб национальным интересам России.

История как учебный предмет выполняет важные мировоззренческие функции, чем привлекает внимание её фальсификаторов. В вузовской практике подготовки учителей истории закладывается умение организовать самостоятельную работу студентов с исторической информацией, научить их критически воспринимать различные версии истории. От учителя требуется

умение раскрыть перед обучающимися сущность и приёмы манипулирования фактами и оценками прошлого [3].

Теоретическая подготовка студентов-историков по дисциплине Историография истории России, апробирование в ходе практических занятий соответствующих умений и навыков позволяет им проводить педагогическую деятельность по противодействию попыткам фальсификации истории с учетом специфики своего образовательного учреждения и конкретных классов. Вузовский курс Методики обучения истории знакомит педагогов-историков с проблемой вариативности школьных учебников, наличием авторской специфики учебной литературы по истории.

Как известно, общенациональная версия истории России формируется в научном сообществе на основе консенсуса. Автор учебника в отличие от историка-исследователя не вправе её разрушать. Сегодня сохраняется настоятельная потребность в совместных усилиях государственных, общественных, научных, образовательных учреждений по формированию здоровой национальной идентичности, основанной на патриотизме, уважении к истории Родины, умении распознавать и отвергать попытки искажения её прошлого.

### **Список литературы**

1. Листов А.И. Противодействие фальсификации истории России: научные и законодательные акты [Электронный ресурс]. – URL: <http://duma.gov.ru/media/files/JAozx4tyAa5iVPVXEGD3Pe0IftlwNgew.pdf> (дата обращения 20.03.21).
2. Противодействие попыткам фальсификации и искажению истории в ущерб интересам России [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.noo-journal.ru/protivodeystviye-popytkam-falsifikatsii-istorii-v-ushcherb-interesam-rossii/> (дата обращения 21.03.21).
3. К вопросу о противоборстве фальсификациям истории России [Электронный ресурс]. – URL: <https://pandia.ru/text/79/353/12657.php> (дата обращения 17.03.21).
4. Чупров А.С. Еще раз о так называемой новой хронологии // Социум и власть. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-o-tak-nazyvaemoj-novoy-hronologii> (дата обращения 21.03.21).
5. Заварзин В. Противостоять попыткам переписать историю можно только аргументированной правдой [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2020/04/28/protivostoiat-popytkam-perepisat-istoriiu-mozhno-toiko-argumentirovannoj-pravdoj.html> (дата обращения 19.03.21).
6. Вяземский Е.Е. Историческая политика как инструмент взаимосвязи профессиональной историографии и коллективной памяти // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 2.

Муминова Екатерина Михайловна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



## **ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ**

**Е. М. Муминова, О. А. Рогова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [muminova@bsk.vsu.ru](mailto:muminova@bsk.vsu.ru), [olesya.lychagina@bk.ru](mailto:olesya.lychagina@bk.ru)*

В статье рассмотрены возможности применения ИКТ в обучении истории России как средства формирования личностных УУД у обучающихся 9-х классов.

**Ключевые слова:** ИКТ, ФГОС ООО, УУД, история России XIX в.

Универсальные учебные действия (далее – УУД) в программе Федеральных государственных стандартов основного общего образования (далее – ФГОС ООО) в широком значении – это «умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию, самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1]. ФГОС нацеливает учителя на необходимость достижения обучающимися трех групп планируемых образовательных результатов – личностных, метапредметных и предметных. Для достижения задач современного бучения необходимо развитие всех учебных действий, но особого внимания требуют личностные, так как именно они направлены на формирование внутренних качеств обучающихся.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Школа ставит перед собой ряд задач, основной из которых является воспитание выпускника-патриота, уважающего ценности иных культур, формирование гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру [2].

Использование информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) на уроке не является очередной модной игрушкой, а является требованием или вызовом времени. Традиционное преподавание истории подчеркивало фактическое, информативное содержание дисциплины, тогда как современная система школьного исторического образования основана на системно-деятельностном подходе, главная цель которого состоит в том, чтобы пробудить у учащихся интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у них навыки самообразования, что значимо в соответствии с требованиями ФГОС.

Роль ИКТ в процессе обучения трудно переоценить. Только их

глубокая и, по возможности, полная интеграция в образовательный процесс может гарантировать качественное формирование личностных УУД, а именно «готовности и способности обучающегося к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению, познанию, выбору индивидуальной образовательной траектории, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные позиции, социальные компетенции» [3, с. 32].

С учетом вышеизложенного не вызывает сомнений актуальность поиска эффективных методов и приемов использования ИКТ в обучении истории как средства формирования личностных УУД. В процессе исследования были подобраны упражнения по истории с использованием различных средств ИКТ для обучающихся 9-х классов:

1. Использование интерактивной доски (далее – ИД) в процессе формирования личностных УУД на уроках истории. Сейчас уже трудно представить себе современный урок истории без использования ИД. На уроке истории ИД обеспечивает наглядность и способствует эмоциональному восприятию новой информации через её визуализацию. С помощью ИД можно демонстрировать презентации, видеофрагменты, решать тесты, работать с электронными картами.

В процессе работы с электронной картой при изучении истории темы «Отечественная война 1812 г.» в 9-м классе можно выполнять следующие виды заданий с использованием ИД: «отметьте на карте»; «заполните пропуск»; «соотнесите»; «сравните»; прием «Шторка» или «Перетаскивание» [4]. Возможность ИД делать записи позволяет добавлять информацию, вопросы к карте на экране, выделять ключевые области, добавлять цвета.

Учитель может создавать собственные электронные карты, также может воспользоваться уже готовыми картами (рис. 1).



Рис. 1. Интерактивный Атлас. История России. 9 класс

Задания для работы с электронной картой по теме «Отечественная война 1812 г.» с использованием платформы ЛЕСТА:

1. Обведите на карте границу России в 1812 г. Подпишите название соседних с ней государств.

2. Обозначьте места сосредоточения трёх русских армий накануне войны. Подпишите названия городов, рядом с которыми они располагались. Покажите направление вынужденного отступления 1-й и 2-й армий, цифрой (Т) обозначьте место сражения, которое произошло после их соединения, подпишите его и укажите дату этого события.

3. 23 августа 1812 г. М. И. Кутузов написал Александру I о возможной позиции для генерального сражения:

«Позиция, в которой я остановился... одна из наилучших, которую только на плоских местах найти можно. Желательно, чтобы неприятель атаковал нас в сей позиции; тогда имею я большую надежду к победе».

Цифрой (2) обозначьте место этого сражения, подпишите и укажите его дату.

4. 2 сентября русские войска оставили Москву и совершили марш-манёвр, позволивший не допустить противника в южные районы России. Обозначьте движение русских войск, место положения их лагеря. Цифрой (3) обозначьте и подпишите место сражения, ставшего завершением этого манёвра. Укажите его дату.

5. Соответствующей цифрой обозначьте на карте места сражений Отечественной войны 1812 г., подпишите и укажите их даты:

– (4) победа в сражении за этот город, 8 раз переходивший из рук в руки, ознаменовала переход стратегической инициативы к командованию русской армии;

– (5) сражение у этой реки стало нарицательным для французов и обозначает полный крах, провал, катастрофу.

Закрасьте и обозначьте в легенде территорию Российской империи в начале XIX в.

6. Самым значительным сражением в истории наполеоновских войн стала «битва народов» или «битва трех императоров». Обозначьте место этого сражения, подпишите его и укажите дату.

7. Подпишите на карте место и дату завершения Заграничного похода русской армии, в результате которого Наполеон отрёкся от престола.

8. М. И. Кутузов не дожидая завершения Заграничного похода русской армии менее года. Он скончался на 68-м году жизни в небольшом прусском городке. Обозначьте и подпишите название города, где скончался фельдмаршал, и дату.

9. Для решения вопросов послевоенной Европы был созван конгресс, на котором России было предоставлено право включить в свой состав территорию, которая по мысли Александра I должна была управляться согласно либеральной конституции. Подпишите и подчеркните название города, где состоялся этот конгресс, укажите даты его проведения. Закрасьте территорию, которую получила Россия по итогам этого конгресса. Подпишите её название в составе России [5].

Использование ИД в процессе знакомства с историей Отечественной войны 1812 г. повысит эффективность изучения исторического материала, что будет способствовать развитию интереса к предмету и повышению уровня знаний учащихся по рассматриваемой теме. При работе с электронной картой у обучающихся будут формироваться личностные УУД, которые выражаются:

- в формировании широкой мотивационной основы учебной деятельности, желания приобретать новые знания, умения, совершенствоваться имеющиеся;

- в освоении гуманистических традиций и ценностей современного общества, уважению прав и свобод человека;

- в формировании интереса к изучению истории России;

- в осмыслении социально-нравственного опыта предшествующих поколений, способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе;

- в воспитании у школьников российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству.

2) Использование веб-сервисов в процессе формирования личностных УУД на уроках истории. Веб-сервисы – это система, доступная в интернет-пространстве и работающая на основе специальной программы, идентификация которой выполняется с помощью URL-строки [6].

1. Сервис LearningApps.org.– это своего рода конструктор для создания интерактивных учебных модулей по разным предметным дисциплинам для применения на уроках и во внеклассной работе [7]. Данный сервис позволяет создавать игры, упражнения, тесты по истории для индивидуальной, фронтальной и групповой работы обучающихся. При помощи ИД данные тесты становятся интерактивными и позволяют сделать процесс закрепления изученного материала по теме более интересным.

К примеру, может предложить обучающимся решить тестовые задания, разработанные в приложении LearningApps.org. для закрепления материала по теме «Внутренняя политика Александра I» (рис. 2). Тест включает следующие задания:

Задание 1. Отметьте годы правления Александра I:

- а. 1825-1855;
- б. 1801-1825;
- в. 1801-1815;
- г. 796-1801 [8].

В процессе выполнения заданий с помощью сервиса LearningApps.org у обучающихся будут сформированы следующие личностные УУД:

- мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности в процессе изучения истории;
- стремление к самосовершенствованию, нравственно-этическая ориентация;
- самоанализ и самоконтроль результата.

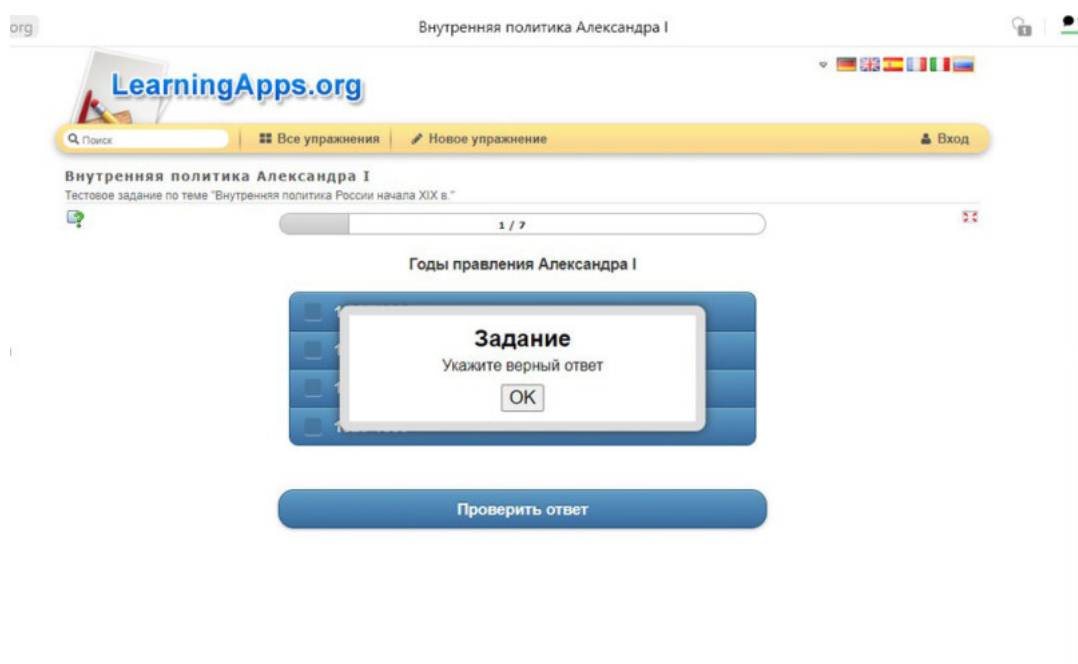


Рис. 2. Тестовое задание по теме: «Внутренняя политика Александра I», созданное в приложении LearningApps.org.

2. В последнее время актуальность приобретает проведение уроков истории в форме виртуальных экскурсий. Это увлекательные путешествия по интереснейшим историческим местам, посещение которых приобщает учащихся к шедеврам мировой культуры. Эти экскурсии заставляют учащихся размышлять, сопоставлять, делать самостоятельные выводы и давать собственную оценку увиденного. Благодаря ИД и онлайн-конструктору для создания экскурсий izi.travel обучающиеся могут оправиться в музей-панораму «Бородинская битва», посетить «Музей декабристов», Дворец Александра I и т.д.

В целом, использование веб-сервисов не только повышает эффективность обучения истории, но и помогает создать более продуктивную атмосферу на уроке, повысить заинтересованность учеников в изучаемом историческом материале.

В заключение отметим, что современные школьники – дети века информационных технологий, им сложно учиться без использования новейших достижений ИКТ: мультимедиа, интерактивных презентаций и т.д. сегодня, чтобы увлечь детей таким сложным предметом, как история, учителю необходимо использовать на уроках ИКТ, которые обладают высоким потенциалом для овладения личностными УУД.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2019. – 64 с. (Стандарты второго поколения).
2. Нечеухина О.М. Развитие личностных универсальных учебных действий учащихся на уроках истории / О.М. Нечеухина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 39. – С. 56–60.
3. Программа формирования универсальных учебных действий – URL: <https://clck.ru/JDrJs> (дата обращения: 19.04.2021).
4. Виноградова М.В. Интерактивная доска при работе с картографическими ресурсами / М.В. Виноградова // Преподавание истории в школе. – № 2. – 2016. – С. 61-67.
5. Атлас. История России. XIX – начало XX века. 9 класс // Платформа ЛЕСТА [Электронный ресурс]. – URL: <https://lecta.rosuchebnik.ru/mybooks/история> (дата обращения: 12.03.2021)
6. Мачехина О.Н. Преподавание истории в условиях диджитализации / О.Н. Мачехина // Преподавание истории в школе. – 2018. – №3. – С. 56-59.
7. Шумская Ю. В. Использование сервиса Learningapps.org в процессе обучения истории / Ю.В. Шумская // Молодые исследователи – регионам. Материалы Международной научной конференции. В 3-х томах. Главный редактор В.Н. Маковеев. – 2020. – С. 253-254.
8. Тестовое задание по теме: «Внутренняя политика Александра I», созданное в приложении LearningApps.org. – URL: <https://learningapps.org/629647> (дата обращения: 23.03.2021).

Муминова Екатерина Михайловна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Рогова Олеся Андреевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ РОССИИ

Е. М. Муминова, Т. В. Шляхова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [muminova@bsk.vsu.ru](mailto:muminova@bsk.vsu.ru), [tshlyahova@inbox.ru](mailto:tshlyahova@inbox.ru)*

В статье рассмотрены возможности применения технологии проектного обучения в процессе изучения истории России в современной школе в 6 – 9-х классах современной школы.

**Ключевые слова:** технология проектного обучения, ФГОС СОО, веб-квест.

Проектной технологии отводится важная роль в свете реализации ФГОС СОО. В соответствии со Стандартом в результате выполнения учебного проекта у обучающихся формируются «навыки коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления; способность к аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности» [1].

В. С. Зайцев отмечает, что метод проектов – «это совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта. Это совокупность приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта» [2, с. 52].

Современные образовательные проекты классифицирую на основе следующих признаков:

- 1) доминирующего метода;
- 2) характера координации в проекте;
- 3) характера контактов;
- 4) количества участников;
- 5) продолжительности [3].

Работа над проектом в современной школе включает следующие этапы:

1) подготовительный этап – подготовка к выполнению проекта. На данном этапе происходит формулирование проблемы, постановка цели, выделение этапов работы над проектом;

2) практический – этап выполнения проекта. Включает самостоятельный поиск необходимой информации по теме проекта; обработку найденной информации и ее творческое преобразование в материализованный продукт (плакат, реферат и т.п.) или в какое-либо действие (деловая игра, творческий вечер, квест и т.п.);

3) презентационный этап – этап презентации и защиты проекта. Оформление полученных материалов в виде отчета, подготовка



презентации. Представление готовых материалов на итоговой конференции.

4) рефлексивный этап – анализ полученных результатов. На данном этапе необходимо установить соответствие результатов проекта его первоначальной цели. Сделать выводы, осмыслить результат, провести «работу над ошибками» [4, с. 56].

Проект в рамках обучения истории – это поэтапная разработка определенной темы, предусматривающая поисковую деятельность обучающихся, результатом работы которой является некий продукт, требующий своей презентации. В процессе исследования был проведен анализ УМК под ред. Торкунова, который показал, что данная линия учебников включает разнообразные задания, позволяющие организовать проектную деятельность обучающихся на уроках истории. Авторы учебника не ограничиваются сухой формулировкой темы, а подробно излагают ход работы над проектом, обозначают проблемный вопрос. В процессе работы над проектами, предложенными авторами (Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Кукурин, А.Я. Токарева, А.В. Торкунов) у обучающихся будут формироваться личностные, предметные и метапредметные результаты.

Применение технологии проектного обучения актуально на любом из этапов урока истории. В зависимости от этапа урока проект будет направлен на реализацию разных педагогических задач. Рассмотрим наиболее распространенные виды проектов, применяемые на уроках истории России в 6-11 классах:

1) поисковые проекты:

- «Языческие верования восточных славян» (6 класс);
- «Первые князья Древней Руси: генеалогическое древо (6 класс)»;
- «Иван Грозный в оценках потомков» (7 класс);
- «Рождение российского военно-морского флота» (8 класс);
- «Герои Отечественной войны 1812 года» (9 класс);
- «Экономический и политический кризис начала 1920-х гг.» (10 класс).

В процессе реализации проекта по теме «Иван Грозный в оценках потомков» в 7-м классе обучающиеся должны с помощью дополнительной литературы и Интернета подобрать высказывания историков и публицистов об Иване Грозном и результатах его правления. В процессе дискуссии школьники должны ответить на проблемный вопрос. В поисках ответа на проблемный вопрос, обучающиеся работают с различными источниками информации, знакомятся с историческими документами, критическими статьями о творчестве поэта, научно-популярными статьями о быте, нравах, обычаях Руси XVI века; репродукциями картин, иллюстрациями к



произведению, фрагментами кинофильма «Иван Грозный». Результаты исследования обучающиеся представляют в виде тезисов выступления по данной теме перед одноклассниками [5].

*Фрагмент урока по теме «Итоги правления Ивана IV Грозного» с применением технологии проектного обучения:*

Проблемный вопрос: «Почему оценки Ивана Грозного столь противоречивы?»

Работа на уроке ведется в группах. Каждая из групп готовит выступления по выбранной теме:

Группа 1. Иван Грозный – царь всея Руси. Ученики готовят сообщение о личности царя Ивана Грозного, выступление сопровождается презентацией. По ходу выступления в работу включается учитель и весь класс (на этапе работы с картиной). В своем сообщении ученики должны ответить на вопросы:

- Какова «правда» царствования Ивана Грозного?
- В чём заключаются противоречия личности Ивана Грозного?

Работа с картиной В. М. Васнецова «Иван Грозный»:

- Каким на картине предстает царь Иван Грозный?

Группа 2. Лютое время опричнины. В своем сообщении группа должна ответить на следующие вопросы:

- Каковы причины учреждения опричнины?
- Что вы знаете о Малюте Скуратове?
- Кто мог стать опричником? Какие привилегии имели царские опричники?

Группа 3. Купеческая Москва. В своем выступлении группа должна обратиться к «Домострою», книге П.А. Бурышкина «Москва купеческая» и ответить на следующие вопросы:

- Чем живет купечество? Как выглядел типичный дом купца в это время?
- Что такое «Домострой»? Как «Домострой» определял отношения жены и мужа?

В процессе проектной деятельности на уроке по теме «Итоги правления Ивана IV Грозного» у обучающихся будут формироваться:

– познавательные УУД (умение давать определение понятиям, делать выводы и умозаключения, работать с текстом; умение критически оценивать содержание и форму текста);

– коммуникативные УУД (умение доказывать и защищать свои идеи; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме);

– регулятивные УУД (умение самостоятельно формулировать проблему (тему) и цели урока; способность к целеполаганию, включая постановку новых целей; умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы).

2) информационные проекты:

- «Культура Древней Руси в XII-XIII вв.» (6 класс);
- «Смута в российском государстве катастрофа или начало нового времени» (7 класс);
- «Споры о Петре Великом» (8 класс);
- «Столыпин – одинокий реформатор» (9 класс);
- СССР накануне Великой Отечественной войны (10 класс) и др.

Данный вид проектов направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления. Проектным продуктом могут стать: статья, реферат, доклад, презентация, видеофрагмент и т.д.

Рассмотрим фрагмент проекта для обучающихся 8-го класса на тему «Споры о Петре Великом»:

*Вид проекта:* информационный проект.

*Продолжительность проекта:* долгосрочный.

*Актуальность.* В данном проекте на основе исторических источников, художественной литературы, иллюстративного материала обучающимися 8-го класса исследуются процесс формирования яркой личности Петра Первого, чей характер в значительной мере определил ход истории России в начале XVIII века. Школьники познакомятся с причинами проведения решительных реформ, ходом, последствием и значением Петровских преобразований.

*Цель проекта:* сформировать у обучающихся 8-го класса представление по теме «Петр I в истории России». В процессе знакомства с данной проблемой, проанализировать реформаторской деятельностью великого правителя – Петра I.

*Задачи проекта:*

*Познавательные:*

- сформировать представление о личности Петра I;
- познакомить обучающихся с политикой Великого правителя Петра I;
- определить значение деятельности Петра I для Российской истории;
- познакомиться с личностями, окружавшими императора, в частности – с его семьей.

*Развивающие:*

- продолжить работу по развитию умений анализировать и сравнивать исторические события и явления;
- развивать наглядно-образного мышления обучающихся, устную речь в процессе просмотра и обсуждения иллюстраций, портретов и видеозаписей;
- развитие аналитических умений, совершенствование ранее полученных знаний.

*Воспитательные:*

- через игровые элементы урока и групповую форму его проведения способствовать привитию интереса к истории России;
- воспитывать чувство патриотизма и любви к своей Родине;
- способствовать нравственно-патриотическому воспитанию школьников.

*Вопросы, направляющие проект:*

Основополагающий вопрос:

- Почему оценка деятельности Петра Великого уже более двух веков вызывает жаростные споры историков?

*Проблемные вопросы:*

- Каковы были задачи, стоявшие перед Россией накануне петровской эпохи?
- Каков был главный результат петровских преобразований?
- Какие черты европейского образа жизни, заграничной культуры принёс Пётр Великий на русскую почву?
- Почему такими частыми были народные восстания в эпоху реформ?

*Учебные вопросы:*

- Что предшествовало проведению реформ?
- В чем суть модернизации государственной системы страны?
- Как проводилось реформирование экономики России?
- Ради чего проводилась военная реформа?
- Какие изменения произошли в культурной жизни страны?

Основные этапы работы над проектом (табл. 1):

Таблица 1

№	Этап	Сроки	Содержание
1	Информационный	Конец марта	Установочное занятие, сообщение о целях и задачах проекта, формирование мотивации к выполнению проекта, обмен мнениями, определение общего направления работы.
2	Поисковый	Апрель	Сбор и анализ информации, работа с источниками.
3	Обобщающий	Начало мая	Структурирование информации, систематизация данных, построение логической схемы, выводов.
4	Представление и защита проекта	Середина мая	Итоговое представление проекта, демонстрация приобретенных знаний и умений; анализ проблем
5	Рефлексивный	Конец мая	Рефлексия.

3) практико-ориентированные проекты:

– «Семейный архив» (6-10 классы) – реестр документов и фотографий прошлого (позапрошлого) века, хранящихся в семьях школьников;

– «По историческим местам нашего края» (6-10 классы) – историко-туристическая карта, буклет, программа и маршрут краеведческой экспедиции, сайт, интерактивная игра и т. д.

Данный вид проектов нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешних заказчиков. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы. Проектным продуктом будет являться: мультимедийный продукт, Web-сайт, газета и т. д.

4) исследовательские проекты:

– «Движение декабристов и его влияние на политическое переустройство России» (8 класс). Цель проекта: исследовать неофициальные проекты общественно политического переустройства России первой четверти XIX века: «Конституция» Н. М. Муравьева; «Русская Правда» П. И. Пестеля. Определить их значение в истории;

– проект на тему «Мифы и реальность Великой Отечественной войны» (10 класс). Цель проекта: поиск различных мифов и ошибочных представлений, бытующих в исторической, научной, художественной литературе, на просторах сети Интернет, как о самих военных событиях 1941-1945 гг., так и о тех исторических обстоятельствах, в которых они велись; правильное разрешение возникших противоречий;

Проектным продуктом будет являться: веб-квест на тему «Война. Победа. Память» [6], цель которого заключается в расширении знаний обучающихся о Великой Отечественной войне, используя активные методы обучения (см. рис. 1);



Рис. 1. Скриншоты со страницы веб-квеста «Война. Победа. Память»

– проект на тему: «Крым в составе России: история вопроса» для 11-го класса В данном исследовательском проекте рассматриваются вопросы изменения государственной (административной) принадлежности Крыма со второй половины XVIII до начала XXI в.; в проекте выявлены проблемные моменты на каждом этапе изменения его государственного (административного) статуса. Проектным продуктом будет являться: квест на тему «Крым и Россия едины», презентация на тему «Крым – наш!», виртуальная экскурсия по Крыму на платформе izi.TRAVEL т.д.;

5) творческие проекты:

– игра «По страницам истории» (6–10 классы). Цель: осмысление значимости истории России; повышение интереса к истории своего края; воспитание любви и уважения к своему народу; поиск новых форм работы по проведению мероприятий патриотической направленности;

– виртуальный проект «История развития Грибановского района Воронежской области» (6–11 классы). Цель: знакомство с историей развития Грибановского района Воронежской области [7];

б) ролевые проекты:

– ролевая игра-дискуссия «Суд над Емельяном Пугачевым» (8 класс). Цель: создать условия для осознания учащимися противоречивости и обречённости характера Пугачёва.

В заключение отметим, что применение проектной технологии в процессе изучения военной истории очень перспективно, так как позволяет решить ряд важных образовательных задач. В процессе работы над проектом обучающиеся овладевают приемами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации, у них появляется способность определять и обосновывать свое отношение к различным версиям и оценкам событий прошлого, формируется критическое и творческое мышление.

### **Список литературы**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 01.03.2021).
2. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В. С. Зайцев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52–62.
3. Пшеничнова С.А. Проекты на уроках истории: типология и виды / С. А. Пшеничнова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации. Сборник статей научной конференции, посвященной 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. 2016. – С. 160-162.
4. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. История после звонка. Внеклассная работа по истории в школе: методическое пособие. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 72 с. (ФГОС. Внеурочная деятельность учащихся).

5. История России. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Кукурин, А.Я. Токарева; под ред. А. В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2016. – 129 с.
6. Веб-квест по истории России «Война Победа. Память» – URL: <https://sites.google.com/view/vebkvestvoyna> (дата обращения: 31.03.2021).
7. Официальный сайт МКОУ Грибановская СОШ № 3. – URL: <https://грибановская-сош3.рф/> (дата обращения: 19.02.2021).

Муминова Екатерина Михайловна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Шляхова Татьяна Владимировна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**РАБОТА С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ  
ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ  
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»  
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ  
Н. В. Мухина, Ю. А. Караваева**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: natali196570@mail.ru, uliakaravaeva1003@gmail.com*

В статье представлена последовательность работы по развитию интереса младших школьников к изучению природы на уроках учебного предмета «Окружающий мир» посредством использования дополнительных источников информации.

**Ключевые слова:** информация; дополнительные источники информации; окружающий мир; познавательный интерес; природа; младшие школьники.

Каждый предмет начальной школы не только даёт обучающимся определённые знания, но и определённые умения и навыки. Согласно требованиям ФГОС НОО изучение предмета «Окружающий мир», как и любого другого предмета, предполагает формирование всех видов универсальных учебных действий: личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных.

Его целью является формирование опыта школьника, связанного с взаимодействием в системе «человек – природа – общество», воспитание правильного отношения к среде обитания и правил поведения в ней. Изучение предмета позволяет установить более тесные связи между познанием природы и социальной жизни.

Особое место в развитии ребёнка занимает формирование познавательного интереса, как необходимого фактора в становлении личности, через формирование саморегулятивных способов деятельности, к которым можно отнести использование дополнительных источников информации.

Научно-популярная и научно-художественная литература, а в настоящее время и различные информационные ресурсы, создаваемые для младших школьников, представляют собой уникальную энциклопедию знаний о природе. За этим направлением большое будущее, так как это способствует формированию информационной компетентности и может влиять на развитие у младших школьников интереса к изучению предмета.

Анализ методических пособий и методических рекомендаций по предмету «Окружающий мир» авторов А.А. Плешакова, А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой, И.П. Товпинца, О.В. Казаковой, О.Г. Муковниковой и др. позволил установить, что в них имеются некоторые указания на возможность применения дополнительных

источников информации при изучении учебных предметов младшими школьниками.

В тоже время, анализ практики преподавания учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе показало, что несмотря на то, что дополнительные источники информации применяются в обучении младших школьников, но систематической работы по развитию интереса посредством использования дополнительных источников информации почти не ведётся. В современном состоянии вопросы мы выявили противоречия между потребностью школьной практики в приобщении младших школьников к использованию дополнительных источников информации по предмету «Окружающий мир» для развития познавательного интереса к предмету и научной неразработанностью такой методики, что свидетельствует об актуальности данной проблемы.

Цель исследования – разработать и апробировать на практике уроки по предмету «Окружающий мир» с использованием дополнительных источников информации, направленные на развитие интереса младших школьников к изучению природы.

Проблеме формирования интереса уделяли внимание педагоги и методисты Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Б. Е. Райков, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Махмутов, В. А. Крутецкий, Д. Б. Эльконин, Г. И. Щукина, Ю. К. Бабанский, и другие.

*Интерес* – это сложное психическое образование, представляющее собой единство объективных (содержание деятельности) и субъективных (избирательность деятельности) начал [1].

*Познавательный интерес* – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний [2].

Установлено, что уже в младшем школьном возрасте формируется познавательный интерес к учебным предметам, выявляются склонности к различным областям знаний, к видам практической деятельности, развиваются познавательные стремления.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования отмечает, что в «результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники должны приобрести первичные навыки работы с информацией» [3, с. 9]. Умение работать с информацией относится к универсальным учебным действиям, необходимым при изучении всех предметов уже с 1-го класса.

Слово «информация» происходит от лат. «information», означающего сведения, изложение. Согласно философскому словарю, информация – одно из наиболее общих понятий науки, обозначающее некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т.п. [4].



*Источник информации* – объект, идентифицирующий происхождение информации. А также объект, идентифицирующий происхождение информации; единичный элемент подмножества того или иного класса информационных ресурсов, доступного пользователю и обладающего, как правило, некоторой проблемной определённой [5].

К дополнительным источникам информации относится дополнительная литература. Это научно-художественная, научно-популярная, справочная, периодическая литература, хрестоматии, а также картографическая литература и др.

Научно-популярная литература включает произведения о научных открытиях, учёных (М. Константиновский «Почему вода мокрая»).

Научно-художественная литература повествует о науке, научных исследованиях, имеет интеллектуально-познавательное и эстетическое значение (В.В. Чаплина «Мои питомцы»).

Среди хрестоматий для младших школьников по курсу «Окружающий мир» можно назвать «Зелёные страницы» А. А. Плешакова, «Окружающий мир» О. Н. Федотовой, «Школьная хрестоматия. Рассказы о природе и животных» В. Долгова с соавт.

К справочной литературе относятся энциклопедии, атласы-определители, различные словари, справочно-информационная литература (издательские каталоги, путеводители). Сегодня имеется большой ассортимент энциклопедий для детей. Среди них «Энциклопедия живой природы», «Живой мир», «Большой атлас животных», «Что такое? Кто такой?».

Периодическая литература включает газеты, журналы, периодические сборники и бюллетени. В детских научно-популярных журналах содержится много материала, который можно использовать на уроках по предмету «Окружающий мир». Это журнал о природе для детей и взрослых «В мире животных», «В мире растений», детский экологический журнал «Свирель», «Муравейник», «Юный натуралист», «Тошка и компания», «Филя», «Твои весёлые друзья зверята», «Кот и пёс», «От чего и почему», «ГЕОЛЕНОК» и др.

Картографические издания – это вид литературы, большую часть которого занимает картографическое произведение. Карты бывают физическими, природных зон, строения земной коры, контурные.

Так же на современном уровне обучения для младшего школьника важны и другие источники информации: электронные книги (например, «Маленький эрудит»), материалы различных сайтов в Интернете.

Мы составили список сайтов о природе и телевизионных программ для детей младшего школьного возраста (табл. 1).

Таблица 1.

Список рекомендуемых Интернет-сайтов о природе  
для младших школьников по курсу «Окружающий мир»

№ п/п	Название сайта	Ссылка
1.	Рассказы Пришвина М.М. о природе и животных для детей.	<a href="https://mishka-knizhka.ru/">https://mishka-knizhka.ru/</a>
2.	Рассказы В. Бианки для детей.	<a href="http://vseskazki.su/">http://vseskazki.su/</a>
3.	Детский сайт для родителей и детей.	<a href="https://www.fun4child.ru/">https://www.fun4child.ru/</a>
4.	Красная книга в сети Интернет.	<a href="http://biodat.ru/db/rb/index.htm/">http://biodat.ru/db/rb/index.htm/</a>
5.	Энциклопедия Флора и Фауна.	<a href="http://www.sci.aha.ru/biodiv/anim.htm/">http://www.sci.aha.ru/biodiv/anim.htm/</a>
6.	Энциклопедия о животных.	<a href="http://www.zooclub.ru/">http://www.zooclub.ru/</a>
7.	Образовательно-энциклопедический портал «Живая планета».	<a href="http://lifepланet.org/">http://lifepланet.org/</a>
8.	Детская энциклопедия «WHAT THIS».	<a href="http://www.what-this.ru/">http://www.what-this.ru/</a>
9.	Портал о живой природе.	<a href="http://www.apus.ru/">http://www.apus.ru/</a>
10.	Детский географический журнал.	<a href="http://www.geo.ru">http://www.geo.ru</a> ГЕОЛёнок /
11.	Детский сайт Затеёво.	<a href="http://zateevo.ru/">http://zateevo.ru/</a>
12.	Экологический центр «Экосистема».	<a href="http://www.ecosystema.ru/">http://www.ecosystema.ru/</a>
13.	Почемучка.	<a href="https://pochemu4ka.ru/">https://pochemu4ka.ru/</a>

Итак, использование дополнительных источников информации способствует формированию граждански-патриотических мотивов отношения к природе, что, естественно, в комплексе с эмоциональным восприятием природы, пониманием её красоты формирует в человеке любовь к Родине, что проявляется в личной культуре поведения человека в природе.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ БГО СОШ № 4 в 2020-21 учебном году. В эксперименте участвовали учащиеся двух третьих классов.

С целью выявления уровня сформированности познавательного интереса обучающихся к изучению природы был проведен констатирующий этап. Для этих целей мы использовали анкету, которая состояла из 15 вопросов. На основе экспериментальных данных установили уровни развития интереса.

В 3 «Б» (экспериментальный) классе высокий уровень развития интереса показали 16,7% учащихся, средний – 56,7%, низкий – 26,7%. В 3 «В» (контрольный) классе высокий уровень развития интереса показали 22,6% учащихся, средний – 58,1%, низкий – 19,4%. Итак, уровень интереса к изучению природы в 3 «Б» и 3 «В» классах примерно одинаковый.

Далее мы организовали формирующий этап эксперимента. Для экспериментальной работы был выбран учебник А.А. Плешакова «Окружающий мир» 3 класс, все темы о природе. Изучение учащимися выбранных тем является важным этапом для воспитания у них бережного и ответственного отношения к природе. Мы проанализировали содержание учебника А.А. Плешакова

«Окружающий мир» 3 класс, к изучению которого приступили обучающиеся. Именно на этом этапе целесообразно развивать у младших школьников навыки работы с дополнительной литературой и другими источниками информации. Автором был составлен тематический план для 8 уроков с рекомендованными к каждому уроку дополнительными источниками информации.

Мы провели пять уроков по учебному предмету «Окружающий мир» с использованием дополнительных источников информации. Рассмотрим возможности использования дополнительных источников информации на примере фрагмента урока по предмету «Окружающий мир» по теме «Разнообразие растений».

На этапе открытия новых знаний учащиеся должны были ответить на вопрос с использованием справочной литературы.

*Учитель:* Вы все, возможно, слышали выражение «растения – зелёная одежда Земли». И, действительно, на Земле почти повсюду есть растения. Они образуют леса, луга. Мы их видим в лесу, парке, в саду, в поле, на улицах городов и сёл. Зелёный наряд делает нашу планету удивительно красивой. Каждое растение изучается учёными. Наука о растениях называется *ботаникой*.

Далее мы предложили детям найти толкование термина «ботаника» в *словаре С.И. Ожегова* (обучающиеся работают с толковым словарем русского языка С.И. Ожегова). Объяснили учащимся как работать со словарём.

Затем школьники получили информацию о различных группах растений – водоросли, мхи, папоротники, хвойные и цветковые растения. Чтобы вызвать у детей интерес к изучению многообразия растений, мы обратили их внимание на *«Большую Энциклопедию знаний»*, журнал *«В мире растений»*, электронную книгу *«Маленький гений. Живая природа»*, из которых можно получить более полную информацию о разнообразных растениях. Учащиеся должны были найти в них нужную информацию, рассказать и поделиться знаниями на следующем уроке.

Также познакомили младших школьников с интересной книгой, которая называется *«География Воронежской области»* автора Ю.А. Нестерова. Отметим, что в ней описаны природные особенности, в том числе растения, которые произрастают в Воронежском крае. Учащиеся должны были к следующему уроку выписать эти растения в тетрадь и коротко рассказать о них.

На этапе включения в систему знаний и повторение использовали научно-художественную литературу о природе с целью обогащения учебного материала, развития познавательного интереса детей.

*Учитель:* А как вы считаете, зачем нужны растения на Земле, и чем они полезны для нас? Молодцы всё правильно. Не сможем мы без растения существовать на планете (Растения озеленяют нашу планету,

дают нам кислород, поглощают углекислый газ. Растениями питаются животные).

*Учитель:* М.М.Пришвин великий русский писатель говорил, обращаясь к своим читателям – «Любите и изучайте природу края!» Советую вам почитать *рассказы о природе* замечательного автора.

Демонстрируем книгу М.М. Пришвина «Рассказы о природе».

*Учитель:* В руках у меня вы видите *Красную книгу*. Как вы думаете, для чего эта книга и что в ней написано? (В этой Книге написано о растениях, которые на грани исчезновения, которых осталось очень мало).

*Учитель:* Все правильно. В этой книге собраны названия растений, которых осталось очень мало и если люди не будут их беречь, они совсем исчезнут с земли. Природу надо не только любить и изучать, но оберегать и охранять. Сейчас на Земле в опасности 25 тысяч растений, например такие как: василек, пион узколистный, тюльпан двуцветный, гвоздика и другие. Люди их рвут, не задумываясь. А ведь, чтобы ландыш зацвел, с того дня, как семечко упадет в землю, должно пройти 10 лет.

*Учитель:* В библиотеке в читальном зале вы можете воспользоваться этой книгой, и посмотреть какие растения нуждаются в охране. А так же можно воспользоваться «*Большой энциклопедией знаний*», «*Зелёные страницы*» А.А. Плешакова или заглянуть на *сайт в интернете rocheti4ka.ru* и тоже узнать о растениях, нуждающихся в помощи.

*Учитель:* Мы с вами должны помогать природе и оберегать её. Все согласны со мной? Нужны нам с вами растения? (Согласны! Да, нужны!).

На дом мы предложили детям прочитать 1-2 *рассказа М.М. Пришвина*, в читальном зале пользуясь *Большой энциклопедией знаний* или *Красной книгой* выписать 20 растений, которые находятся на грани исчезновения. Так же младшим школьникам мы предложили использовать интернет-ресурсы сайт *megabook.ru*, пользуясь *книгой «География Воронежской области» автора Ю.А. Нестерова* выписать растения, которые произрастают в Воронежской области.

На следующем уроке «Солнце, растения и мы с вами» для возбуждения интереса учащихся мы использовали научно-художественную литературу, интернет-ресурсы, электронную игровую книгу из серии *маленький гений – «Живая природа»*. Так, при открытии новых знаний использовали интернет-сайт. После рассказа о питании и дыхании растений предложили учащимся ответить на вопрос: «Как же растения образуют сахар и крахмал?» и предложили учащимся посмотреть видеоролик «*Питание растения. Воздушное питание*» на *сайте «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов»* [http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/?subject\[0\]=24](http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/?subject[0]=24).

В конце объяснения учащиеся ответили на вопрос: «Что вы можете сказать о растениях, для чего нужны нам растения? Как происходит питание растений, как происходит дыхание растений?» (Растения нам необходимы для жизни на земле, они образуют питательные вещества, необходимые человеку и животным, и выделяют кислород, без которого мы не смогли бы жить).

Дома дети должны были использовать информацию из интернета сайта *plant.geoman.ru* или электронной игровой книги серии *маленький гений – «Живая природа»* для того чтобы выполнить задания на странице учебника 77 № 1 и № 2. Таким образом, работа с дополнительными источниками информации при выполнении домашней работы решает проблему индивидуализации обучения и дает возможность удовлетворить различные запросы и интересы учащихся.

Следующим мы провели урок на тему «Разнообразие животных». При открытии новых знаний детям предлагалось задание – объяснить смысл слова «зоология», используя «*Большой детский словарь*» Н. Ланда.

После мы познакомили учащихся с разнообразием видового состава животных на Земле и классификацией животных по их групповым признакам. К уроку третьеклассники прочитали два рассказа из сборника *И.И. Акимушкина «В мире животных»*. На уроке мы обсудили прочитанные рассказы. Дети называли животных и относили их в группы: «О каких животных вы прочитали? И по каким группам их распределили?» (Например, рассказ «Зимородки» или «Без языка рожденные, но не немые...»). Найти информацию о разных животных мы предложили в журнале *ГЕОлёнок* и на телеканале «*Карусель*» в программе «Жизнь замечательных зверей».

С целью закрепления знаний учащихся о группах животных и видовых названий животных организовали самостоятельную работу. При этом использовали дополнительные источники информации – атласы.

*Учитель:* Давайте выполним задание на стр. 92 учебника. У вас на столах лежат атласы определители *А.А. Плешакова «От Земли до неба»* и «*Большой атлас животных*». С помощью атласов определите животных, изображённых на рисунках учебника с. 90-91. Запишите названия животных в тетради и выделите группы, к которым они относятся.

После работы спросили школьников: «Понравилось ли вам работать с атласом-определителем «От Земли до неба» и Большим атласом животных? Все справились с самостоятельным заданием?».

На заключительном этапе при подведении итогов, мы обратили внимание учащихся на то, что если им захочется узнать больше о животных, а также об охраняемых видах, внесённых в Красную книгу, то они могут это сделать на телеканале *ANIMAL PLANET*.

Далее работу продолжили при выполнении домашнего задания. Учащиеся должны были выполнить упражнение № 1 на стр. 93, пользуясь энциклопедией «Я познаю мир. Люди и животные». Упражнение № 3, пользуясь книгой «Великан на поляне» А.А. Плешакова, ответить на вопросы. Для выполнения задания № 4 дети должны воспользоваться НПЛ – «География Воронежской области» Ю.А. Нестеров.

Для выявления эффективности использования дополнительных источников информации, а так же с целью определения уровня познавательного интереса обучающихся, повторно было проведено анкетирование обучающихся 3 «Б» и 3 «В» классов. В результате анкетирования установлено, что в 3 «Б» классе, в сравнении с 3 «В» классом, уровень развития познавательного интереса к изучению природы оказался выше: в 3 «Б» классе у 60,0% выявлен высокий уровень, средний – у 30,0%, низкий – у 0% учащихся; в 3 «В» классе у 48,4% выявлен высокий уровень, средний – у 45,2%, низкий – у 6,5% учащихся.

Таким образом, разнообразие форм работы с дополнительными источниками информации способствует повышению познавательного интереса к предмету «Окружающий мир», повышению эффективности усвоения материала.

### **Список литературы**

1. Ушинский К.Д. Детский мир. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – т.3. – с. 6-501.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25329517> (дата обращения: 30.10.2020).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 09.11.2020).
4. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
5. Финансовый словарь. Финам. – URL: <https://www.finam.ru/dictionary/wordf015AF/> (дата обращения: 16.10.2020).

Мухина Наталия Валентиновна, канд. биол. наук, доцент кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Караваяева Юлия Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ А. Ю. Неймиллер, Н. А. Черных**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [neimiller.anastasia@yandex.ru](mailto:neimiller.anastasia@yandex.ru), [matveshka32@mail.ru](mailto:matveshka32@mail.ru)*

В статье рассматривается проблема развития памяти и разных её аспектов. Приводятся результаты экспериментального исследования мнемических процессов у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** память, дошкольный возраст, узнавание, кратковременная зрительная память, запоминание.

Память как психический процесс и проблема её развития выступает сферой научных интересов целого ряда известных учёных. В разное время исследованиями памяти в зарубежной психологии занимались представители различных направлений (ассоцианизма, гештальтпсихологии, бихевиоризма, психоанализа): А. Бине, К. Левин, Дж. Уотсон и Э. Толмен, З. Фрейд, Г. Эббингауз и другие.

В отечественной психологии проблемами памяти занимались: Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов и др.

В отечественной психологии 1930-1940 годов память трактовалась как деятельность П.И. Зинченко [1] писал, что, благодаря теории деятельности можно исследовать не только результаты запоминания, как это было у Г. Эббингауза, но и её внутреннее строение. Память стала рассматриваться как продукт исторически развивающейся предметной деятельности, т.е. был сформулирован новый методологический подход, в рамках которого память стала предметом исследования, развитие и функционирование которого объяснялось деятельностью.

Идею социальной природы памяти развивали в своих трудах Л.С. Выготский [2], разработавший на её основе культурно-историческую теорию происхождения высших психических функций, и А.Р. Лурия [3], который уделял большое внимание процессу забывания и закономерностям запоминания.

С.Л. Рубинштейн, также занимавшийся изучением процесса памяти, отмечал, что у данного процесса в дошкольном возрасте гораздо больше возможностей, чем у восприятия. Совершенствование мнемической деятельности у дошкольников может реализовываться одновременно по нескольким направлениям. Первое заключается в том, что процессам запоминания придается произвольный характер, второе – превращение памяти ребёнка из непосредственной в

опосредованную, третье – развиваются средства и приёмы запоминания и припоминания [4].

В период раннего детства память, как отмечали Л. С. Выготский [2], П.Я. Гальперин [5] и многие другие психологи – одна из центральных высших психических функций, от которых зависят все остальные функции. Результаты исследований показывают, что уровень развития мышления ребёнка раннего возраста во многом зависит от его памяти.

Зарубежные психологи недооценивали произвольное запоминание, которое является ведущим в дошкольном детстве. Советские же психологи (например, Пётр Иванович Зинченко) установили, что в определённых условиях произвольное запоминание у детей может быть продуктивнее произвольного [3].

Важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непосредственной памяти. С возрастными изменениями усложняется и структура мнемической деятельности: непосредственное и произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на всё более и более сложные способы переработки запоминаемого материала, т.е. основные качественные изменения в памяти дошкольника заключаются в постепенном переходе от её произвольных форм к произвольным [2].

Произвольную память дошкольника нужно развивать с помощью определённых средств и приёмов, в т.ч. с помощью укрепления произвольной памяти, с использованием игровых действий.

Таким образом, актуальность изучаемой нами темы неоспорима, так как память представляет собой основу для развития сознания и мышления.

Сведения, полученные в ходе исследования механизмов, которые отвечают за формирование памяти, указывают, что существует множество способов улучшения функционирования памяти.

Процесс развития памяти необходимо начинать с раннего детства, т.к. именно в дошкольном возрасте возникают оптимальные условия. Несмотря на то, что у человека имеются огромные резервы процесса памяти, они зачастую остаются не развитыми в течение жизни, т.к. не применялись специальные приёмы и методы для их актуализации в период, оптимальный для развития.

В связи с этим проблемой нашего исследования выступил поиск средств, с помощью которых можно развивать память в дошкольном возрасте.



Объектом исследования являлась память дошкольника, а предметом – способы её развития.

Целью нашего исследования являлось развитие мнемической деятельности в дошкольном возрасте посредством игры.

Мы предположили, что при целенаправленном и систематическом применении методов и приёмов развития памяти в работе с детьми дошкольного возраста, развитие процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации будет проходить эффективнее.

Для подтверждения нашей гипотезы нами было проведено исследование памяти дошкольника и способов её развития на базе МБДОУ «Детский сад №6 «Светлячок», г. Урюпинск, в старшей группе.

Для диагностики уровня развития памяти дошкольников на констатирующем этапе мы применяли методики «Узнай фигуры» (диагностика развития процесса узнавания), Методика «Запомни рисунки» (диагностика уровня развития кратковременной зрительной памяти), «Выучи слова» (диагностика запоминания).

После проведения анализа результатов мы выяснили, что:

1) процесс узнавания, от уровня развития которого зависит становление процессов запоминания, сохранения и воспроизведения и в целом продуктивность памяти, находится на высоком и среднем уровне;

2) уровень развития кратковременной зрительной памяти также находится преимущественно на высоком и среднем уровне;

3) уровень процесса произвольного запоминания также находится на высоком и среднем уровне.

Для развития памяти детей, показавших средний уровень развития памяти, была спланирована, составлена и проведена специальная программа. Целью программы являлось качественное улучшение характеристик памяти дошкольников. В задачи программы входило повышение уровня зрительного запоминания у дошкольников и уровня узнавания, увеличение объёма кратковременной памяти.

Все занятия состояли из вводной, основной и заключительной частей. Ожидаемым результатом было повышение уровня развития памяти дошкольников.

Развивающие игры и упражнения, составившие основу программы: «Совушка-сова», «Матрёшки», «Чудесные слова», «Снеговик», «Чего не стало?», «Разрезанные картинки», «Слова», «Заколдованные слова», «Каскад слов», «Составь картинку», «Найди такой же», «Запомни геометрические фигуры», «Помощники», «Я положил в мешок», «Не пропусти слово», «Коврик для куклы», «Я –

фотоаппарат», «Танцевальный кружок», «Цвета», «Запомни зоопарк», «Портрет», «Попробуй, повтори».

Тематический план был разработан с учётом того, что разные игры формируют у детей разные умения и навыки. Например, игра «Чего не стало» направлена на развитие процессов запоминания и узнавания, «Каскад» – увеличение объёма кратковременной слуховой памяти, «Совушка» – рассчитана на общее раскрепощение детей для дальнейшей деятельности.

Например, первое занятие было посвящено теме: «Путешествие в страну «Память». Задачами его были развитие слуховой памяти и процесса запоминания у детей.

Во вводной части нами проводилась игра-активатор «Совушка-сова» с целью физического раскрепощения. Детям демонстрировалась картинка с изображением совы, звучал рассказ о ней, потом детей знакомили с правилами игры. Один ребёнок исполнял роль совы, остальные – лесных птичек. Сова сидела на дереве (стул), птички летали вокруг неё, осторожно к ней приближаясь. Когда мы произносили слова: «Совушка-сова, большая голова, на дереве сидит, головой вертит, во все стороны глядит, вдруг она как полетит ...» При последнем слове (не ранее) сова «слетала» с дерева и начинала ловить птичек. Пойманная птичка становилась новой совой, и игра возобновлялась.

В основной части занятия проводилось упражнение «Матрёшки» с целью развития слуховой памяти, процесса запоминания и внимания.

Задание было следующим: послушайте стихотворение и по памяти нарисуйте те предметы, о которых в нём говорится.

Матрёшек будем рисовать:  
Раз, два, три, четыре, пять.  
Всех больше первая матрёшка:  
Зеленый сарафан, кокошник.  
За ней сестра вторая,  
В жёлтом платье выступает.  
Третья меньше второй:  
Сарафанчик голубой.  
У четвёртой матрёшки  
Рост поменьше немножко,  
Сарафанчик синий,  
Яркий и красивый.  
Пятая матрёшка –  
В красненькой одежке.  
Всех запомнить постарайся,  
За рисунок принимайся!

И в заключительной части проводилось упражнение «Чудесные слова» с целью развития кратковременной слуховой памяти.

Было подобрано 20 слов, связанных между собой по смыслу, которые составляли 10 пар, например: еда-ложка, окно-дверь, лицо-нос, яблоко-банан, кошка-собака. Они читались ребёнку 3 раза, причём пары интонационно выделялись. Через некоторое время мы повторяли только первые слова пар, а вторые дети должны были вспомнить.

После проведения всех занятий нами было проведено контрольное исследование с целью выявления изменений в развитии процесса памяти дошкольников. После анализа результатов нами был сделан вывод о том, что есть положительная динамика в развитии процессов узнавания, кратковременной зрительной памяти и опосредованного запоминания у дошкольников: так, например, по методике «Узнай фигуры» мы получили 13% результатов очень высокого уровня развития процесса узнавания (на констатирующем этапе это был нулевой результат). Показатели высокого уровня также возросли на 7% (73,33% на констатирующем этапе – 80% на контрольном).

Это позволяет сделать вывод о том, что наша работа на формирующем этапе была достаточно эффективной и гипотеза подтвердилась.

### **Список литературы**

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Культурное развитие специальных функций: память. Психология памяти: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – Москва: ЧеРо, 2000. – С. 626-652
3. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. Психология памяти: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – Москва: ЧеРо, 2000. – С. 193-207.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. - 6-е издание. – Москва: КДУ, 2000. – 336 с.

Неймиллер Анастасия Юрьевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **СТОРИТЕЛЛИНГ И БРЕЙНШТОРМИНГ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ**

**Е. А. Нелысова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: liza.nelysova@mail.ru*

В статье анализируются эффективность применения сторителлинга и брейншторминга как педагогических инструментов формирования и развития речевых навыков учащихся. Статья носит исследовательский характер. В ней используются описательный и практический подходы к исследованию. Автор показывает вариативность и преимущества использования заявленных методов в образовательном процессе на конкретных примерах.

**Ключевые слова:** сторителлинг, брейншторминг, развитие речевых навыков, эффективность, метод.

Разговор – это основной способ взаимодействия с другими людьми. Однако до сих пор основная проблема при обучении иностранному языку – это развитие речевых навыков учащихся, так как оно включает в себя все остальные аспекты изучения языка, а именно, грамматику, лексику и слушание. Существует много причин, по которым учащиеся испытывают трудности в разговоре на иностранном языке. Это и отсутствие идей и тем для разговора, недостаток словарного запаса, психологический барьер, а также отсутствие интересного метода обучения, который мог бы замотивировать их говорить. Как решить данную проблему, при этом заинтересовав учащихся? Являются ли сторителлинг и брейншторминг теми инструментами, которые позволят добиться поставленной цели? И в какой мере они эффективны?

Образование – это процесс непрерывного формирования не только теоретических знаний, но и идей и эмоций. Воздействуя определенным образом на сознание учащихся, можно добиться потрясающих результатов. К методам активного воздействия относятся различные дискуссии и обсуждения, которые включают в себя как инструменты сторителлинга, так и инструменты брейншторминга. Помимо отработки изучаемой темы и всех соответствующих аспектов, они побуждают учащихся соотноситься с дискутируемой проблемой, формировать собственную точку зрения на предмет, высказывать свои суждения, что способствуют активному развитию критического мышления.

Рассмотрим подробнее каждый метод (сторителлинг и брейншторминг) и проанализируем их взаимодействие и эффективность.

Сторителлинг, или «рассказывание историй» – изучение языка с помощью небольших историй на разные темы. Рассказывание историй – это одна из древнейших форм человеческого общения, используемая как для развлечения, так и для образования и передачи культурных ценностей. Сейчас сторителлинг – это эффективный педагогический инструмент в развитии, в первую очередь, речевых навыков учащихся, изучающих иностранный язык. Более того, сторителлинг активно воздействует на память учащихся, помогая им лучше закрепить изученную лексику, грамматику и произношение [1].

Основная цель любого сторителлинга – это завладеть вниманием слушателей и удерживать его в течение всего процесса повествования.

Из-за особенностей поведения и восприятия детей многие педагоги считают, что сторителлинг можно использовать только при обучении детей младшего школьного возраста и не считают его эффективным методом при обучении старших школьников и взрослых. Для того, чтобы понять, насколько это суждение верно или неверно, необходимо обратиться к видам «рассказывания историй».

Исследователь Dee Andrews выделяет 4 вида сторителлинга:

1. Case-based (ситуативный).
2. Narrative-based (повествовательный).
3. Scenario-based (сценарный).
4. Problem-based (проблемный) [2].

Наиболее употребительными видами сторителлинга в педагогической практике являются повествовательный, ситуативный и проблемный.

В первом случае реальная или выдуманная история рассказывается самим преподавателем. Учащийся при этом не является активным участником процесса, он, в первую очередь, – пассивный слушатель. Эмоциональная вовлеченность или развлечение являются центральной целью. Повествование в данном виде сторителлинга многофункционально и в том плане, что оно не только излагает события и активизирует мыслительные процессы учащихся, но пытается воздействовать на психоэмоциональное состояние учащегося. Это делает процесс обучения более «живым» и непринужденным.

В ситуативном сторителлинге проблема и ее решение уже заранее фиксированы. Такой вид сторителлинга нельзя в полной мере назвать интерактивным, так как решения учащихся не оказывают влияния на результаты.

Наибольшей интерактивностью обладает проблемный сторителлинг. Он ставит учащегося во главу учебного процесса. Преподаватель в данном случае только определяет тему, цель и задачу и контролирует ход деятельности. Учащиеся при этом могут:

- самостоятельно придумывать собственные истории, следуя указаниям и рекомендациям учителя;
- создавать различные проблемные ситуации и пути их преодоления;
- анализировать истории самостоятельно или вместе с преподавателем.

Иногда самостоятельное придумывание и рассказывание историй может быть трудной задачей для учащихся в виду их психологических барьеров. Работа в группе, обсуждение идей, поиск наиболее подходящего варианта, распределение обязанностей – одни из лучших способов решения данной проблемы. Данный вид деятельности называется брейншторминг или «мозговой штурм».

Брейншторминг – это, как правило, деятельность в маленьких группах, которая способствует свободному обмену мнениями между учащимися. Основная цель мозгового штурма – это сгенерировать как можно больше идей в течение заданного времени.

Можно выделить следующие этапы мозгового штурма:

1. Постановка вопроса или проблемы.
2. Работа студентов в группах. Причем генерируемые идеи не оцениваются до тех пор, пока задача не будет выполнена, и ввиду этого идей предлагается огромное количество. Хотя не все идеи могут быть полезны и применимы для использования, их можно рассматривать как отправную точку для более полезных идей [3].
3. Обсуждение идей, как правило, в открытом формате.

Однако брейншторминг, как и любой педагогический метод, имеет ряд необходимых для выполнения правил:

- размер группы должен варьироваться 3 до 7 человек (слишком большое количество участников сложнее контролировать, и велика вероятность того, что не все учащиеся будут принимать активное участие в обсуждении);
- критика, оценка или суждение идей не допускаются, наряду с неодобрительным невербальным поведением; однако все положительные комментарии приветствуются;
- поощряется свободный поток мыслей (чем более абстрактные, фантастические или даже нестандартные идеи сгенерированы, тем лучше);
- количество и разнообразие превалируют над качеством;
- поощряются комбинирование и улучшение высказанных идей.

По словам исследователя А. Osborne, если следовать всем этим правилам, то любой среднестатистический человек сможет генерировать в два раза больше идей при работе с группой, чем при работе в одиночку [4].

«Мозговой штурм», как и сторителлинг, имеет большое количество преимуществ:

- развитие творческого и критического мышления;
- активная социализация и сплочение коллектива;
- открытие новых идей и перспектив (спонтанное мышление в комфортной обстановке и условиях низкого давления часто помогают найти новые альтернативные решения);
- равная доля участия каждого учащегося (брейнштурминг помогает избежать конфликта и дать каждому возможность высказать свое мнение) и др.

При обучении английскому языку сторителлинг и брейнштурминг могут комбинироваться, задействуя больше аспектов изучения языка и повышая тем самым продуктивность и эффективность. В настоящий момент эти методы и их комбинации составляют основу европейского образования. Настолько ли эффективны описанные методы и какие недостатки они имеют?

За основу исследования взят опыт стажировки в Тартуском университете Эстонии, а именно, изучение дисциплины «Developing Speaking Skills», или Развитие речевых навыков. Всего в группе было 16 человек. Стоит сразу отметить, что это была дисциплина по выбору, то есть студенты целенаправленно шли туда, чтобы улучшить свой навык говорения на английском языке.

Проанализируем конкретные примеры заданий и эффективность их применения.

Предварительно перед каждым заданием учащиеся разбивались на группы по 3 человека. Группы были нефиксированны, каждый раз их состав менялся, что позволяло учащимся активно взаимодействовать с каждым человеком в группе.

#### 1. Работа с одним изображением.

Перед выполнением данного задания, студенты выполнили несколько упражнений на отработку конструкций для описания изображения (In the foreground, in the background, on the left/right и др.).

Учащимся раздавались одинаковые изображения, которые представляли собой динамичную композицию. На картинке присутствовали люди, машины, звери, птицы и прочее. Основным элементом изображения, который должен был вызвать обсуждение, – это необычная машина (в данном случае, старая машина для уборки улиц). Учащимся предлагалось за определенный срок составить небольшую историю о том, что, по их мнению, происходит на улице. После брейнштурминга и рассказывания историй каждой группой, учащиеся прослушивали аудиозапись с исходным правильным вариантом. Это вариант комбинации ситуативного сторителлинга и брейнштурминга.

Результат: учащимися было выдвинуто много идей, некоторые группы догадались об истинном предназначении машины. Обсуждение было активным, каждая группа участвовала в обсуждении. Во многом этому способствовало то, что тема вызвала интерес у учащихся.

## 2. Работа с набором различных изображений.

Каждой группе учащихся предлагался свой набор случайных изображений (фото человека, изображение местности, фото группы людей, предмет деятельности, дополнительные изображения). Студентам необходимо было составить психологический и профессиональный портрет изображенного человека, то есть предлагались следующие вопросы:

1. Сколько лет этому человеку?
2. Какой у него характер?
3. Есть ли у него семья?
4. Чем он занимается/его профессия?
5. Кем ему приходится люди на фото?
6. В какой местности он живет (страна, область и т.п.) и др.

Данное задание было нацелено на отработку сразу нескольких лексических тем («Семья», «Профессия», «Город»). Это вариант комбинации проблемного сторителлинга и брейнштурминга. Здесь не было правильного ответа, учащиеся должны были сами придумать наиболее подходящую историю.

Результат: каждая группа справилась с заданием. Все студенты были задействованы в процессе обсуждения и создания истории. Важным фактором тут было и национальное различие, студенты из разных стран по-разному воспринимали человека, давали ему разные характеристики. Это привело к активной дискуссии, что также способствовало развитию речевых навыков.

## 3. Работа с текстом.

У каждой группы учащихся на столе был конверт с незаконченными предложениями. Предложения у всех были одинаковые. Группам необходимо было разложить предложения в хронологическом порядке и додумать их, то есть составить цельную историю.

После того, как каждая группа выполнила задание и рассказала свою версию истории, преподаватель прочитал всю историю целиком.

Это задание так же можно отнести к комбинации ситуативного сторителлинга и брейнштурминга, так как правильный ответ был фиксированным.

Результат: группы активно участвовали в обсуждении и придумывании историй. Это задание было больше направлено на креативность и развитие критического мышления, чем на отработку



лексики. Однако оно, как и прошлые задания, было в первую очередь нацелено на развитие речевых навыков учащихся.

Итак, каждое из описанных заданий прорабатывало много значимых аспектов изучения языка, а именно:

- отработку конструкций для описания изображений;
- отработку лексики по заданной теме;
- отработку речевых навыков учащихся;
- развитие критического мышления;
- развитие внимательности;
- пассивное слушание других групп;
- активное слушание аудиозаписи с последующим обсуждением;
- активное взаимодействие учащихся между собой.

Универсальность описанных заданий состоит в том, что они могут быть применимы для любой возрастной группы. Корректироваться может лишь сложность задания в зависимости от возраста, уровня языка и мотивированности учащихся.

Подводя итог, можно сказать, что данные задания были максимально эффективны и полезны для студентов Тартуского университета. Однако следует заметить, что на успешность выполнения данных заданий повлияли некоторые факторы.

Во-первых, это другая языковая среда. По сравнению с обучением в родной стране, когда учащийся может переспросить или уточнить задание на родном языке, такая возможность при обучении за рубежом отсутствует. Необходимо постоянно быть полностью сфокусированным на предмете. Таким образом, мозговая активность повышается, заставляя учащихся прилагать максимум усилий.

Во-вторых, как уже было сказано ранее, студенты целенаправленно выбрали данную дисциплину для изучения. Они знали, с чем им придется работать. У них изначально была мотивация к этому. Не всем школьникам, да и взрослым, комфортно работать в подобных условиях. Существуют различные эмоциональные и психологические барьеры, тормозящие активность работы в группах и на публику. Это необходимо учитывать при выборе методов развития речевых навыков учащихся.

В-третьих, интересность и актуальность заданий. Задания были подобраны с учетом возраста и интереса учащихся. Неправильно подобранный материал (например, слишком сложный или неактуальный) может затормозить процесс обсуждения в виду отсутствия идей и необходимо лексического запаса.

В-четвертых, личность педагога. Преподаватель активно участвовал в учебном процессе. Было видно, что он сам владеет навыками сторителлинга и брейнштурминга. Преподаватель давал

полезные советы, помогал с выступлениями, показывал примеры выступления сам. Это делало обучение легким и понятным.

Суммируя изученный материал, можно ответить на вопрос заданный в самом начале. Сторителлинг и брейншторминг – это эффективные современные педагогические методы, которые положительно влияют на успешное развитие языковых навыков учащихся при правильном подборе заданий. Это универсальные методы, применимые для любых возрастных и уровневых групп. Однако необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся и их цели в изучении языка, так как ошибки в подборе материала могут значительно снизить мотивацию учащихся к говорению и изучению языка в целом.

### **Список литературы**

1. Wajnryb R. Stories: Narrative activities in the language classroom. Cambridge Handbooks for Language Teachers / Cambridge : Cambridge University press. – 2003. – 258 p.
2. Andrews D., Thomas H., Jennifer D. Storytelling as an Instructional Method: Descriptions and Research Questions // Problem-based Learning – 2009. Vol. 3. – P. 6–23.
3. Norseha U., Polin B. Brainstorming as a Way to Approach Student-Centered Learning in the ESL Classroom / Universiti Teknologi MARA : Social and Behavioral Sciences. – 2015. – P. 605–612.
4. Osborne A., Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking / New York : Charles Scribner's Sons. – 1953. – 317 p.

Нелысова Елизавета Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВАНИИ ОПЫТА  
ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЭСТОНИИ)**

**Е. А. Нелысова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [liza.nelysova@mail.ru](mailto:liza.nelysova@mail.ru)*

В статье рассматриваются интерактивные технологии, применяемые при обучении русскому языку и английскому языку в Российской Федерации и Эстонии. Автор приходит к выводу о том, что наиболее активно при обучении русскому языку и английскому языку как в Российской Федерации, так и в Эстонии используются проектные технологии, технология развития критического мышления через чтение и письмо, игровые технологии, обучение в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии.

**Ключевые слова:** русский язык, английский язык, интерактивные технологии обучения, методика обучения русскому языку, методика обучения английскому языку, Российская Федерация, Эстония.

На сегодняшний день основная стратегия современного образования сосредоточена на системно-деятельностном подходе, на организации среды самообучения, а также формировании такой деятельности, где обучающиеся могут сами определять способы решения учебной задачи и проявлять инициативу. Для достижения таких результатов в настоящее время активно используются интерактивные методы обучения, стимулирующие интерес к процессу обучения, способствующие эффективному усвоению учебных материалов, а также обеспечивающие высокую мотивацию, командный дух и свободное выражение собственного мнения.

Можно выделить основные преимущества интерактивного обучения как в школе, так и в вузе.

1. Привлекающий контент. Уровень мотивации и взаимодействия обучающегося с теоретическим материалом значительно повышается за счет использования интерактивного обучения. Например, геймифицированный учебный материал (материал, изучаемый на основе использования видеофрагмента) способствует привлечению нескольких органов чувств обучающегося, что облегчает восприятие и усвоение информации.

2. Большая вариативность методов. Учитель / преподаватель может выбирать любой подходящий для изучаемого материала метод, комбинировать его с другими методами по своему усмотрению.

3. Развитие самостоятельности у школьника / студента, развитие навыка «учиться самому». Способность «брать на себя

ответственность за свое обучение» дает возможность обучающимся быстрее овладеть изучаемым материалом.

4. Развитие творческого мышления.

5. Формирование коммуникативных навыков, навыка работы в команде и др.

Современные образовательные технологии, интерактивные технологии, используемые в Российской Федерации и Эстонии, несмотря на некоторые различия в системах образования, во многом схожи.

В системе образования в Российской Федерации при обучении русскому языку широко применяются следующие образовательные технологии:

- технология проблемного обучения;
- обучение в сотрудничестве;
- информационно-коммуникационные технологии;
- технология развития критического мышления через чтение и письмо;
- проектная технология;
- кейс-технология;
- игровые технологии и др.

В Эстонии же действуют следующие особенности обучения языкам [1].

Обучение языку зависит не от предпочтения обучающихся или их родителей, а от места проживания – так определяется школа, в которую поступает ребенок и то, какой язык там будет основным (русский или эстонский). Преподавание в школах с превалированием русскоязычных учеников идет по системе 60/40, то есть предметы на русском языке могут составлять не более 40% от общего количества учебных предметов, поэтому нельзя точно назвать, какой язык будет изучаться как родной, а какой – как иностранный. Например, если обучающиеся учатся в школе, где уроки преподаются на эстонском языке, то с третьего класса русский язык будет преподаваться как обязательный и дополнительно изучаться еще один иностранный язык, и наоборот, если обучение с первого класса идет на русском языке, то эстонский язык будет преподаваться как обязательный, однако с первого класса дополнительно будет изучаться еще один иностранный язык [1]. В Эстонии существует такое правило, что учащимся, чей родной язык не является языком обучения в школе, предоставляется возможность изучить свой родной язык и узнать о своей национальной культуре. Школы обязаны организовывать изучение языка и культуры в объеме не менее двух уроков в неделю в качестве факультативных предметов, если такое желание выразили не менее десяти учащихся, говорящих на одном родном языке.

В Эстонии при обучении родному языку (эстонскому или русскому) как в школе, так и в вузе наиболее активно используются следующие технологии:

- информационно-коммуникационные технологии;
- Thinking-Based Learning, или обучение, базирующееся на мышлении, иными словами технология развития критического мышления через чтение и письмо;
- Project-Based Learning, или технология проектов;
- Cooperative Learning, или совместное / групповое обучение;
- Gamification, или игровые технологии;
- Mind Map, или интеллектуальная карта др. [2]

Изучив особенности преподавания русского языка и английского языка в Российской Федерации и Эстонии, мы пришли к выводу, что современные образовательные технологии, используемые в обучении русскому языку и иностранному языку в Российской Федерации и Эстонии, несмотря на разницу в системах образования и различия в терминологии, перекликаются во многих аспектах, однако в Эстонии гораздо активнее внедряются в учебный процесс информационно-коммуникационные и игровые технологии обучения.

### **Список литературы**

1. Закон Эстонской Республики об образовании от 23 марта 1992 г.
2. Rafael Rivera Pastor. Learning and teaching technology options / Rafael Rivera Pastor, Carlota Tarín Quirós (Iclaves). Brussels : STOA, 2015. – 134 p.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
4. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии. Книга 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 411 с.

Нелысова Елизавета Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ВИДЫ

Т. А. Немцова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: nemtsova.t.a@yandex.ru*

В статье раскрывается значение учебно-исследовательской деятельности обучающихся организаций профессионального образования. Автором рассмотрены основные виды учебно-исследовательской деятельности, её этапы, сформулированы основные задачи преподавателя организации профессионального образования по обеспечению условий организации исследовательской деятельности студентов.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, организации профессионального образования, проблемное обучение, мотивация студента.

Развитие творческих способностей студентов – одно из основных условий профессиональной подготовки специалистов различных сфер деятельности. В связи с этим общество диктует вполне определенный социальный заказ педагогическому составу высшей школы – обучать через научное творчество, активно применять проблемные методы обучения.

По мнению Т.А. Ильиной, одним из основных видов учебной деятельности при проблемном обучении является учебно-исследовательская деятельность [1].

А.Д. Ботвинников в структуре учебно-исследовательской деятельности выделяет шесть этапов:

- 1) анализ фактов и явлений, их связей и отношений;
- 2) осознание исследовательской задачи, проблемы и цели исследовательского задания;
- 3) формулировка конечной и промежуточных целей в решении исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания;
- 4) выдвижение предположения, гипотезы решения исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания;
- 5) решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы;
- 6) практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания [2].

На основе сказанного выше можно сформулировать следующие задачи преподавателя организации профессионального образования: вооружить студента рядом приёмов и методов самостоятельной и творческой работы, создав тем самым условия для активного познавательного поиска; создавать условия для обеспечения конструктивной критики [3].

Инструментами решения этих задач являются: проблемные ситуации на учебных занятиях, выполнение научно-исследовательских работ (в том числе курсовых и дипломных работ), мини-исследования и др. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

В образовательном процессе возникновение проблемных ситуаций часто обусловлено первоначальным ознакомлением с содержанием задания исследовательского характера. Также проблемные ситуации часто создаются педагогом специально. В любом случае, они предварительно планируются в структуре занятия. При этом особое внимание стоит уделить мотивации обучающегося при выполнении учебного исследования. Другими словами, необходимо, чтобы на начальном этапе работы студент сумел отождествить себя с той проблемой, что стоит перед ним, принять её как личную. Это означает, что субъективное открытие нового знания является характерной чертой учебно-исследовательской деятельности. Кроме того, обязательным является условие актуализации знаний и предыдущего опыта, так как новое знание не может возникнуть без связи с ними. Интересно то, что это характерно практически для всех этапов решения проблемной ситуации, а не только для начальных.

Выполнение научно-исследовательских работ чаще всего предполагает написание курсовых и дипломных работ, включенных в учебный план.

По мнению Е.А. Шашенковой, курсовая работа является одним из перспективных видов исследовательской деятельности в системе профессионального образования. Этот вид деятельности развивает умение решать исследовательские задачи, ориентироваться в научной литературе, а также применять теоретические знания на практике [4].

Курсовая работа преследует следующие дидактические цели: комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся, овладение профессиональными компетенциями; углубление, систематизация, обобщение и закрепление знаний по предмету; формирование навыков самостоятельной умственной деятельности [5].

Дипломная работа – это выпускная исследовательского характера работа студентов в высших и средних профессиональных учебных заведениях [4].

В.А. Слостёнин считает, что целями выполнения дипломной работы являются: расширение, закрепление и систематизация знаний,

совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных производственных задач; развитие умений и навыков самостоятельной умственной деятельности; определение уровня готовности выпускников к самостоятельной трудовой деятельности и т.д. [5].

Кроме видов исследовательских работ, включенных в учебный план, существуют также такие виды исследовательской деятельности обучающихся как реферат, мини-исследование, лабораторные работы, исследовательский проект и др.

Реферат – краткое изложение содержания одного или нескольких источников с краткой, но содержательной оценкой; раскрытие состояния конкретной проблемы на основе сравнительного анализа ряда источников. По мнению Г.М. Коджаспировой, реферат необходимо выполнять, начиная со средних классов школы [6]. Выполнение этого вида исследования предполагает изучение литературы и подробное освещение различных взглядов на вопрос, поставленный в теме работы. Поскольку реферат – одна из форм интерпретации текста из одного или нескольких источников, он является новым, авторским текстом, в отличие от конспекта. Новизна работы в данном случае обеспечивается новым изложением, авторским взглядом на различные точки зрения, оригинальным выстраиванием логики и систематизации материала.

В работах многих авторов учебное исследование определяется как один из видов познавательной деятельности обучающихся, основанный на выполнении учебных заданий, которые предполагают самостоятельное открытие обучающимися субъективно новых для них знаний, а также неизвестных им фактов и форм деятельности, направленных на достижение поставленной цели [7]. В качестве такого задания может выступать небольшое мини-исследование, которое можно проводить как на занятии, так и предлагать обучающимся выполнить дома самостоятельно. Плюсом применения мини-исследования можно назвать его способность в короткие сроки показать связь учебной дисциплины с практикой. Здесь особенно важна правильная постановка учебной задачи преподавателем: с одной стороны – дать достаточно информации для дальнейшей исследовательской деятельности в правильном направлении, с другой – оставить в формулировке некоторую «недосказанность», противоречие, вопрос, на который обучающийся должен найти ответ.

В процессе применения этих способов работы со студентами преподаватель организации профессионального образования может столкнуться с разноуровневой мотивацией студентов в учебно-исследовательской деятельности. М.А. Вершинин и В.Б. Мандриков выделяют пять уровней развития мотивации обучающихся в учебно-



исследовательской деятельности. Рассмотрим подробнее их характеристики

1. Очень низкий или созерцательный.

Студента с таким уровнем мотивации привлечь может только необычный факт или яркий и эффектный демонстрационный эксперимент. Для обучающегося в данном случае не свойственно стремление к самостоятельному исследовательскому поиску: не предпринимает попыток найти объяснения и доказательства наблюдаемых процессов и явлений, отсутствует интерес к дополнительной литературе по вопросам и проблемам, нуждающимся в уточнении.

2. Низкий или созерцательно-деятельный.

Обучающийся иногда предпринимает попытки самостоятельного установления причинно-следственных связей, объяснения заинтересовавших его явлений и фактов. Доминирует репродуктивная деятельность, однако возможен незначительный интерес к решению исследовательской задачи невысокого уровня сложности. Студент периодически показывает заинтересованность в дополнительной литературе по заинтересовавшей его проблеме, однако она носит несистематический характер.

3. Средний или деятельный.

Положительная мотивация к учебно-исследовательской деятельности выражена достаточно явно, однако на невысоком уровне, и нуждается в периодическом стимулировании. Для студента с таким уровнем мотивации характерно наличие баланса между исследовательской и репродуктивной деятельностью.

4. Высокий или деятельно-исследовательский.

Студент проявляет инициативу и самостоятельность в выполнении исследовательских заданий, решении проблемных задач, поиске ответов на проблемные вопросы. На данном уровне мотивации свойственно смещение интереса обучающегося в сторону исследовательской деятельности в большей степени, чем к репродуктивной.

5. Очень высокий или исследовательский.

Для студента важно не только выполнить учебное исследование, но и проявить себя в реализации личностных качеств через исследовательскую деятельность. Исследовательский интерес выражен систематически и достаточно сильно, являясь при этом основой для всей учебной деятельности обучающегося в целом. Он готов к решению сложных задач поискового, исследовательского, творческого характера, а также качественному выполнению учебного исследования [8].

Исследовательская деятельность обучающихся организаций профессионального образования, кроме того, способствует

обеспечению высокого качества профессиональной подготовки и, что является немаловажным в контексте динамично развивающегося общества, способствует непрерывному обновлению содержания профессионального образования.

### **Список литературы**

1. Ильина Т. А. Проблемное обучение — понятия и содержание // Вестник высшей школы. – 1976. – № 2. – С. 8–13.
2. Ботвинников А. Д. Организация и методика педагогических исследований. – М.: Наука, 1981. – 59 с.
3. Люткин Н. И. Методика и организация научно-исследовательской деятельности студентов в университете: учеб.-метод. пос. / под ред. В. Г. Созанова, Б.А. Тахохова. – Владикавказ: СОГУ, 2004. – 105 с.
4. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность: словарь. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 88 с.
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. / Е.П. Белозерцев [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 173 с.
7. Савенков А. И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 1 : учеб. и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 232 с.
8. Мандриков В. Б. Дидактическая характеристика учебно-исследовательской деятельности студентов // Вестник ВолГМУ. – 2006. – №2 (18). – С. 78–81.

Немцова Татьяна Андреевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ

М. С. Нестерова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: nesterova.masha28@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников такого метапредметного результата, как *использование различных способов поиска (в справочных источниках), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации*. Рассматриваются принципы обучения работе с лингвистическими словарями в начальной школе.

**Ключевые слова:** лингвистические словари, метапредметные результаты, младшие школьники.

В числе метапредметных результатов, выделенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, значится *использование различных способов поиска (в справочных источниках), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации* [7]. Важнейшим справочным пособием, безусловно, является словарь. Даже в век интернета, когда Google, казалось бы, может ответить на любой вопрос, именно словарям отдается предпочтение как источникам достоверной информации. Существуют словари по самым разным отраслям человеческой деятельности. Первое знакомство с такой справочной литературой происходит в начальной школе, когда на уроках русского языка ученики обращаются к лингвистическим словарям.

В учебниках русского языка для 1-4 классов есть задания по работе с орфографическим, орфоэпическим, толковым, фразеологическим словарем, со словарями антонимов и синонимов. Например, в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» (образовательная система «Школа России») для 2 класса, в упражнении 8, требуется правильно произнести слова *скучно, нарочно, помощник, яичница* и проверить правильность произношения по орфоэпическому словарю [5]. А в упражнении 36 того же учебника необходимо объяснить значения слов *народ* и *егоза* [5]. Разумеется, чтобы дать верное толкование этим словам, второклассникам необходимо обратиться к толковому словарю. Для выполнения таких заданий обучающимся, как правило, достаточно словаря, представленного в конце учебника – толкового, орфоэпического, орфографического, антонимов, синонимов, фразеологического. И хотя эти словари невелики по объёму, они позволяют младшим школьникам познакомиться с разными видами словарей и научиться ими пользоваться.

Чтобы привить обучающимся потребность обращения к словарям, нужна кропотливая работа. Она основывается на следующих принципах: 1) постепенное формирование навыков работы со словарем; 2) систематическое использование словаря на уроках; 3) учет возрастных и психологических особенностей младших школьников.

В соответствии с первым принципом подготовка к работе со словарем начинается с изучения алфавита. Чтобы обеспечить прочное усвоение алфавита, на уроках используют такое упражнение, как «буква заблудилась». Ученикам предлагают фрагмент алфавита, в котором одна буква не на своём месте, например З И Й К М Л. Ученики должны восстановить правильную последовательность – З И Й К Л М. Другой вариант упражнения – назвать буквы слева и справа от заданной, например от буквы О. В этом случае правильный ответ – Н О П. Более сложный вариант упражнений по ориентированию в алфавите – это распределение слов по алфавиту с учётом их вторых, третьих букв, например: *Кравцов, Ковальчук, Кравец, Коваленко*. Правильная последовательность в этом случае – *Коваленко, Ковальчук, Кравец, Кравцов*. Полагаем, что на этом этапе необходимо использовать на уроках словарь (орфографический или толковый), чтобы показать практическую необходимость изучения алфавита. Поиск новой информации – уточнение непонятого значения или трудного написания слова – побуждает учеников обратиться к словарю.

Под вторым принципом – систематическое использование словаря – мы понимаем обращение к словарям не только по заданию учебника, но и в случаях, когда это методически оправдано. Например, при выполнении упражнения 186 из учебника В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого «Русский язык», 3 класс ученикам потребуется воспользоваться словарём [6]. Упражнение создает проблемную ситуацию – школьники должны решить, однокоренные или нет слова *пирогИ* и *пирОги*, и объяснить свой ответ. Заметим, что учебник не отсылает третьеклассников к словарям, а в словариках, представленных в конце учебника, этих слов нет. Учитель может спросить у школьников – где они могли бы взять необходимую информацию? Ожидаемый ответ – в словаре. Далее учитель предложит школьникам решить, какой именно словарь они выберут. Информативными в данном случае будут этимологический, иностранных слов и словообразовательный. Таким образом, выполнение указанного упражнения станет поводом для знакомства с «настоящими» словарями.

Из этимологического словаря [10] школьники узнают, что *пирогИ* (*пирОг*) – исконно-русское слово, суффиксальное производное от *пир* «пир» (суф. -огь, ср. *творог*) и первоначально означало «праздничный хлеб».

В словаре иностранных слов уточняют, что пирОги (пирОга) – слово, пришедшее из французского языка, в который попало из языка карибского. Означает оно – «узкая и длинная лодка индейцев, с остовом, обтянутым корой или шкурами, а также выдолбленная (выжженная) из целого древесного ствола» [8, с. 76].

Словообразовательный словарь [9] подтвердит, что исследуемые слова не однокоренные, так как в одно словообразовательное гнездо они не входят. Анализируя словообразовательное гнездо, школьники попутно вспомнят, что корень *пирог* имеет вариант с историческим чередованием – *пирож*.

Согласно третьему принципу работы со словарем в начальных классах, нужно помнить о возрастных и психологических особенностях младших школьников, учитывать уровень их знаний. Разумеется, что разные виды лингвистических словарей, которые используются на уроке, и по объёму лексических единиц, и по оформлению должны соответствовать младшему школьному возрасту.

Сейчас для начальной школы издано большое количество словарей, одобренных ФГОС. Среди них, например, морфемно-словообразовательный словарь И. В. Гурковой «Как растёт слово?» [2]. В нём около 800 словообразовательных гнёзд. В каждом слове выделены морфемы. Словарь предлагает иллюстрированные игровые задания и специальные обучающие упражнения для развития и закрепления навыков словообразовательного и морфемного анализа. Например, на с. 71 есть вопрос: Какой домик построил себе поросёнок Наф-Наф в сказке С. В. Михалкова «Три поросёнка»? Ответ предлагается найти на с. 70, где в ряду словообразовательных гнёзд есть и гнездо с исходным словом *камень*. Обнаружив в нём ответ – *каменный*, обучающиеся обратят внимание на морфемную структуру этого слова, проанализируют его словообразовательные связи с однокоренными словами: *каменный* – образовано от слова *камень* с помощью суффикса -н-; однокоренные слова – *камыш-ек*, *камен-щик*, *камен-еть*, *бело-камен-ный*.

В универсальный словарь Светланы Зотовой «Как писать и говорить правильно?» [3] более 350 трудных в написании слов, которые входят в обязательный минимум программы для младшей школы. В словарных статьях ученики найдут грамматическое и лексическое значение слова, его синонимы и антонимы (при наличии таковых), пример употребления в речи, происхождение и разбор по составу. Например, о слове *автор* [3] школьники узнают: существительное, мужского рода, 2 склонения; «тот, кто сам написал книгу или создал картину, сделал научное открытие или изобрел что-либо»; имеет синонимы – *сочинитель*, *писатель*, *композитор*, *изобретатель*; произошло от греческого слова *áвтос* – «сам»; от слова *автор* с помощью суффикса образовано прилагательное *автор-ск-ий*. Для эффективного запоминания словарных слов, активизации зрительной памяти в книге используются разные цвета, на

специальных разворотах предлагаются игры с «трудными» словами. Методическим приложением – учебными заданиями с ответами – могут пользоваться как учителя на уроках русского языка, так и школьники с родителями дома.

Свыше 700 актуальных для младших школьников слов содержит Словарь ударений Татьяны Байковой [1]. Чтобы ударение в слове было проще запомнить, автор приводит цитаты из любимых детских стихов, а также использует перспективную методику запоминания: в особенно сложных и часто употребляемых словах ударная гласная представлена ассоциативным рисунком. Например, в слове *наложИть*, буква И ударного гласного не только выделена синим цветом, но и заполнена в верхней части рисунком «деньги». Словарь предлагает иллюстрированные игровые задания и тренировочные упражнения для каждого класса. Они помогут учителю на уроках или факультативных занятиях закрепить у обучающихся навыки правильной постановки ударения.

Все рассмотренные издания можно использовать при изучении русского языка по любой образовательной программе. Полагаем, что работа с перечисленными и подобными словарями обязательно будет способствовать достижению такого метапредметного результата, как *использование различных способов поиска (в справочных источниках), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации*, а также разовьет у школьников интерес к работе со словарями.

### **Список литературы**

1. Байкова Т.А. Словарь ударений: как правильно произносить слова?: 1-4-е классы. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2011. – 221с.
2. Гуркова И.В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растет слово? 1-4 классы – М.: АСТ-Пресс Школа, 2017. – 189 с.
3. Зотова С.В. Универсальный словарь. Как писать и говорить правильно? 1-4 классы. – М.: АСТ-Пресс Школа, 2018. – 203 с.
5. Канакина В. П. Русский язык. 2 класс. В 2 ч. Ч. 2 /В.П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
6. Канакина В. П. Русский язык. 3 класс. В 2 ч. Ч. 1 /В.П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
7. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
8. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.
9. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Ок. 145 000 слов. – 2-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990
10. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – 7-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.

Нестерова Мария Сергеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭРГОНИМОВ ГОРОДА БАЛАШОВА САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

М. И. Никулина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: rita2110@mail.ru*

В статье дана структурная характеристика эргонимов города Балашова Саратовской области (всего проанализировано более 150 единиц). Выделены однокомпонентные и многокомпонентные номинациями.

**Ключевые слова:** ономастика, эргонимика, эргонимы, город Балашов, Саратовская область.

В лингвистике принято следующее определение термина *эргоним* – «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка», а под эргонимией понимается «совокупность эргонимов» [1, с. 151].

Научное изучение эргонимии начинается с XX века. Во второй половине XX века А.В. Суперанская, Л.М. Щетинин, Б.З. Букчина, Г.А. Золотова рассматривают названия деловых сообществ людей в лингвистическом аспекте. Сам термин *эргоним* был зафиксирован в 1978 году в «Словаре русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской, а в издании 1988 года был включен термин *эргонимия* и рекомендации для отграничения ойкодомонимов (зданий, в которых находятся организации) от эргонимов [2, с.166; 1, с. 151].

В XXI веке эргонимия активно изучается в различных аспектах, защищены докторские и кандидатские диссертации [3; 4; 5 и др.]

И.В. Крюкова рассматривает эргонимы в аспекте их рекламной функции, с позиции языковой моды; исследователь указывает на специфические свойства эргонимов, отличающие их от других разрядов имен собственных: структурно-семантическое разнообразие, слабая структурированность и системность, орфографическая нестабильность, недолговечность, изменчивость [6].

Нами была собрана эргонимия города Балашова Саратовской области (в общей сложности более 150 единиц) и выделены основные группы эргонимов с точки зрения структуры, лексико-семантических и морфологических признаков.

Рассмотрим в данной работе эргонимию города Балашова в структурном аспекте.

Названия деловых сообществ людей в структурном отношении представляют собой разноплановые единицы: однокомпонентные и составные, многокомпонентные номинации.

1. Однокомпонентные названия: «BabyLand», «Bliss», «Lavanda», «Mong», «Veranda», «Автодеталь», «Акварель», «Аксиома», «Алфавит», «Алыкель», «Апрель», «Афродита», «Блиндаж», «Бонум», «Бульвар», «Буржуй», «Вдохновение», «Весна», «Вечность», «Видеограф», «Виконт», «Виращ», «ВсЁзнайка», «Галактика», «Гиг-строй», «Гютэ», «Доктор-М», «Дубль-Л», «Дейфи», «ЕГЕРЬ», «ЖАНЭТ», «Зося», «Избушка», «Империя», «Имплозия», «Интэк-маркет», «Кавалер», «Квартал», «Корчма», «Кристалл», «Крылья», «Ластик», «Лукоморье», «Люкстур», «Маргарита», «Мастер», «Мастер-Дез», «Медуница», «Непоседа», «Нептун», «Обжорка», «Объектив», «Озарение», «Озерки», «Париж», «Радуга», «Раздолье», «Регион», «Романтика», «Сакура», «Светлана», «Сервис-клуб», «Сигма-Строй», «Скат», «Спецодежда», «Спутник», «СтройТорг», «Тайзер», «Токио», «ТОТО», «Финанс-Сервис», «Флоренция», «Хопер», «Чайхана», «Элит» и др. (к однокомпонентным относим и названия с дефисным написанием, кроме названий, включающих приложения). К данной группе относятся и сложные существительные, состоящие из нескольких корней, но представляющие собой одну номинативную единицу. Слова данной группы преимущественно являются нарицательными существительными единственного числа.

2. Составные названия (состоящие из двух и более компонентов), представляют собой следующие сочетания:

а) существительное-номинант и характеризующее его прилагательное / местоимение: «Esclusivo design», «Аптечный пункт», «Ваш стиль», «Домашний текстиль», «Компьютерный мир», «Красный дракон», «Лучший день», «Любимый дом», «Мировая металлургия», «Народная аптека», «Народные окна», «Оконный мир», «Праздничное настроение», «Русский пир», «Русский фейерверк», «Светлый дом», «Современная медицина», «Хорошая аптека», «Чистый пух»,

б) существительное-номинант и характеризующее его существительное в род. п.: «Мелодия здоровья», «Мир недвижимости», «Планета приколов» и др.;

в) существительное-номинант и характеризующее его существительное, выступающее в роли приложения: «Инженер-Электрик»;

г) номинация, представляющая собой характеристику по месту: «Вдали от жён»;

д) цифра и существительное-номинант: «220 Вольт», «24 часа», «6 соток», «Автопилот64», «Джинс – 1000», «Очки 500»;

е) двухкомпонентные номинации, представляющие собой синтаксические единицы или их компоненты: односоставное



предложение-пожелание «Будь здоров», придаточное предложение «Где выгодно».

Многокомпонентными являются следующие названия: «Балашовская центральная аптека», «Балашовский центр защиты информации», «Запчасти для бытовой техники», «Инвестиционный республиканский банк», «Мебель на Большой Садовой», «Торговый центр Губернский», «Центр инвентаризации и оценки недвижимости» и др. Данные эргонимы также построены по модели «существительное-номен и его характеристика». Наиболее востребованными в структурном отношении оказались однокомпонентные названия, представленные существительными, и двухкомпонентные названия, построенные по модели «характеризующее прилагательное и существительное-номен».

Одним из важных свойств эргонимии является изменчивость ее состава. По мнению И.В. Крюковой, «изменяемость эргонимов напрямую связана с переменами в социально-экономической жизни, психологической установкой носителей языка, их языковым вкусом, господствующей в данный период языковой модой» [6, с. 121].

Эргонимия города Балашова Саратовской области требует дальнейшего изучения в лексико-семантическом, морфологическом и функциональном аспектах.

### **Список литературы**

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 199 с.
3. Крюкова И.В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности: автореф. ... дисс. доктора филологических наук: 10.02.19 – теория языка. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2004. – 40 с.
4. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Уфа: Башкирский государственный университет, 2007. – 24 с.
5. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Астраханский государственный университет, 2015. – 23 с.
6. Крюкова И.В. Названия российских деловых объектов с точки зрения языковой моды // Этнографическое обозрение. – 2007. – №1. – С. 120–131

Никулина Маргарита Игоревна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Н. Позднякова, И. А. Аникина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: oleschka8060@mail.ru, anikina-ia@mail.ru*

В статье раскрываются особенности развития наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста, а также описываются результаты проведенного эмпирического исследования, которое позволило определить эффективные методы и способы работы педагога-психолога в образовательном учреждении, оценить эффективность коррекционной программы, направленной на развитие наглядно-образной памяти детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** наглядно-образная память, старший дошкольный возраст, уровень развития памяти, психическое развитие.

В настоящее время в детской психологии и педагогике проблема развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных и обсуждаемых, поскольку образная память обеспечивает адаптацию личности ребёнка, способствует успешной подготовке к школе за счёт того, что она обеспечивает длительное хранение информации, что необходимо для прочного усвоения знаний.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребёнка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Некоторые исследователи акцентируют, что именно в дошкольном возрасте память достигает кульминационного пункта своего развития и в дальнейшем лишь деградирует [1].

Вопросы, связанные с развитием памяти у дошкольников, рассмотрены в работах таких известных зарубежных и отечественных психологов и педагогов как Р.С. Аткинсон, Л.А. Венгер, У. Джеймс, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Ведущим видом памяти дошкольников является наглядно-образная память: дошкольник хорошо запоминает яркие, эмоционально насыщенные события. Он способен сохранять в памяти картины, предметы, лица, цвета, запахи, звуки и т.д. [2].

Особенности памяти ребёнка в первой половине дошкольного детства (до 3-5 лет) состоят в преобладании образной памяти и в её произвольном характере. Запоминание и восстановление образов в кратковременной памяти происходит в деятельности и зависит от её характера.

Уже в 4-летнем возрасте память начинает приобретать элементы произвольности. А в старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Возникновение произвольной памяти связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдалённым целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности [3].

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и наблюдение за поведением и деятельностью детей во время разных занятий позволили обнаружить противоречие между необходимостью развития памяти у дошкольников и недостаточной эффективностью работы в данном направлении в виду отсутствия комплексного, системного подхода в работе психологической службы образовательного учреждения.

В связи с этим проблема исследования заключается в разрешении выявленного противоречия путём нахождения способов и методов, развивающих наглядно-образную память у детей дошкольного возраста.

Целью нашей исследовательской работы являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие наглядно-образной памяти детей дошкольного возраста.

Мы предположили, что работа по развитию наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста будет эффективна, если:

- учитываются психологические особенности детей дошкольного возраста;
- определяются основные пути развития наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста;
- разрабатывается и реализуется коррекционная программа по развитию наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКДОУ БГО Центра развития ребёнка – детский сад № 11, Борисоглебского городского округа, Воронежской обл.

Эксперимент включал в себя 3 этапа работы: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе для выявления уровня развития наглядно-образной памяти детей дошкольного возраста были использованы следующие диагностические методики: «Запомни рисунки» (Р.С. Немов), «Узнай фигуры» (Т.Е. Рыбаков), «Изучение образной памяти дошкольников» (Л.Ф. Симонова).

В результате исследования были выявлены объём кратковременной образной памяти, уровень развития процесса

узнавания наглядного материала и особенности образной памяти дошкольников.

10 дошкольникам (50%) свойственен средний, высокий и очень высокий уровень развития кратковременной образной памяти. Эти дети очень быстро выполнили задание и с лёгкостью воспроизвели на второй картинке все изображения фигур, которые видели на первой. Однако есть группа дошкольников – 10 человек (50%), которым требуется определённая помощь в совершенствовании кратковременной образной памяти. Они с трудом запомнили 1-2 фигур, долго смотрели на вторую картинку, говорили, что на ней нет тех фигур, которые они видели на первой картинке.

5 дошкольников (25%) имеют высокий уровень развития процесса узнавания наглядного материала. Дети справились со всеми задачами за время от 45 до 50 сек, успешно и заинтересованно работали.

4 ребёнка дошкольного возраста (20%) показали средний уровень развития процесса узнавания. Они справились с опознаванием воспринимаемого объекта как такового, который уже имеется в их прошлом опыте.

11 дошкольников (55%) можно отнести к «группе риска», так как результаты их психодиагностики очень невысоки. Они испытывали значительные трудности при выполнении задания, присутствовала тревожность, неуверенность в себе, отмечали часто неверные картинки.

2 человека (10%) имеют высокий уровень развития образной памяти. Дети хорошо запоминают, сохраняют и воспроизводят зрительные образы и с интересом выполняют задание.

Средний уровень развития данного вида памяти зарегистрирован у 13 дошкольников – 65%. Эти дошкольники испытывали незначительные трудности при выполнении предложенного задания.

В «группу риска» нами были отнесены 5 исследуемых дошкольников – 25%, продемонстрировавших низкий уровень развития образной памяти. Они с большим трудом запоминали, сохраняли и воспроизводили зрительные образы, смогли верно воспроизвести 2-3 пары слов.

Таким образом, лишь 25% детей характеризуются высоким уровнем развития наглядно-образной памяти. У детей имеются недостаточный объём памяти, замедленная скорость запоминания, неточность воспроизведения и быстрое забывание.

На основании полученных данных, нами сделан вывод о том, что детям экспериментальной группы необходима квалифицированная коррекционная помощь по развитию наглядно-образной памяти. В рамках нашего исследования формирующее

воздействие осуществляли со всеми детьми экспериментальной группы, т.к. развивающая работа по совершенствованию памяти никогда не будет лишней для детей дошкольного возраста по причине, что данный возраст считается сенситивным для развития этого психического процесса.

На формирующем этапе эксперимента была составлена и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста.

Методологической основой программы являются идеи Л. С. Выготского о роли игры в воспитании дошкольников.

В рамках программы нами были использованы игровые методические приёмы, элементы арт-терапии, музыкотерапии, релаксационные техники.

Среди игр, наиболее заинтересовавших детей, стали «Собираем букет», «Чего не стало?», «Запомни движение», «Сказочная викторина» и «Зоопарк».

Для определения эффективности предлагаемой коррекционной программы был проведён контрольный этап исследования, на котором использовались те же психодиагностические методики, что и на констатирующем этапе.

Об успешности формирующего воздействия свидетельствует повторная диагностика, результаты которой показывают повышение уровня развития наглядно-образной памяти обследуемых дошкольников:

- на 15% увеличилось количество дошкольников, характеризующихся высоким уровнем развития наглядно-образной памяти;

- появилась группа дошкольников, характеризующаяся очень высоким уровнем развития данного процесса;

- положительным моментом является факт значительного сокращения количества старших дошкольников, характеризующихся низким уровнем развития образной памяти (с 5 (25%) на констатирующем этапе исследования до 1 (5%) на контрольном этапе);

- у детей произошло развитие зрительной памяти, увеличилась скорость запоминания текста, воспринимаемого на слух. Они стали лучше выполнять задания педагогов, хорошо запоминать словесные инструкции и правильно их выполнять.

Сравнив результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, пришли к выводу, что наблюдается положительная динамика в развитии наглядно-образной памяти старших дошкольников при систематическом использовании развивающих игр и упражнений.

Результаты исследования были внедрены в практику работы образовательного учреждения. Также были разработаны методические рекомендации для психолога, педагогов и родителей по развитию наглядно-образной памяти детей дошкольного возраста.

С дошкольниками, которые продемонстрировали невысокий уровень развития наглядно-образной памяти и после формирующего воздействия, следует продолжить коррекционно-развивающую работу, так как проводимых нами занятий оказалось недостаточно.

Исходя из полученных результатов исследования, мы можем утверждать, что при определении основных путей развития наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста, можно достигнуть положительных результатов по данному направлению в работе психологической службы образовательного учреждения.

### **Список литературы**

1. Истомина З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – С. 97-109.
2. Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – С. 39-46.
3. Романова В.Я. Психология памяти. – М.: Лига-Пресс, 2000. – С. 24–42.

Позднякова Олеся Николаевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ  
ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**  
**А. Д. Пометова, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*  
e-mail: [n.pometova2018@yandex.ru](mailto:n.pometova2018@yandex.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)

В статье рассматривается проблема использования дидактических игр и упражнений в речевом развитии старших дошкольников. Представлены примеры игр и упражнений, направленные на развитие различных сторон речи детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** речевое развитие; дошкольная образовательная организация; дидактические игры и упражнения; игрушки; дети старшего дошкольного возраста.

Развитие речи старших дошкольников является одной из основных задач воспитательно-образовательного процесса в данной возрастной группе. В качестве средства речевого развития детей в дошкольной образовательной организации активно применяются дидактические игры и упражнения.

Игра как деятельность имеет глубокие исторические корни. В.М. Букатов в учебном пособии «Педагогические таинства дидактических игр» отмечает, что первоначальным их создателем был народ. В каждом конкретном обществе складывались собственные традиции по организации игр, созданию игрушек; традиции, которые отражали характерные особенности их создателей. Многие специалисты выделяют общие черты дидактических игр и игрушек, независимо от истории их возникновения [1].

В пособии для воспитателей ДОО А.И. Сорокиной выделяются дидактические игры и игрушки, при помощи которых можно развивать внимание детей, их речь и воображение. Такими игрушками могут быть и всеми известные матрёшки, и различные пирамидки. В их содержании заложена свойственная русской педагогике ориентация на воспитание детской самостоятельности. Самостоятельность как личностное качество может развиваться у ребёнка через игровые действия с данной игрушкой, которая подсказывает последующий шаг во взаимодействии с ней [2].

В ходе социально-исторического развития общества игра приобретала все большее значение для речевого развития детей. Из названий дидактических игр и упражнений следует, что их главной особенностью является обучающий характер. Они применяются с целью воспитания и обучения детей, развития разных сторон речи,

познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия и внимания) и т.д.

Для каждого ребёнка можно подобрать определённую игру, которая будет соответствовать его возрасту и интересам. Многие психологи, такие как К. Бюлер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Ж. Пиаже отмечали, что именно в игре дошкольник учится получать удовольствие от успеха и оказывать помощь сверстникам, преодолевать свои неудачи. Игра является важным инструментом в воспитании и развитии ребёнка, поскольку она может способствовать формированию самостоятельности и упорства в достижении поставленной цели [3].

Вопросом применения дидактических игр и упражнений в педагогическом процессе интересовались многие отечественные педагоги: Р.И. Жуковская, А.С. Макаренко, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Тихеева, У.П. Усова и др. К.Д. Ушинский подчеркивал, что познавательные занятия необходимо делать занимательными путём использования различных игр [4].

Л.А. Дубина отмечает, что дидактические игры и упражнения делают познаваемый материал увлекательным, тем самым облегчая совершенствование получения знаний и повышая работоспособность детей [5].

Игра – ведущая деятельность детей дошкольного возраста. Важным в ней является реализация как игровой, так и обучающей задачи. Главное чтобы эти задачи могли дополнять друг друга в воспитательно-образовательном процессе и обеспечивать освоение детьми содержания образования в области «Речевое развитие» [6].

Воспитание с применением дидактических игр и упражнений по О.Ю. Лобыгиной способствует тому, что ребёнок в процессе игры входит в воображаемую ситуацию и начинает действовать по её законам. Дошкольника достаточно трудно научить выделять характерные признаки и свойства предметов и именно этому может помочь использование дидактических игр. Например, такая игра, как «У кого какой предмет?» направлена на обучение детей приёмам сравнения, она способствует активизации в речи дошкольников слов, наиболее точно характеризующих цвет, размер и форму предметов [7].

В процессе развития речи у детей старшего дошкольного возраста большая роль отводится тем играм, которые направлены на формирование фонематического и речевого слуха, развитие звукового восприятия слова. Для развития фонетико-фонематической стороны речи могут проводиться, например, такие игры, как «Замкни цепочку», «Поймай звук», «Назови картинку и найди первый звук», «Светофор», «Повтори» и др. В подобных играх требуется найти определённую картинку и чётко произнести звуко сочетание,



правильно передать звучание слова соседу, выбрать слово, которое по звуковому составу не похоже на остальные и т.д. [8].

Одним из эффективных методов в развитии связной речи у старших дошкольников является применение словесных игр. Данный вид игр построен на словах и действиях играющих, с помощью которых дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них. Дошкольники самостоятельно выделяют характерные признаки предметов, находят сходства и различия, группируют предметы по различным свойствам и признакам. К словесным играм для детей старшего дошкольного возраста можно отнести: «Распространи предложение» (цель: развитие умения строить различные предложения со словами-предметами, признаками и действиями), «Составь рассказ» (цель: формирование умения составлять небольшие рассказы о людях разных профессий), «Волшебный мешочек» (цель: формирование умения описывать характерные свойства предметов). Данные игры направлены как на обогащение словарного запаса детей, так и на развитие связной речи [9].

Главную роль в развитии речи старших дошкольников так же имеют сюжетно-ролевые игры. В подобных играх используются разные виды рассказывания: рассказ из личного опыта, рассказ-описание, рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ, продолжение рассказа по данному началу. В качестве примеров сюжетно-ролевых игр можно привести следующее: «Поспешили-насмешили» – данная игра направлена на развитие речевого слуха и речевой активности детей, способствует обучению произношения звуков по подражанию; игра «Угадай, что делают» направлена на обучение детей определять действие по звуку, воспитание устойчивости слухового внимания; игра «Пускание корабликов» – способствует развитию детей умения длительно произносить звук [ф] на одном выдохе или многократно произносить звук [п] – [п-п-п] на одном выдохе [10].

А.К. Бондаренко, раскрывая методику проведения с детьми дидактических игр и упражнений разных видов, указывает, что их применение является эффективным средством закрепления грамматических навыков. Благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей, игры способствуют тому, чтобы ребёнок поупражнялся в повторении словоформ [11].

В методике речевого развития выделяются упражнения, направленные на уточнение формы родительного падежа, например, игра «Угадай, чьи это вещи», «Угадай, чьи это хвосты»; упражнения для формирования умения употреблять уменьшительно-ласкательные и пренебрежительно-увеличительные суффиксы, например, дидактическая игра «Большой маленький», целью которой является

выявление умений детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения. Дидактическое упражнение «Сложные слова», цель которого состоит в обучении детей образованию сложных слов при помощи слияния двух основ [12].

М.М. Алексеева в учебнике по методике развития речи детей отмечает, что К.Д. Ушинский рекомендовал значимую роль отводить упражнениям, направленным на формирование грамматических навыков дошкольников в области морфологии, синтаксиса и словообразования. Константин Дмитриевич указывал на то, что упражнения больше всего способствуют подготовке каждого ребёнка к изучению грамматики. Им разработаны следующие варианты таких упражнений. По словообразованию, например, относится следующее: гнездо птицы – птичье гнездо; по морфологии: лошадь высока, но верблюд еще выше; по синтаксису: собирали грибы (Кто? Где? Когда? Во что?) [4].

Большое значение в развитии речи ребёнка, обогащении его словарного запаса, имеет использование игрушки. НОД с игрушками носит творческий характер, способствует развитию мышления и воображения. Игрушка может применяться с целью закрепления материала, активизации словаря или являться источником для формирования новых слов. Использование игрушки в воспитательно-образовательном процессе вызывает у детей положительные эмоции и чувства, поэтому она может выступать как одно из главных средств обучения описанию и повествованию [13].

Е.И. Удальцова в книге «Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников» приводит пример знаменитой системы воспитания детей итальянского педагога Марии Монтессори. Ею разработано множество дидактических игр, которые способствуют развитию зрительной координации и умению работать с мелкими материалами, классифицировать предметы и действовать в определённой последовательности [14].

Итак, применение дидактических игр способствует усвоению программного материала. Поэтому они занимают важнейшее место в системе педагогических средств. Систематическое использование дидактических игр и упражнений в воспитательно-образовательном процессе ДОО способствует созданию благоприятных условий для развития всех сторон речи старших дошкольников.

### **Список литературы**

1. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учеб. пос. – М.: Флинта, 1997. – 96 с.
2. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 95 с.

3. Организация игровой деятельности и её роль в становлении самостоятельности дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <https://ozgdou23.edumsko.ru/activity/fgos/post/78013> (дата обращения 06.04.2021).
4. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пос. – М.: Академия, 2000. – 257 с.
5. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
6. Татарина Ю. В. Дидактическая игра как средство развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/10/06/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-rechi-detey-doshkolnogo> (дата обращения 06.04.2021).
7. Лобыгина О.Ю. Использование дидактических игр в развитии речевой активности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: [https://упок.рф/library/ispolzovanie\\_didakticheskikh\\_igr\\_v\\_razviti\\_i\\_rechevo\\_205231.html](https://упок.рф/library/ispolzovanie_didakticheskikh_igr_v_razviti_i_rechevo_205231.html) (дата обращения 05.04.2021).
8. Роль дидактических игр в развитии речи дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/rol-didakticheskikh-igr-v-razviti-i-rechi-doshkolnikov-2108054.html> (дата обращения 06.01.2021).
9. Родькина Т. Словесные игры для детей старшей группы [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/slovesnye-igry-dlja-detei-starshej-grupy.html> (дата обращения 05.04.2021).
10. Рипанова Н. С. Сюжетно-ролевые игры. Развитие речи [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razviti-e-rechi/2020/08/03/kartoteka-syuzhetno-rol-evye-igry-razviti-e-rechi> (дата обращения 06.04.2021).
11. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 2005. – 215 с.
12. Иванова И. В. Дидактические игры на словообразование [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/10/31/didakticheskie-igry-na-slovoobrazovanie> (дата обращения 06.04.2021).
13. Дощечникова Т.И., Плотникова Е.Е. Развитие образной речи у старших дошкольников как психолого-педагогическая проблема // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». – М.: Перо, 2020. – С. 109–112.
14. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников – Минск: Беларусь, 1976. – 145 с.

Пометова Анастасия Дмитриевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**Д. Ю. Попов, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [denispopov147@yandex.ru](mailto:denispopov147@yandex.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье анализируются подходы к воспитанию толерантности студентов, раскрываются особенности формирования терпимого отношения к различным этносам и конфессиям со стороны молодых людей и девушек, обучающихся в организациях профессионального образования.

**Ключевые слова:** воспитание; толерантность; терпимость; гуманизм; организации профессионального образования.

XXI век – период, для которого характерны социальная нестабильность и напряжённость. Эти явления привели к проявлению негативных событий практически во всех сферах общественной жизни. В последнее время учёные, психологи, педагоги-практики и другие специалисты приходят к выводу, что проблем в поведении людей становится всё больше и больше. Общество стало более агрессивным по отношению к людям, которые не вписываются в общепринятые нормы. Это затрудняет развитие нормальных человеческих отношений и усложняет общение и взаимопонимание между людьми.

По словам психолога А.Г. Асмолова, в настоящее время толерантность представляет собой одно из важнейших средств гуманизации общества, принятие веры, ощущений и традиций других людей, попытку гуманного и уважительного отношения к инакомыслию, вероисповеданиям, традициям и обычаям других народов и этносам [1].

Сегодня мы видим ситуацию: использование традиционных методов воспитания молодого поколения может не привести к желаемым результатам. В современных реалиях не каждый традиционный метод эффективен, в связи с этим отечественные педагоги и психологи А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова и др. сошлись во мнении, что в решении данной проблемы наиболее продуктивным и эффективным будет являться социопсихопедагогический метод. Поэтому он широко применяется и действует на практике для воспитания культуры и основ толерантности у студентов в организациях профессионального образования [2].

Основной проблемой в современном российском образовании в целом и воспитании в частности, является вопрос толерантного отношения к другим нациям и конфессиям. Сейчас в России, как и во

всём мире, остро стоят проблемы межнациональных отношений, национальной обособленности, сепаратизма. Ситуация в стране усугубляется усилением этнической миграции населения, увеличением межкультурных, межэтнических контактов. Всё это может привести к развитию межэтнической напряжённости и конфликтов.

Особенно беззащитными в сложившейся ситуации являются молодые люди, потому что они ещё не сформированы, как личности. Поэтому молодёжь – благодарная аудитория для любой пропаганды, растрavляющей «обиды», нанесённые обществом, и персонифицирующей обидчика в образе другого народа или конкретного человека иной национальности. Всё это может приводить к возникновению в менталитете молодого человека этноцентризма, шовинизма, ксенофобии, этнических и расовых предрассудков.

Однако в первую очередь это касается общеобразовательных школ и организаций среднего профессионального образования (СПО), в которых не только формируются, но и развиваются отношения товарищеского сотрудничества, взаимопомощь, доброжелательность, честность, коллективизм и другие компоненты толерантности личности.

В настоящее время множество негативных последствий общественного расхождения в социуме принимают на себя образовательные организации. В таком ключе общественного расслоения в людях формируется эгоизм и пренебрежение ко всему иному, поэтому происходит расхождение в понятиях, вере, понимании жизни и т.д. [3].

Значит, педагогам нужно воспитывать толерантную и духовно нравственную молодёжь, чтобы не повторились ошибки прошлого, и общество не разделилось на «одних» и «других», на конфликтующие стороны. Преподаватели и воспитатели должны постепенно развивать и формировать у студентов понимание целостной картины окружающего мира, нравственных чувств и толерантное отношение к окружающему миру [4].

Для подготовки студентов, будущих специалистов исследуется и внедряется новая программа воспитания: «Программа воспитания и социализации, обучающихся до 2025 года». Суть этой программы состоит в развитии у студента организации СПО толерантных и милосердных качеств личности, направленных на понимание и сочувствие к людям разных народов, с разными взглядами и с ограниченными возможностями [5].

Толерантное и терпимое воспитание студентов СПО и в современном мире остаётся востребованным в педагогической науке и практике.

Отечественные педагоги и воспитатели освещают проблему толерантного воспитания с разных точек зрения и подразделяют её на несколько категорий, таких как психологическая, правовая, гражданско-патриотическая, этическая и другие.

Статья направлена на изучение основ толерантного поведения в обществе, рассмотрение особенностей воспитания у студентов чувства терпимости, снисхождения, что поможет в подготовке кадров в системе среднего профессионального образования.

В сложившейся ситуации, когда в обществе доминирует авторитарный стиль, невозможно себе представить воспитание толерантности и любви к людям у подрастающего поколения в подобных условиях. В связи с этим родителям и взрослым необходимо изучить основы демократического общения с молодёжью для успешного и эффективного воспитания и развития у них основ толерантного общения.

Воспитывать и развивать студентов в духе толерантности необходимо так, чтобы каждый учился и впоследствии умел ставить себя на место лица с ограниченными возможностями здоровья или человека другой веры, национальности. Чтобы он выявлял свои способности к лидерству, к поддержке, к взаимовыручке, к признанию заслуг других, к взаимопониманию, к умению отстаивать свою позицию, а также понимать и принимать другого, как равного себе. Вследствие этого каждый узнает себя, как воспитанного собеседника, откроет в себе самые разнообразные стороны личности, разовьёт в себе духовно-нравственные чувства, уважение и любовь к человеку и обществу.

Во-первых, эти особенности расширяют диапазон распространения информации среди студентов и развивают систему личностных отношений, но при этом они затрудняют чёткое установление нравственной позиции и этическую оценку тех или иных событий, происходящих в обществе.

Во-вторых, воспитание толерантности у студентов происходит в партнёрстве, потому что для более эффективного развития и усвоения материала обучающие должны на практике попробовать пообщаться с людьми другой веры, расы, поддержать диалог с лицами с ограниченными возможностями здоровья, чтобы понять все их сложности, изучить чувства и проанализировать особенности той жизненной ситуации, когда про них высказываются с неприязнью и презрением.

Задача педагога-воспитателя: на примере показать студентам, что «другие» люди ничем не отличаются от нас, и вместе с этим развивать у обучающихся личностные качества сопереживания, сочувствия и толерантного отношения к обществу в целом [6].

Анализируя эту проблему, мы, опираясь на мнение доктора философских наук, профессора А.Л. Маршака, выделили несколько сторон воспитания толерантности у студентов организаций среднего профессионального образования:

- воспитание признания и понимания самобытности других рас, народностей и их культуры, исторических особенностей;

- обучение студентов непризнанию насилия и травли к другим людям и использованию мирных методов для недопущения конфликтов и столкновений;

- развитие понимания идей терпимости и солидарности по отношению к другим людям, своей самобытности, сосуществования в различных культурных и социальных смыслах [7].

Заметим, что нетерпимое отношение человека ко всему окружающему отрицательно сказывается на правильном воспитании чувственной и толерантной личности. Мы считаем, что это результат малообразованности граждан – незнание определенных обычаев, веры и культуры других народностей. Таким образом, студентами в процессе воспитательной деятельности должны быть усвоены некоторые основы толерантного взаимодействия с обществом.

Кандидат педагогических наук, доцент Л.Р. Ватова, изучая проблему воспитательной деятельности в коллективе, утверждает, что только в воспитательной группе и в дружеском коллективе существуют свои принципы и нормы поведения, влияющие на развитие сознания всех членом этого сообщества [8].

На наш взгляд, проблема толерантного отношения одних людей к другим очень важна, особенно в контексте российского единства, а также на территории Воронежской области. Поскольку в этой местности проживает более 170 национальностей, более 5 различных видов вероисповедания, и в состав населения региона входят более 240 тысяч людей с ограниченными возможностями здоровья.

Многочисленные факты СМИ свидетельствует об определенной напряжённости в межнациональных отношениях, особенно в молодёжной среде. Появляется возможность применения двойных стандартов в отношении к представителям других национальностей.

По нашему мнению, большую часть населения России составляют студенты, которые не совсем чётко представляют себе всю важность таких явлений как национализм и экстремизм. Есть, к сожалению, и те, кто поддерживает с представителями радикальных групп тесные отношения. Это явление приводит к разложению духовных, нравственных, толерантных отношений между людьми.

Итак, исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что в вопросе воспитания толерантности в молодёжной среде ещё рано ставить точку, так как данное направление очень актуально.

## Список литературы

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию [Электронный ресурс] // Смысл. – URL: <https://mysocrat.com/book-card/9239-tolerantnost-ot-utopii-k-realnosti-na-puti-k-tolerantnomu-soznaniyu> (дата обращения 04.03.2021).
2. Епишева И. И. Воспитание толерантности студентов в системе среднего профессионального образования. – Владикавказ: Владикавказ, 2006. – 34 с.
3. Анисимов П. Ф. О программе развития воспитания в системе среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2001. – №6. – С. 57–63.
4. Плотникова Е. Е. Применение антропологического подхода в инновационной образовательной практике // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – М.: Перо, 2020. – С. 668–676.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства Российской Федерации. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 04.03.2021).
6. Аширбагина Н. Л. Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения. – Омск: Омск, 2005. – 112 с.
7. Маршак А. Л. Особенности социокультурных связей социально-дезорientированной молодежи // Социс. – 1998. – №2. – С. 14–21.
8. Ватова Л. Р. Психологические предпосылки возникновения молодежного вандализма и пути невелирования // Alma Mater. – 2003. – №3. – С. 74–85.

Попов Денис Юрьевич, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**СВЯЗНАЯ РЕЧЬ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПОНЯТИЕ,  
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ  
А. А. Попова, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [gushchina\\_lina98@mail.ru](mailto:gushchina_lina98@mail.ru), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье актуализируется значение речевого развития детей в соответствии с требованиями современного дошкольного образования. Рассматривается сущность понятия «связная речь», раскрываются особенности её развития в сюжетно-ролевых играх.

**Ключевые слова:** дошкольное образование; ФГОС ДО; речевое развитие; связная речь; дети старшего дошкольного возраста; дошкольная образовательная организация.

Воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации осуществляется в различных видах деятельности и охватывает определённые направления развития детей, которые в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) называются образовательными областями. Во ФГОС ДО представлено пять образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

ФГОС ДО акцентирует внимание на обеспечении развития личности ребёнка. Реализуя в своей деятельности ФГОС ДО, педагоги считают речевое развитие – одной из приоритетных образовательных областей. Важнейшим аспектом дошкольного образования является овладение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря детей, а также формирование речевой выразительности, использование художественных средств языка. Развитие речи ребёнка можно считать успешным, если он овладел (в соответствии с возрастом) нормами фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, у него поставлена связная речь, также дошкольник владеет семантическими языковыми понятиями, образностью и выразительностью. На этапе завершения дошкольного образования ребёнок использует речь для выражения своих мыслей и образов [1].

К.Д. Ушинский отмечал, что «язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. В языке одухотворяется весь народ и вся его Родина... Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в тоже время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений... Ребёнок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части, в пять или шесть

лет говорит уже очень бойко и правильно на своём родном языке» [2, с. 31].

Для современного дошкольного образования развитие связной речи у детей является актуальным аспектом их речевого развития.

С целью более глубокого осмысления проблемы рассмотрим сущность понятия «связная речь».

Е.И. Тихеева, являющаяся основоположником методики речевого развития дошкольников, связную речь рассматривала как высказывание, имеющее чёткую структуру – начало, середину и конец [3].

С точки зрения О.С. Ушаковой, связная речь – это речь, которая требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определённой организацией языковых средств [4].

Нам интересна позиция Н.А. Стародубовой, которая под связной речью старших дошкольников понимает смысловое развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание, умение коллективно договариваться [5]. Для нашего исследования важна такая трактовка связной речи, так как она характеризует особенности развития связной речи именно в старшем дошкольном возрасте.

Обобщая взгляды учёных по рассматриваемой проблеме отметим, что связная речь дошкольников – это целостное высказывание, грамматически и лексически правильно оформленное, имеющее определённую структуру (начало, середину и конец) и выражающееся в умении строить высказывания повествовательного, описательного характера, а также, отчасти в старшем дошкольном возрасте, рассуждения.

На развитие связной речи старших дошкольников значимое влияние оказывает сюжетно-ролевой игра. В начале игры дети обычно определяют тему игры в общем виде, причем, согласовывать замыслы в процессе игры, включающей более четырех человек, сложная задача для старших дошкольников. Игра распадается, едва начавшись из-за недопонимания, либо переходит на более простой сюжет. Для развития связной речи старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре важно руководство педагога, который бы направлял детей вопросами, создаваемыми дополнительными ситуациями для высказываний, ненавязчиво поправлял их речь [6].

С целью изучения развития связной речи старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры, нами была организована и проведена экспериментальная работа на базе МБОУ БГО СОШ № 13 (структурное подразделение детский сад). Численность выборки – 20 человек.

Первым этапом экспериментальной работы явилась первоначальная диагностика развития связной речи старших дошкольников, осуществляемая в соответствии с содержанием образовательной программы «От рождения до школы» [7].

Детям были предложены следующие диагностические задания:

Задание 1. Пересказ.

Цель: изучение умения старших дошкольников строить высказывания, соблюдая последовательность событий и структуру (начало, середину, конец).

Воспитатель читает 2 раза рассказ («Три товарища»), ребёнок пересказывает, как запомнил.

Задание 2. Рассказ по картинке (описание).

Цель: изучение умения составлять описательный текст по картинке.

Педагог показывает ребёнку картину «Дети играют» и предлагает рассказать, что на ней изображено.

Кроме того, нами проводилось наблюдение за детьми в процессе самостоятельных сюжетно-ролевых игр. В данном отношении мы ориентировались на критерии оценки уровня развития связной речи в сюжетно-ролевой игре, предложенные Н.Я. Михайленко [8].

Наблюдение показало, что старшие дошкольники предпочитают игры с привычными, однообразными сюжетами. Так, мальчики в основном выбирают игры на тему «Война», игры по сюжету знакомых мультфильмов «Черепашки Нинзя», «Трансформеры» и т.д.; девочки — игры на бытовые темы «Дом», «Больница», «Магазин», «Парикмахерская» и т.п.

В процессе наблюдения за старшими дошкольниками во время ролевых игр было выявлено, что Владик Т. и Тимофей К. (10%) во всех сюжетно-ролевых играх выступают инициаторами, в процессе игр данные дети предлагают партнёрам свои правила игры, при этом последовательно объясняя дальнейшие события (высокий уровень).

Саша А., Дима К., Денис О., Денис Л., Алина А., Илья П., Серёжа П., Максим Н., Зарема Ш., Карина Щ., Савва В., Арина С., Паша С., Миша М. (70%) в процессе сюжетно-ролевой игры демонстрировали привычные, однообразные ролевые взаимодействия с партнёрами, при этом высказывания данных дошкольников были неразвернутые, в основном наблюдалось предметное действие (средний уровень). В сюжете таких игр отсутствовали закономерности событий, разворачивались события по одному и тому же сценарию, при этом в играх с Тимофеем К. и Денисом Л. старшие дошкольники следовали правилам и событиям, придуманными данными детьми, не проявляя собственной инициативы, не внося идей для последующих действий.

В ходе наблюдения выяснилось, что Рома З., Ангелина У., Надя Е., Юля М. (20%) в основном не участвуют в коллективных ролевых играх, предпочитая играть в одиночку, демонстрируют при этом лишь предметные действия. Данные дошкольники малообщительны, неразговорчивы, что позволило нам определить уровень развития связной речи данных дошкольников в сюжетно-ролевой игре, как низкий.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе сюжетно-ролевой игры группа респондентов-дошкольников не достаточно ориентирована на партнёра-сверстника. Играм детей характерно однообразие, обычные действия с предметами. Речь старших дошкольников при этом не отличается связностью, умением договариваться и обсуждать игровой сюжет, действия.

### **Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 13.04.2020).
2. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1998. – 557 с.
3. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пос. для воспитателей детского сада / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
4. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 240 с.
5. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. – М.: Академия, 2007. – 273 с.
6. Плотникова Е. Е. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 2 (92). – С. 26-33.
7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.
8. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: учеб. пос. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 142 с.

Попова Алина Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ**

**А. Т. Рябых, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: ryabyh20011@mail.ru, plotnikova\_ee@mail.ru*

В статье рассматриваются различные подходы к классификации критериев успешной адаптации обучающихся первого курса ВУЗа к образовательному процессу. Раскрывается характеристика данных критериев, подчёркивается значимость адаптационных мероприятий, проводимых ВУЗом.

**Ключевые слова:** студент; высшее образование; образовательный процесс; адаптация, критерии адаптации; адаптационные мероприятия.

Современному обществу в Российской Федерации присуща черта непрерывного развития и совершенствования системы образования. Следует полагать, что спрос на квалифицированные кадры с каждым годом будет постепенно увеличиваться. Работодатели заинтересованы в том, чтобы их потенциальный работник был способен сразу после окончания ВУЗа включиться в работу по выбранной специальности. Для того, чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов, необходимо обеспечить высокий уровень образования. Значимую роль в этом играет степень успешности протекания процесса адаптации студентов первых курсов ВУЗа.

Важными критериями при изучении уровня адаптации студентов ВУЗов к образовательному процессу, по мнению Н.Л. Селивановой, являются критерии факта и качества.

Первый критерий включает в себя степень соответствия учебного заведения выбранной концепции, организации психологических условий, способствующих комфортному процессу адаптации, а так же наличие единомышленников.

Профессионализм педагогического состава ВУЗа, преобладание демократического стиля общения, следование принципу сотворчества и сотрудничества между педагогом и студентом – составляющие критерия качества [1].

В.Г. Асеев, известный советский и российский психолог, утверждает, что критериями эффективной адаптации студентов-бакалавров к образовательному процессу являются:

- 1) объективный критерий;
- 2) субъективный критерий.

В первом критерии основополагающим звеном выступают показатели текущей успеваемости, контроль за функциональным состоянием организма, степень утомляемости студента ВУЗа.

Ко второму критерию относятся: состояние психологического климата, степень удовлетворенности организацией процесса обучения, активное участие бакалавра в общественной деятельности [2].

В.Б. Орлов подразделяет критерии адаптации на следующие группы:

1) результат процесса социальной адаптации (степень адаптированности).

2) динамика процесса адаптации (непрерывный прогресс и отсутствие дезадаптивных моментов);

3) наличие всех компонентов адаптации (адаптивных возможностей, потребностей и ситуаций) [3].

В качестве критериев адаптации при выяснении социально-психологических аспектов становления субъектности личности студентов ВУЗов согласно мнению А.И. Нестеренко выделяются:

– степень включённости студента в образовательную деятельность вуза;

– степень самооценки бакалавра;

– осознание индивидуального статуса каждым участником учебной группы;

– степень соотношения ценностей личности ценностям группы [4].

Анализ работ А.А. Налчаджян и А.В. Сиомичева позволяет выделить следующие критерии адаптированности личности:

– осознание выполнения личностью ведущей деятельности;

– соответствие психологических возможностей личности требованиям социальной среды в ВУЗе;

– наличие условий для реализации своих творческих потребностей студента;

– отсутствие внутренних или внешних конфликтов [5].

Важной классификацией в рассматриваемом направлении является классификация С.Ю. Родоновой. Её основа – взаимосвязь когнитивного, эмоционально-волевого, действенно-практического критериев.

Когнитивный критерий предполагает осознание обучающимися цели образования, специфических свойств и характеристик выбранной специальности, умения применять профессиональные компетенции на практике.

Основу эмоционально-волевого критерия составляет готовность студента найти верные пути решения педагогических задач. Наряду с этим, бакалавру необходимо повышать уровень коммуникации.

Сущность действенно-практического критерия состоит в степени самостоятельного участия обучающегося в процессе адаптации. Это заключается в максимальном раскрытии общих и специальных способностей и выявлении наиболее продуктивных форм их выражения [6].

Немаловажный фактор успешной адаптации бакалавров к образовательному процессу – степень достижения каждым студентом высокого уровня успеваемости, воспитанности. Для оценки воспитанности нет таких четких критериев, как для диагностики успеваемости. Однако П.С. Кузнецов выделяет три уровня воспитанности студентов ВУЗа:

- высокий (студенты проявляют искренний интерес к событиям и мероприятиям, организуемых в образовательной организации);
- средний (обучающиеся или стремятся к высокому уровню адаптации, или наоборот, становятся членами группы с низкой адаптацией);
- низкий (студенты данного уровня не уверены в собственных силах и стремятся к подчинению) [7].

ВУзам для устранения такого явления как процесс дезадаптации, необходимо своевременно разрабатывать и реализовывать комплекс мероприятий адаптационной направленности. Примерами подобных мероприятий могут выступать: ролевая игра «Давайте знакомиться», занятия на «Часе куратора», тематические тренинги «Учимся управлять своим временем», «Учимся общаться эффективно», «Учимся управлять собой» и др.

Критерии оценки результативности осуществления адаптационных мероприятий, выделенные М.В. Яковлевой, можно представить следующим образом:

- удовлетворенность собой как личностью;
- посещаемость занятий, проявление активности во внеучебной деятельности;
- успеваемость студента-бакалавра, наличие портфолио, оценка деятельности студента преподавателями и одногруппниками;
- оправданностью представлений о процессе обучения в ВУЗе и степенью реализации социальной функции образования [8].

На степень адаптированности обучающихся особое влияние оказывает процесс саморазвития. Позитивные изменения в развитии личностных и профессиональных качеств будут происходить при условии, если ориентиром на данном жизненном этапе у студента будет выступать стремление к объективному самоопределению [9].

От успешной самореализации обучающегося ВУЗа зависит уровень адаптации и качество процесса образования.

Таким образом, для успешной адаптации студента педагогическому коллективу ВУЗа необходимо учитывать активное

развитие личности обучающегося. Следовательно, в качестве главной ценности для высшей школы выступает развивающаяся личность (существующая, становящаяся, разворачивающая свои сущностные силы) [10].

Итак, процесс совершенствования системы подготовки в ВУЗе должен предполагать наличие специальных условий для самопроектирования обучающимся своего образа «Я» и корректировки жизненных планов.

### **Список литературы**

1. Ситаров В. А. Психологические особенности студенческой молодёжи с различным уровнем самореализации в обучении // Вестник высшей школы. – 2008. – №7. – С. 24–31.
2. Асеев В. Г. Вопросы психологии личности и деятельности студентов. – Иркутск: Иркут. гос. пед. ин-т, 1987. – 105 с.
3. Орлов В. Б. Менеджмент. Курс лекций: учеб.-метод. пос. – Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2009. – 248 с.
4. Нестеренко А. И. Новый способ оценки межличностных отношений с позиции психотипологии К.Г. Юнга // Сибирский вестник психиатрии. – 1997. – № 3. – С. 73–76.
5. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. – Ереван: АН Арм, 1988. – 262 с.
6. Толстых Ю. И. Критерии оценки успешности студентов-первокурсников в вузе // Известия Вузов. Гуманитарные науки. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4. – С. 137–142.
7. Кузнецов П. С. Социологическая теория социальной адаптации: автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. – Саратов, 2000. – 31 с.
8. Яковлева М. В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Уде, 2000. – 25 с.
9. Непомнящая Н. И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования. – 1992. – № 2. – С. 122–130.
10. Плотникова Е. Е. Актуальные тенденции гуманитаризации современного высшего педагогического образования // Тенденции развития высшего образования в современном мире. Международная научно-практическая конференция; под ред. Г.А. Берулава. – Сочи: Международный инновационный университет, 2019. – С. 106–110.

Рябых Анна Тимофеевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОВЕРХНОСТИ: БУТЫЛКА КЛЕЙНА****С. М. Светлов, Е. Н. Солодовникова***Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»**e-mail: ssm11111999@gmail.com, solodovnikova@bsk.vsu.ru*

Статья посвящена рассмотрению топологической поверхности – бутылки Клейна. Приведены гомеоморфные поверхности, указаны основные свойства бутылки Клейна и способы ее построения.

**Ключевые слова:** топология; топологические поверхности; гомеоморфизм; бутылка Клейна; неориентируемые односторонние поверхности.

Топология – это раздел геометрии, занимающийся изучением качественных свойств фигур (то есть свойств, не зависящих от таких понятий, как длина, величина углов, прямолинейность), которые остаются неизменными при непрерывных деформациях [1].

Рассмотрим наглядный пример непрерывных деформаций. Пусть существует «топологический человек», которому нужно распутать руки-кольца, не разрывая пальцев (Рис. 1).

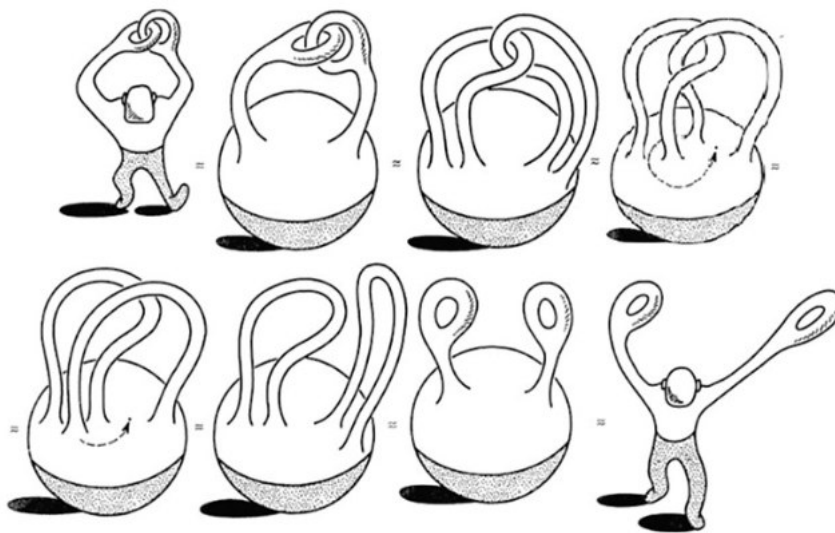


Рис. 1. Топологический человек [2]

Преобразования, изображенные на рисунке 1, иллюстрируют гомеоморфизм, т.е. взаимно однозначное и взаимно непрерывное отображение топологических пространств, при котором происходит растяжение или сжатие частей какой-либо фигуры без образования разрывов и склеек этих частей. Незаметно для себя мы познакомились с топологической поверхностью (на третьем этапе деформации «топологического человека»), которую называют сферой с двумя ручками.

Классические объекты, изучаемые в геометрии, – это поверхности. К топологическим поверхностям, помимо сферы с  $p$

ручками, относятся тор, лента Мебиуса и др. Одной из наиболее интересных для исследования топологических поверхностей, на наш взгляд, является бутылка Клейна, автором которой стал немецкий математик Феликс Клейн. Вклад этого ученого велик: это интегрирование дифференциальных уравнений; алгебраическая классификация различных отраслей геометрии; разрешение уравнений пятой, шестой, седьмой степеней и многие другие вопросы алгебры и геометрии.

Бутылка Клейна – это неориентируемая определенная поверхность. Рассмотрим основные свойства Бутылки Клейна.

1. Бутылка Клейна – это односторонняя поверхность, не имеющая края.

2. Данная поверхность может быть получена путем склеивания двух лент Мебиуса.

3. Бутылка Клейна не может полноправно существовать в трехмерном пространстве (без самопересечений).

Поясним перечисленные свойства, для этого сначала сравним бутылку Клейна с обычной бутылкой (Рис. 2).



Рис. 2. Бутылка Клейна (слева) и обычная бутылка (справа)

Обычная бутылка имеет традиционное устройство: внутренняя и наружная поверхности и край, который образует горлышко. Бутылка Клейна лишена такого представления: ее наружная поверхность непрерывно становится внутренней.

Возникает вопрос: «Почему же ее именуют бутылкой?». При переводе с немецкого на английский язык слово «поверхность» (fläche) перепутали с похожим немецким словом «бутылка» (flasche). Из-за доминирования английского языка в математической науке термин укрепился и позднее вошел в обиход и в Германии.

Рассмотрим один из способов построения данной поверхности (Рис. 3), описанный Феликсом Клейном в 1882 году в работе «О теории Римана алгебраических функций и их интегралов»: «О ней [бутылке Клейна] можно составить себе представление, если

вывернуть кусок каучуковой трубки и заставить его пересечься с самим собой таким образом, чтобы при соединении его концов его внешняя сторона соединилась бы с внутренней» [3].

Легко убедиться, что то место, где бутылка Клейна пересекается сама с собой, является для нас препятствием, однако если рассматривать не трехмерное, а четырехмерное пространство, то это место перестает быть таковым. Если мы будем рассматривать движение вдоль бутылки Клейна (Рис. 4), мы не встретим препятствий в четырехмерном пространстве, то есть настоящая бутылка Клейна не имеет самопересечений [4].

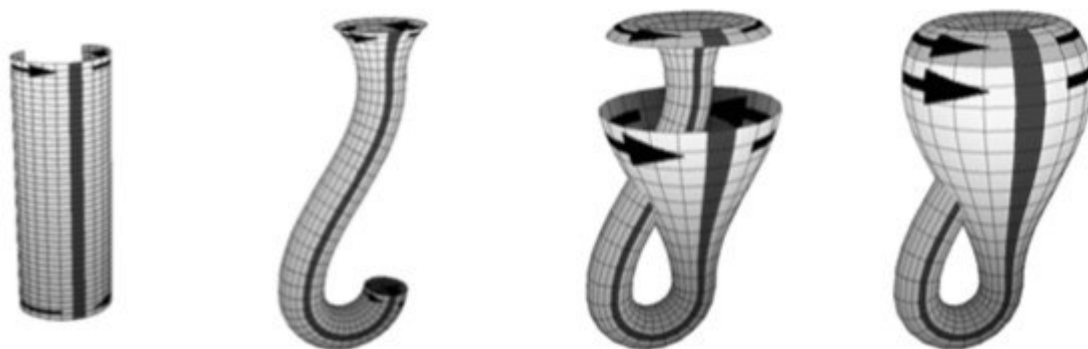


Рис. 3. Построение бутылки Клейна

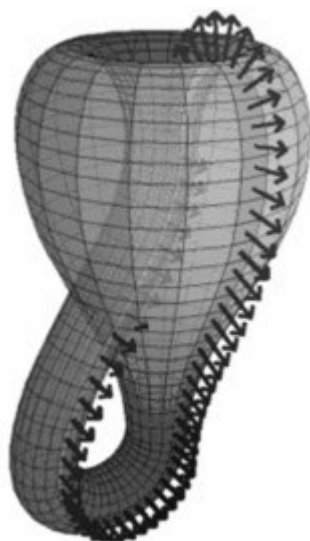


Рис. 4. Движение вдоль бутылки Клейна

Таким образом, бутылка Клейна – это топологическая односторонняя поверхность, не имеющая края, реальный прототип которой нельзя воссоздать в трехмерном пространстве.

Бутылка Клейна обладает интересным свойством. Если разделить ее вдоль линии симметрии (Рис. 5), то получим две ленты Мебиуса, причем одна будет зеркальным отражением другой [4].

Стоит заметить, что при непрерывных деформациях бутылки Клейна ее топологические свойства не изменяются. Полученная

поверхность будет гомеоморфна бутылке Клейна, она носит название «восьмёрки» (Рис. 6).

Задаётся эта поверхность параметрическими уравнениями:

$$x = \left( r + \cos\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin v - \sin\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin(2v) \right) \cdot \cos u$$

$$y = \left( r + \cos\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin v - \sin\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin(2v) \right) \cdot \sin u$$

$$z = \sin\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin v + \cos\left(\frac{u}{2}\right) \cdot \sin(2v),$$

где  $u$ ,  $v$  и  $r$  – сферические координаты [5].

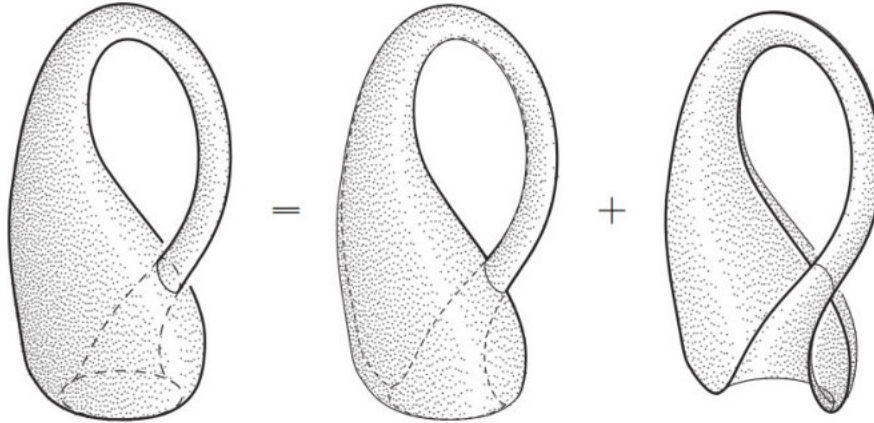


Рис. 5. Получение бутылки Клейна из двух лент Мебиуса [6]

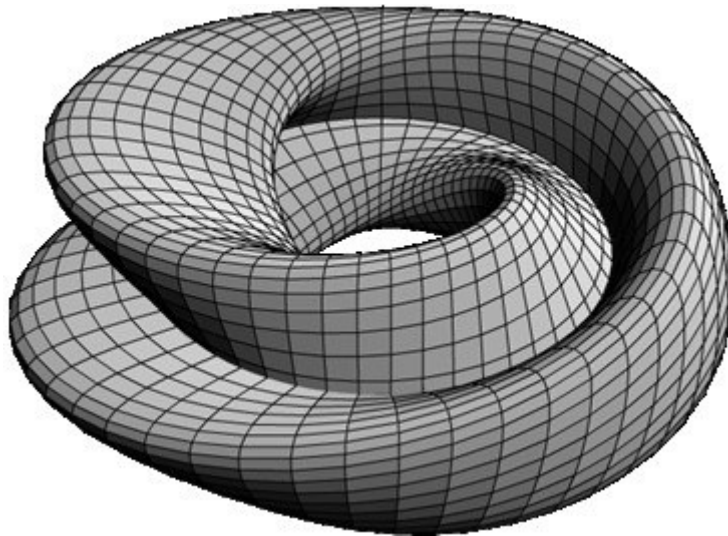


Рис. 6. «Восьмерка»

В этом виде самопересечение имеет форму геометрического круга в плоскости  $XU$ . Константа  $r$  равна радиусу круга. Параметр  $u$  задаёт угол на плоскости  $XU$ ,  $v$  обозначает положение около восьмиобразного сечения.

Такой интересный топологический объект, как бутылка Клейна, нашёл отражение и в творчестве. Например, в книге «Игра в поддавки» Александра Митича персонажи попадают в пространство, похожее на бутылку Клейна; в произведении математика Мартина Гарднера «Остров пяти красок» в бутылке Клейна пропадает один из

героев; в анимационном сериале «Футурама» в серии «Путь Всех Зол» на полке показан разлитый в бутылки Клейна напиток.

Даже английский математик, выдающийся палиндромист и автор юмористических стихотворений, Джеймс Альберт Линдон не смог обойти этот объект стороной, посвятив ему одно шуточное пятистишие [7]:

Некто Клейн, не терпевший вина,  
Раз придумал бутылку без дна.  
Воскликнул он: «К тому же  
Что внутри – в ней снаружи!  
Даже пробка совсем не нужна!».

### Список литературы

1. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка – М.: «Аделант», – 2013. – 800 с.
2. «Расцепление пальцев» топологического человека и геометрические инварианты – URL: <http://dfgm.math.msu.su/topics/topic07.php> (дата обращения: 04.05.2021).
3. Математика XIX века: Геометрия. Теория аналитических функций / Б. Л. Лаптев и др.; редакторы: А. Н. Колмогоров, А. П. Юшкевич. – М.: Наука, 1981. – С. 104.
4. Первушкина Е. А. Эксперименты с бутылкой Клейна // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 244-246. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/13829/> (дата обращения: 22.04.2021).
5. Чешкова М. А. К геометрии бутылки Клейна // Дифференциальная геометрия многообразий фигур. – 2011. – № 42. – С. 155–159.
6. Смирнов С. Г. Прогулки по замкнутым поверхностям. – М.: МЦНМО, 2003. – 28 с.
7. Матвеев М. Путешествие по Палиндромии с Джеймсом Линдоном // Знание-сила / ред. И. Вирко. – М.: Знание-сила, – 2012. – № 3. – 132 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214060>. – ISSN 0130-1640. – Текст: электронный.

Светлов Сергей Михайлович, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» г. Борисоглебск

Солодовникова Елена Николаевна, ст. преп. кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

## СИСТЕМА ОФИЦИАЛЬНЫХ И НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ФАМИЛИЙ СЕЛА ТЕРНОВКА ТЕРНОВСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

И. С. Сенина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: irina.senin2012@yandex.ru*

В статье представлен анализ фамилий села Терновка Терновского района Воронежской области в лексико-семантическом аспекте. Рассматриваются официальные и неофициальные фамилии названного населенного пункта. Общий объем проанализированных антропонимов составил более 400 единиц.

**Ключевые слова:** ономастика, антропонимика, официальная и неофициальная антропонимия, фамилии, Воронежская область.

Официальные и неофициальные фамилии населенного пункта представляют собой систему, поскольку эти имена собственные находятся в системных отношениях, характерных для языковых единиц. Так, фамилии определенного населенного пункта могут быть структурированы в соответствии с лексико-семантическими, словообразовательными, морфологическими признаками. Все эти антропонимические единицы связаны между собой парадигматическими отношениями и представляют собой особую систему. О.С. Ахманова дает следующее определение термину *система* – это «внутренне организованная совокупность элементов (единиц) языка, связанных устойчивыми (инвариантными) отношениями» [1, с. 401].

По мнению В.А. Никонова, «личные имена, прозвища, фамилии людей, безусловно, являются частью лексической системы, функционируют в ее рамках, развиваются по языковым законам, но при этом антропонимия образует в языке особую подсистему, в которой общие законы языка преломляются специфически и, кроме того, возникают свои собственные закономерности, которых нет в языке вне ее» [2, с. 34].

Фамилии относятся к антропонимам – собственным именованьям человека, в число которых входят «личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка, андроним, гинеконим, патроним» [3, с. 31]. О важности изучения фамилий пишет Г.Ф. Ковалев; он отмечает, что с помощью фамилий «можно узнать, какие профессии здесь бытовали, что ели наши предки, что было для них образцами красоты или уродства. Ведь вся эта информация когда-то была заложена в прозвища, которые со временем обрели статус фамилий» [4, с. 242].

Нами изучена система официальных и неофициальных фамилий села Терновка Терновского района Воронежской области. В общей сложности было проанализировано 420 официальных фамилий и 40 неофициальных. Неофициальные фамилии информантами воспринимаются как уличные (дворовые) названия, жители говорят: «Так их по-уличному зовут».

Официальные и неофициальные фамилии села Терновка можно разделить на календарные и некалендарные фамилии.

Календарные фамилии, восходящие к личным мужским христианским именам:

Абрамов < Абрам / Абрамий < Авраам / Авраамий  
Аверьянов < Аверьян  
Агапов < Агап < Агапий  
Аксёнов < Аксён < Авксентий  
Алексеев < Алексей  
Алехин < Алёха < Алексей  
Ананин < Ананя < Ананий  
Ананьин < Ананья < Ананий  
Андреев < Андрей  
Андропов < Андроп / Антроп < Евтропий  
Аникеев < Аникей < Аникий  
Арсёнов < Арсен < Арсений, Арсентий  
Архипов < Архип < Архипп  
Асташов < Астах / Асташ < Евстафий < Евстахий  
Афанасов < Афанас < Афанасий  
Бакушин < Бакуша < Абакум  
Богданов < Богдан  
Васильев < Василий  
Власов < Влас  
Володин < Володя < Владимир  
Гаврилов < Гаврила < Гавриил  
Галактионов < Галактион  
Григорьев < Григорий  
Гришакин < Гришака < Гриша < Григорий  
Гришин < Гриша < Григорий  
Данилов < Даниил < Данил  
Данилянц (фамилия с армянским формантом) < Даниил < Данил  
Деев < Дей < Дий  
Дейкин < Дейка < Дий  
Деменьтьев < Дементий  
Денисенко (фамилия с украинским формантом) < Денис  
Денисов < Денис  
Дмитриев < Дмитрий < Димитрий  
Евдокимов < Евдоким  
Евстратов < Евстрат < Евстратий  
Егоров < Егор  
Ельшов < Ельша < Еля < Елисей  
Ермаков < Ермак < Ерм  
Ефремов < Ефрем  
Иванов < Иван < Иоанн  
Игнатенко (фамилия с украинским формантом) < Игнат < Игнатий

Игнатов < Игнат < Игнатий  
 Игнатъев < Игнатий  
 Измайлов < Измаил < Исмаил  
 Ильин < Илья < Илия  
 Казьмин < Казьма / Козьма  
 Канищев < Канищ < Конон < [5, с. 232]  
 Карпов < Карп  
 Кирсанов < Кирсан / Хрисанф  
 Климов < Клим < Климент  
 Лазарев < Лазарь  
 Ларин < Ларя < Илларион  
 Леонов < Леон  
 Лукьянов < Лукьян < Лукиан  
 Макаров < Макар < Макарий  
 Мартынов < Мартын < Мартин  
 Марченко (фамилия с украинским формантом) < Марк  
 Матвеев < Матвей < Матфей, Матфий  
 Матёсов < Матёс < Матвей < Матфей, Матфий  
 Матющенко < Матюша / Матюха < Матвей < Матфей, Матфий  
 Минин < Миня < Михаил  
 Миронов < Мирон  
 Митин < Митя < Дмитрий / Митрофан  
 Михайлов < Михайло < Михаил  
 Моисеенко (фамилия с украинским формантом) < Моисей < Мосей  
 Насонов < Насон / Ясон < Иасон  
 Нестеров < Нестер < Нестор  
 Николаев < Николай  
 Никульшин < Никульша < Николай  
 Спиридонов < Спиридон < Спуридон  
 Савин < Сава  
 Тимошкин < Тимошка < Тимоша < Тимофей и др.

Календарные фамилии, восходящие к личным женским христианским именам: Анненков (русифицированная украинская фамилия) < Анна, Дуняхин < Дуняха < Дуня < Евдокия, Марутин < Марута < Мара < Мария, Матренин < Матрена < Матрона, Ханин < Ханя / Ханна.

Довольно большой группой антропонимов являются фамилии, восходящие к некалендарным именам. Фамилии, в основе которых лежат собственно некалендарные мужские имена: Богданов < Богдан («Богом данный»), Боженко < Божен (желанный ребенок), Болдырев < Болдырь (рожденный от представителей разных национальностей), Жданов < Ждан (желанный, долгожданный сын), Зимин < Зима, Невзоров < Невзор, Некрылов, Нелюбов < Нелюб, Ненашев < Ненаш, Нечаев < Нечай, Поздняков < Поздняк и др.

Также выделяются фамилии, восходящие к прозвищам по особенностям поведения, речи, восприятия, мыслительной деятельности (Благонравов < Благонрав, Верченко, Дрёмов, Глухов, Шепелев, Шумилин и др.), по внешнему виду человека (Безруков, Безручко, Белов, Белоусов, Беляков, Глазков, Косолапов, Лысенков,



Малюков < Малюк (малюк – человек маленького роста) и др.); по названиям предметов быта, названиям окружающего мира (Башлыков, Булавин, Колосков, Колпаков, Кочкин, Крылов и др.); по топонимам (Галицкий < Галицк, Заборовский < Заборовье (село в Тверском уезде), Жигульский < Жигульск, Липчанский < Липчанск/ Липецк и др.); по ремеслу, роду деятельности (Бондарь, Калашников, Ковешников, Коновалов, Кузнецов, Кучеров, Мельников, Резников, Плотников, Токарь и др.); по социальным характеристикам (Казаков, Сердюк < Сердюк (*сердюк* – казак сердюцкого пехотного полка в Украине [5]), Сиротин, Старынин < Старыня (социальное положение предка) и др.), по названиям животных (Быков, Волков, Баранов, Коровин, Лосев и др.); по названиям пищи и напитков (Блинов, Кулешов, Квасов, Колбасин, Тестов, Уксусов и др.); по этнической характеристике (Башкир, Колмаков, Литвинов, Мещеряков, Мордвинцев, Поляков, Черемисов и др.); по названиям рыб и насекомых (Ершов, Пискарев, Сазанов, Гальцов, Жуков, Комаров).

Таким образом, официальные и неофициальные фамилии села Терновка представляют собой систему и включают номинационные группы, объединенные системными отношениями, в основе которых следующие признаки: «календарные имена» (личные мужские и женские христианские имена); «некалендарные имена»; «зоонимический признак», «этнический признак», «топонимический признак»; «признак, характеризующий внешность человека», «признак, характеризующий особенности поведения, речи, восприятия, мыслительной деятельности человека», «бытовой признак», «признак по роду деятельности», «социальный признак». Антропонимикон села Терновка Терновского района Воронежской области требует дальнейшего изучения.

### Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – Москва. : Современная энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Никонов В.А. Задачи и методы антропонимики // Личные имена в прошлом, настоящем и будущем. Проблемы антропонимики. Сб. статей / Отв. ред. В. А. Никонов. – М.: Наука. – 1970. – С. 33–56.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Изд. «Наука», 1978. – 197 с.
4. Ковалёв Г.Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. – Воронеж: Научная книга, 2014. – 440 с.
5. Ганжина И.М. Словарь современных русских фамилий. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Фирма» «Издательство АСТ», 2001. – 672 с.
6. Телефонный справочник села Терновка [Электронный ресурс]. – URL: <https://freespravochnik.net/spravochnik-ternovka/> (дата обращения 25.01.2021)

Сенина Ирина Сергеевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

И. В. Скоробогатова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [irina.skorobogatova.01@mail.ru](mailto:irina.skorobogatova.01@mail.ru)

В работе рассматриваются возможности изучения диалектизмов на уроках русского языка в 6 классе. На основе использования диалектного материала (регион Воронежская область) разработана система заданий к теме «Диалектизмы». Предлагаемые упражнения и задания будут способствовать развитию познавательных навыков школьников, воспитанию любви у родному краю, русскому языку.

**Ключевые слова:** диалектология, диалектизм, диалектное слово, методика обучения русскому языку, Воронежская область.

Диалектология – раздел лингвистики, изучающий диалекты, диалектный язык. Термин *диалект* в переводе с греческого языка означает «разговор, говор», диалект – это территориальная разновидность языка.

Учитель русского языка и литературы должен хорошо знать основы русской диалектологии, особенности говоров той местности, где ведется преподавание русского языка, поскольку школьники зачастую допускают ошибки, обусловленные функционированием местной речи. «Чем лучше знает учитель диалектологию, тем легче понимает он природу подобных ошибок и тем скорее находит нужные приемы, чтобы помочь детям усвоить нормы литературного языка» [1, с. 11].

Тема «Диалектизм» в школьном курсе русского языка изучается в 6 классе в разделе «Лексика. Культура речи», на это отводится всего один час. А между тем изучение диалектных слов требует большего внимания, поскольку «русский литературный язык возник на основе московского говора и в дальнейшем испытывал влияние диалектов...» [1, с. 6].

Различия между литературными словами и диалектными порождают множество ошибок как в устной, так и в письменной речи школьников, поэтому в процессе изучения правил русского языка учитель, помимо свободного владения местной лексикой, должен хорошо знать нормы литературного языка.

Профессор Г.Ф. Ковалев сформулировал основные принципы лингвистической работы в школе, одним из них является изучение диалектной лексики в сопоставлении (не противопоставлении) с литературным языком [2].

При изучении диалектной лексики учитель может обратить внимание школьников и на местные географические названия и

фамилии с диалектной основой, здесь плодотворной работой может стать учебный исследовательский проект. Основы лингвокраеведческой исследовательской деятельности школьников на воронежском материале описаны Л.Н. Верховых [3].

Известный методист А.В. Текучев считает, что треть орфографических ошибок, допускаемых школьниками, обусловлена воздействием диалектной лексики [4].

Традиционно ошибки, связанные с влиянием диалектных слов на письменную речь, принято подразделять на «прямые» и «косвенные». Прямые ошибки непосредственно отражают воздействие диалектизмов на разные уровни литературного языка. Косвенные ошибки связаны с гиперкоррекцией прямых ошибок [5].

Важно на уроках русского языка в школе разделять понятия *диалектное слово* и *диалектизм*. *Диалектное слово* – слово, территориально ограниченное в употреблении, а *диалектизм* – «достояние национального языка, слово, стоящее на границе литературной нормы и разговорной лексики, употребляемое в нескольких говорах и диалектах» [5, с. 19], то есть это диалектное слово, употребленное в литературном языке.

Являясь почвой национального языка, его корнями, диалекты представляют собой национальное достояние, и важно, чтобы учитель смог организовать продуктивный урок по теме «Диалектизмы» с приведением местных слов, чтобы смог заинтересовать учащихся историей языка, привить любовь к родному языку, своему краю.

В помощь учителю нами предлагается система заданий для закрепления знаний школьников по теме «Диалектизмы» на воронежском диалектном материале.

Предлагаемые задания и упражнения помогут обучающимся сформировать навыки поиска диалектизмов в речи, замены их эквивалентом современного русского литературного языка, навыки анализа и классификации диалектных слов.

**Задание 1.** Запишите значения приведенных ниже диалектизмов. Для справок используйте «Словарь русских народных говоров», «Словарь воронежских говоров». Запишите диалектизмы в алфавитном порядке.

*Сбойник, неймётся, охолонуться, нонче, вечерошник, акрамя, враз, доёнка, загнётюк, застить, квасоль, кочет.*

Составьте предложения с тремя диалектизмами, объясняя их значение.

**Задание 2.** Прочитайте предложения. Найдите диалектные слова, замените их литературными. Запишите получившиеся предложения, выделив основы.

*Второй день дед чинит одежду. За что покупать, денег нетути. Чтой-то с утра болезнь берё. Отец еще навильню сена корове положил.*

**Задание 3.** Проанализируйте лексическое значение диалектизмов, подберите к ним соответствующие литературные варианты.

*Не́тути, опроста́ть, отсе́да, пода́лся, поздра́ствовагись, полюбилсь, поро́жний, потара́ни́ться, размал́ини́ться, ры́неть, серча́ть, сумленье, телешо́м, тяло́к, хрустко, цаплок.*

**Задание 4.** Распределите диалектизмы по тематическим группам «Дом», «Труд», «Действия», «Человек», «Природа».

*Сбойник, судница, батылюшки, чакан, недётка, неймётся, охолонуться, брухатъ, бусоръ, въюшка, гребоватъ, жигнуть, загнётюк, мазанка, мамака.*

**Задание 5.** Изучите лексическое значение диалектизмов, подберите к ним соответствующие литературные варианты. Определите частеречную принадлежность диалектизмов. Выполните фонетический разбор одного из слов.

*Хата, убо́рная, тара́нтас, сумленье, страща́ть, створки, скатёрка, свечки, салазки, захря́снуть, рукомойник, путина, приколка, помчка, по́йло.*

**Задание 6.** Прочитайте приведенные ниже диалектизмы. Разделите их на группы: имя существительное, имя прилагательное, глагол. Составьте четыре словосочетания, используя представленные слова.

*Поздра́ствовагись, запо́льное, обо́рка, кула́чки, венцы́, гла́нуть, гандобить, зудить, покликать, сулить, поро́жний, ядрёный, расхлебёнить.*

**Задание 7.** Прочитайте текст. Выпишите имена прилагательные, дополняя окончания. Обоснуйте свой выбор.

*Дюковат... какой. Вишни аш жуков... Пирог клёкл... уже. Лих... квас. На пол... воду нас всегда на каникулы отпускали. Када заму́ж вышла, тут саманн... хата была. Пришёл весь смазн... Погляди, какая тушист... стала.*

В рамках школьной программы значимость изучения диалектизмов четко прослеживается в связях данного разряда лексики с литературой, фольклором, краеведением, историей и географией.

В заключение обратим особое внимание на то, что основополагающей целью изучения диалектизмов на уроках русского языка в школе является воспитание любви к родному языку на основе знакомства с народным языком, диалектами (в том числе и посредством литературных произведений), их функциональной и эстетической значимостью, современными диалектными словарями.

## **Список литературы**

1. Русская диалектология: учебник для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова, О.Г. Гецова и др.; Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
2. Ковалев Г.Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 440 с.
3. Верховых Л.Н. Лингвокраеведение в школе: учебное пособие. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. – 255 с.
4. Текучев А.В. Преподавание русского языка в диалектных условиях. – М.: Педагогика, 1974. – 176 с.
5. Блинова О.И., Гордеева О.И., Гынгазова Л.Г. Практикум по русской диалектологии. – Томск: Издательство Томского университета, 1993. – 146 с.
6. Словарь воронежских говоров. Вып. 1. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 304 с.; Вып. 2. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. – 307 с.

Скоробогатова Ирина Валерьевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА**

**Е. Н. Солодовникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: solodovnikova@bsk.vsu.ru*

Статья посвящена вопросам формирования такого профессионально значимого качества будущего учителя математики, как его информационная компетентность (на примере подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили подготовки Математика. Информатика и информационные технологии в образовании).

**Ключевые слова:** профессионально значимые качества будущего учителя математики; информационная компетентность; дистанционное обучение.

Требования к уровню подготовленности подрастающего поколения постоянно меняются. Будущему учителю необходимо обеспечивать соответствующий уровень подготовки обучающихся, формируя у них определяемые требованиями общества качества и компетенции. В связи с этим методическая и информационная компетентность, креативность, способность к саморазвитию – те профессионально значимые качества (ПЗК), которые являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя и позволяют будущим учителям быть мобильными и своевременно реагировать на любые вызовы времени.

В условиях пандемии резко возросла актуальность дистанционного обучения, однако не все учителя оказались готовы к его реализации. Возникшая проблема выдвинула на первый план среди перечисленных ПЗК будущего учителя его информационную компетентность и подчеркнула актуальность её формирования и развития в процессе обучения в вузе. Чёткое однозначное определение информационной компетентности дать практически невозможно, поскольку в педагогической литературе существует целый ряд подходов и точек зрения. Нам близка позиция А.А. Темербековой [1]: информационная компетентность студентов – будущих учителей позволяет «решать педагогические задачи, связанные с применением информационных средств и мультимедийных технологий, с умением осуществлять разнообразные виды деятельности по сбору, обработке, хранению и передаче информации, с организацией научно-исследовательской и экспериментальной деятельности с использованием технологий автоматизации образовательных процессов». Для того чтобы учитель смог реализовывать

дистанционное обучение на том же уровне, что и традиционное, он должен не только обладать определённым набором знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий, но и уметь модифицировать, адаптировать методику обучения математике под дистанционный формат.

Обратимся к учебному плану по программе прикладного бакалавриата, реализуемой в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ», – направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили подготовки Математика. Информатика и информационные технологии в образовании. Определим перечень дисциплин и практик, в процессе освоения которых целесообразно формировать информационную компетентность будущего учителя математики (табл. 1).

Таблица 1. Дисциплины и практики, способствующие формированию информационной компетентности будущего учителя математики

<b>Блок учебного плана</b>	<b>Наименование дисциплины / практики</b>
Блок 1. Дисциплины (модули). Базовая часть	Информационно-коммуникационные технологии
Блок 1. Дисциплины (модули). Вариативная часть	Информатика
	Информационные системы
	Теоретические основы информатики
	Компьютерное моделирование
	Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа-технологии
	Методика обучения математике
	Основы информационных технологий
	Лабораторный практикум по информационным технологиям в математике
	Электронные образовательные ресурсы в работе учителя математики
	Современные педагогические технологии при изучении предметной области Математика и информатика
Блок 2. Практики. Вариативная часть	Разработка и поддержка сайта работника сферы образования
	Учебная практика, компьютерная
	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности
	Производственная педагогическая практика

Из таблицы 1 видно, что для формирования информационной компетентности будущего учителя математики у студентов, обучающихся по указанной образовательной программе, имеется достаточно большое количество дисциплин и практик. Для дисциплин, которые помогут студентам овладеть теоретическими знаниями и умениями в области информатики и информационно-коммуникационных технологий, алгоритм действий преподавателя

определён рабочей программой дисциплины. Сложнее обстоит дело с теми элементами образовательного процесса, которые в явном виде не предназначены для формирования указанного ПЗК будущего учителя. Из выделенного перечня к ним следует отнести дисциплины «Методика обучения математике», «Современные педагогические технологии при изучении предметной области Математика и информатика» и производственные практики. Актуальной является проблема корректировки содержания рабочих программ и перестроения методики преподавания дисциплин. Для обеспечения формирования информационной компетентности будущего учителя математики на должном уровне необходимо построение целостной системы, включая формулировку педагогических условий и определение соответствующей технологии.

К педагогическим условиям формирования информационной компетентности будущего учителя математики мы относим:

- развитие мотивации к овладению информационно-коммуникационными технологиями и навыками использования технических устройств;
- информационно-методическое сопровождение учебной деятельности студентов;
- корректировку содержания программ подготовки будущих учителей и методики проведения занятий;
- активное и рациональное применение в образовательном процессе вуза информационно-коммуникационных технологий;
- рефлексию педагогических действий на разных этапах учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов.

Технология формирования информационной компетентности будущего учителя математики находится на стадии разработки. С учётом современных требований необходимым звеном такой технологии должна стать самостоятельная реализация студентами дистанционных технологий в их учебной и квазипрофессиональной деятельности (в первую очередь, в рамках изучения методики обучения математике и прохождения производственных практик).

### **Список литературы**

1. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя математики посредством использования интерактивных технологий (Poly32, S3d, Secbuilder 1.0., Smart Notebook) [Электронный ресурс]. – URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/1055/files/54\\_011.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/1055/files/54_011.pdf) (дата обращения: 07.05.21).

Солодовникова Елена Николаевна, ст. преп. кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск



## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА «БИ-БА-БО»

**В. В. Соснина**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [sosnina.viky@yandex.ru](mailto:sosnina.viky@yandex.ru)*

В статье актуализируется значение использования кукольного театра для развития творческих способностей, раскрывается понятие «творческие способности» и значение театрализованной деятельности для воспитания и развития детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** кукольный театр, кукольный театр «БИ-БА-БО», театрализованная деятельность, творческие способности, младшие школьники.

Для современного периода развития системы образования в РФ характерны поиск и изучение современных технологий воспитания детей. При этом важно учесть, что в качестве приоритетного выступает деятельностный подход к организации учебной и воспитательной работы. Согласно его положениям в формировании и развитии личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) в деятельности формируются и проявляются творческие способности детей, одним из видов которых являются способности актёрские, т.е. их можно рассматривать как новообразование в комплексе навыков младшего школьника.

В процессе обучения и внеклассной работы достаточно широко используется театрализованная деятельность, которая, по мнению Т.Ю. Ронами, выступает одной из важных и доступных для младших школьников: дети знакомятся с миром прекрасного, активизируется мышление и воображение, а также способствует социализации, т.е. процессу успешного вхождения в общество и принятой в нём морали [1].

В любой образовательной организации имеются ученики со скрытыми талантами, и в данном случае, задачей педагога является выявление потенциальных способностей детей. В связи с этим, можно утверждать, что показ кукольного театра необходим детям младшего школьного возраста для того, что бы вызвать в них интерес к данной деятельности.

Являясь участником студенческого кукольно театра «БИ-БА-БО» и общаясь со школьниками, мы пришли к выводу, что, к сожалению, в наблюдается недостаточная заинтересованность современного поколения детей театральным искусством, их интересы ограничены. Младший школьный возраст является сензитивным для развития

творческих способностей, именно поэтому детей необходимо приобщать к культуре.

В психолого-педагогической науке существуют различные определения понятия «творческие способности». Обратимся к их рассмотрению.

Б.М. Теплов под творческими способностями понимал определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [2].

Л.А. Большакова творческие способности определяет как сложное личное качество, отражающее способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности, а также позволяет оказывать поддержку в творческой самореализации другим людям. Это высокая степень увлечённости, интеллектуальной активности, познавательной самодеятельности личности [3].

На данный период времени школьникам широко доступна сеть Интернет, где они нерационально используют своё время, что совершенно недопустимо. Взрослые должны научить ребёнка грамотно распределять время, а если и пользоваться сетью, то только по назначению, целесообразно. Школьник сможет самостоятельно найти театральное представление и посмотреть его совершенно бесплатно, не выходя из дома, что вызовет интерес к искусству.

Непосредственный просмотр спектаклей – это важнейшая составляющая формирования индивидуальных творческих способностей ребёнка. Поэтому в образовательные организации часто приезжают актёры с постановками кукольного театра. Дети всегда с удовольствием посещают такие мероприятия.

Кукольный театр – это, прежде всего, искусство, обладающее огромными возможностями воспитания. После спектаклей поставленных именно для младшего школьного возраста, дети желают не только быть зрителями, у них появляется желание творить, познавать. Они хотят примерить игрушку на руку, побыть в роли того или иного персонажа.

Кукольный театр можно создавать и в классе, где сами школьники будут актёрами. По мнению таких учёных, как Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Ж. Пиаже, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др., игра учит детей ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим образом. Игра – это доступный для ребёнка путь понимания и освоения мира; через неё преобразуется действительность. Несмотря на многообразие понимания роли игры в воспитании, исследователь И.С. Гринченко приходит к определению общих закономерностей педагогического воздействия: изменение позиции личности в

коллективе, корректировка взаимоотношений в совместной деятельности, влияние на характер участия детей, изменение действий и поведения [4].

Ребёнок в ходе игровой деятельности получает практику отбора и умение приспосабливаться к среде, которая воспитывает уважение к окружающим, способствует развитию чувства уверенности в себе. Дети учатся дружить и в игре осваивают способы поведения, соответствующие дружеским взаимоотношениям (взаимопомощь, общение, забота, поддержка, доверие и др.) [5].

В Борисоглебском филиале Воронежского государственного университета существует студенческий кукольный театр «БИ-БА-БО», созданный в марте 2017 года под руководством доцента кафедры начального и среднего профессионального образования В. Н. Пугач. Он является единственным театром такого рода в городе Борисоглебск. За время своей работы «БИ-БА-БО» объединил в свой коллектив 30 студентов, которые совместно с Верой Николаевной поставили 7 спектаклей (по мотивам русских народных сказок и произведений К. Чуковского, С. Маршака, С. Михалкова), изготовили 75 кукол, дали 50 представлений и порадовали своими выступлениями более 2000 зрителей (из них 100 – дети с ОВЗ). Идеей создания «БИ-БА-БО» стало отсутствие кукольного театра в городе Борисоглебск, а вдохновила В. Н. Пугач семья Ефимовых, которые в 1934 году создали театр кукол. Для Александра Петровича и Наталии Николаевны их театр стал делом жизни, ведь супруги считали своим долгом развивать творческие способности детей.

Студенты Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета с любовью относятся к «БИ-БА-БО», им нравится творческая деятельность. Процесс создания спектаклей – дело трудное. Своими руками Вера Николаевна и участники студенческого кукольного театра создают кукол в технике папье-маше, театральные реквизиты. Залог успеха – это совместная творческая деятельность, ведь каждый участник вносит свой значительный вклад: одни занимаются изготовлением кукол и декораций, другие поиском музыкального сопровождения и т.д. После создания реквизита, актёрский состав переходит к постановке спектакля. Продумывается каждый шаг, слово и действие игрушки.

Младшие школьники активно принимают участие в мероприятиях студенческого кукольного театра «БИ-БА-БО», проводимых в картинной галерее им. П.И. Шолохова, городской детской библиотеке им. Ю.Третьякова, Борисоглебском зональном реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями «Журавлик», МБОУ БГО ООШ № 9, МБОУ БГО СОШ № 3, МБОУ БГО СОШ № 4. По приглашению городской администрации участвовали в праздновании 1 мая на детской

площадке в городском сквере и Дня города в исторической реконструкции «По улице Дворянской».

Коллектив студенческого кукольного театра «БИ-БА-БО» полон творческих идей и готов радовать своих зрителей. Всех участников театра объединяет любовь к искусству и желание привить эту её подрастающему поколению. Школьники живо реагируют на происходящее, с замиранием сердца наблюдают за спектаклями, а самое главное хотят попробовать себя в роли актёра кукольного театра. «БИ-БА-БО» поддерживает их интерес к искусству и дарит маленькие пальчиковые игрушки, которыми дети могут играть так же, как актёры кукольного театра. Учителю начальных классов после просмотров выступлений «БИ-БА-БО» можно предложить детям на внеурочных занятиях попробовать разыграть те спектакли, которые они уже видели или взять сценарий другого, знакомого им, произведения.

Таким образом, кукольный театр – доступный вид искусства для младших школьников. Применение театра кукол позволяет создать условия для раскрытия творческих способностей подрастающего поколения. Однако стоит помнить, что дети будут заинтересованы искусством только в случае, если педагог увлечён этим делом. Тогда школьники не останутся равнодушными к кукольному театру, и постепенно будут приобщаться к творческой деятельности.

### **Список литературы**

1. Ронами Т. Ю. Театральная деятельность в начальной школе // Начальная школа. – 2009. – №7. – С.121–123.
2. Борзова В. А. Развитие творческих способностей у детей // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С.65–71.
3. Пономарёв Я. А. К теории психологического механизма творчества. – М.: Просвещение, 1990. – 154 с.
4. Гринченко И. С. Подготовка учителей начальных классов к воспитательной работе с детьми средствами игровых технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 25 с.
5. Свиридова К. В., Плотникова Е. Е. Театрализованная игра как вид творческой игровой деятельности дошкольников // Научная педагогическая дискуссия: интеграция теории и практики. Материалы международной заочной научно-практической конференции. Отв. ред. Е.А. Кудрявцева. Кафедра педагогики и современных образовательных технологий. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2017. – С. 60–63.

Соснина Виктория Владимировна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**В. В. Соснина**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: sosnina.viky@yandex.ru*

В статье раскрывается сущность понятия «предметные умения», описываются педагогические условия формирования предметных умений младших школьников при изучении курса «Окружающий мир», приводится пример урока окружающего мира с описанием работы по формированию предметных умений в результате исследовательской деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** предметные умения; педагогические условия; окружающий мир; исследовательская деятельность; младшие школьники.

На этапе начального обучения невозможно овладеть основами наук, расширить и углубить познавательную деятельность, самостоятельно пополнять знания без основательного усвоения системы учебно-познавательных умений и навыков. В младшем школьном возрасте дети легче приобретают, дольше сохраняют сформированные умения. Процесс усвоения умений и навыков всемерно содействует развитию и расширению познавательных сил и общих способностей учащихся, непрерывному их совершенствованию, успешному развитию аналитико-синтетической деятельности, мышления, речи, памяти, внимания, воображения, что в свою очередь приводит к овладению более сложным учебным материалом.

Проблема формирования предметных умений рассматривалась в исследованиях учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанским, М.М. Поташник и др.; мотивации учения обучающихся А.К. Марковой, Н.П. Морозовой, Г.И. Шукиной и др.; активизации познавательной деятельности школьников А.П. Аристовой, Т.Н. Шамовой и др.

Проблема формирования предметных умений состоит в том, что учителя-практики считают, что отработка умений не нужна, т.к. младшие школьники в процессе обучения овладевают необходимыми умениями и навыками. Но, ведь неверно сформированные предметные умения влекут к затруднению учению учащегося. В тоже время, на уроках окружающего мира учителя несистематически применяют эффективные методы и средства обучения, не всегда соблюдают этапы формирования предметных умений, что влечёт к возникновению трудностей при самостоятельном изучении предмета

«Окружающий мир». Все вышесказанное и определяет актуальность выбранной темы исследования.

Цель работы – выявить, теоретические обосновать педагогические условия формирования предметных умений младших школьников при изучении курса «Окружающий мир» и экспериментальным путём подтвердить их эффективность.

Умение – возможность эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать.

Предметные умения – это умственные или физические действия, которые должны освоить учащиеся при изучении определенных предметов [1].

Предметные умения проходят при своём формировании ряд этапов, которые могут быть изложены в виде схемы (табл. 1).

Таблица 1.

#### Этапы формирования предметных умений

Этапы	Психологическая структура
Первый – первоначальное умение.	Осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенные (обычно бытовые) знания и навыки; деятельность выполняется путем проб и ошибок.
Второй – недостаточно умелая деятельность.	Знания о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, неспецифических для данной деятельности навыков.
Третий – отдельные общие умения.	Ряд отдельных, высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности (например, умение планировать свою деятельность, организаторские умения и т.п.)
Четвертый – высокоразвитое умение.	Творческое использование знаний и навыков данной деятельности; осознание не только цели, но и мотивов выбора, способов ее достижения.
Пятый – мастерство.	Надежное творческое использование различных умений.

Различные авторы пытались классифицировать «учебные умения», которые формируются в процессе учебной деятельности. Большинство специалистов (А.В. Усова, Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, Н.А. Лошкарёва, Н.Ф. Тальзина) подразделяют умения младших школьников на общие и предметные.

Как отмечает Е.Ф. Козина «предметные умения в курсе «Окружающий мир» подвержены группировке в зависимости от учебных задач: умение пользоваться приборами и моделями; топографические умения; умение проводить самостоятельные наблюдения в природе и фиксировать их результаты с помощью разных репрезентантов и другие» [2, с.103].

Проанализировав методическую литературу по проблеме исследования мы выделили формы, методы и приёмы, формирующие

предметные умения младших школьников. *Предметный урок* позволяет в большей степени формировать предметные умения младших школьников. Целью предметного урока является формирование практических умений и исследовательских навыков. К основным приёмам формирования предметных умений относятся: объяснение и показ способа действия, выполнение по инструкции (по памяти), имитация способа действия на макете.

Одним из условий формирования предметных умений обучающихся по курсу «Окружающий мир» являются непосредственные *наблюдения учащихся за объектами и явлениями природы*. Существуют следующие виды наблюдений:

- в классе или на природе;
- за явлениями неживой природы;
- за объектами неживой природы;
- за объектами живой природы.

Наблюдения бывают фронтальные, групповые или индивидуальные. В учебниках окружающего мира предлагается много заданий для проведения наблюдений в природе. Систематическое проведение наблюдений в природе достигается в процессе экскурсий.

*Учебная экологическая тропа* – маршрут, проходящий через различные природные объекты, на котором идущие получают устную или письменную информацию об этих объектах [3].

*Исследовательская деятельность* является эффективным способом познания окружающего мира ребёнком. Исследовательская деятельность способствует формированию интереса школьников к предмету, развитию общих и предметных умений. Исследование состоит из этапов: постановки проблемы, изучения теории по данной проблематике, подбора методик исследования, сбора материала (анализ и обобщение), формулировки выводов.

Для достижения цели нашего исследования мы проанализировали опыт учителей начальной школы по формированию предметных умений младших школьников при изучении курса «Окружающий мир». Для исследования были использованы такие методы: изучение и анализ методической литературы и журналов «Начальная школа», публикаций образовательной социальной сети [nsportal.ru](http://nsportal.ru), ведущего образовательного портала России «Инфоурок» и др. Мы выявили, что учителя отводят предметным умениям немаловажную роль в обучении младших школьников. Педагоги разными способами решают задачу формирования предметных умений обучающихся. Формированию предметных умений в курсе «Окружающий мир» способствуют такие методические приёмы как работа с научным текстом на уроках, работа с дополнительной литературой, описание природных объектов по плану, сочинения на экологические темы на

основе наблюдений и личного опыта, практическая работа с природными объектами (фронтально, в группах, индивидуально), работа с инструктивными таблицами, моделирование природных явлений и процессов, организация опытнической работы и другое.

Мы разработали 3 конспекта урока для 2 класса по УМК «Школа России» автор А.А. Плешаков:

1. Конспект сезонной экскурсии «В гости к осени».
2. Конспект экскурсии «Путешествие по экологической тропе».
3. Конспект урока «Какие бывают животные».

Также нами подобраны дидактические и ролевые игры, помогающие формировать предметные умения младших школьников при изучении курса «Окружающий мир». В качестве примера опишем одну из разработок.

На уроке по теме «Какие бывают животные» для формирования предметного УУД – классификации (насекомые, рыбы, птицы, звери, земноводные, пресмыкающиеся, ракообразные, паукообразные) младшие школьники выступили в роли исследователей. Учащиеся разделились на группы. Перед учащимися была поставлена задача – выяснить на какие группы делятся животные. У учащихся на столах конверты с изображениями животных, задача учащихся – найти лишнее животное.

Задание для 1-й группы: окунь, ёрш, *кузнечик*, карась.

Задание для 2-й группы: тигр, лиса, *муха*, волк.

Задание для 3-й группы: ласточка, дятел, *мышь*, синица.

Задание для 4-й группы: стрекоза, бабочка, *ворона*, жук.

Каждая из групп готовит ответ на задание и называет группу животных.

Чтобы узнать, чем отличаются животные каждой группы, организовали работу с учебником (с.60). Задание: самостоятельно прочитайте текст и заполните таблицу (приём «Фишбоун» или «Рыбий скелет»). Учащиеся читают текст и заполняют таблицу (звери, птицы, рыбы, насекомые).

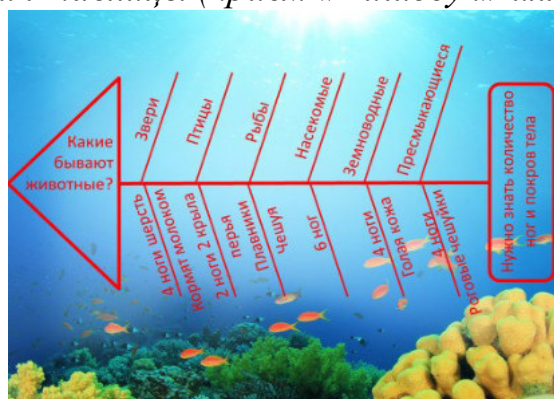
Учитель обращает внимание детей, что скелет не весь заполнен, а значит, не все группы животных выделены. Далее предлагаем учащимся прослушать описание животного. После этого учащиеся должны попытаться отнести его к одной из групп: «Тело этого животного покрытого голый, влажной кожей. Имеет две пары конечностей. Животное может жить на суше и в воде. Детёныш появляется из икринки, затем превращается в головастика, становится взрослой особью» (лягушка).

Учитель задаёт учащимся вопрос: «Можем ли мы, пользуясь нашими знаниями о группах животных, отнести лягушку в ту или иную группу?» (нет). Младшие школьники отмечают, что есть ещё одна группа животных организмов, куда возможно относится



лягушка. Учащиеся знакомятся ещё с двумя группами животных – это земноводные и пресмыкающиеся. Учащиеся приступают к работе в группах (приём «Зигзаг») и заканчивают заполнение таблицы.

*Пример заполнения таблицы (приём «Фишбоун» или «Рыбий скелет»)*



В завершении работы дети выполняют задание в карточках. Формируем предметные умения: понимать зависимость строения животных от их образа жизни; приводить примеры животных каждой группы.

Работа по карточкам

*Ученик заполнял таблицу. Проверь его работу. Если в ней есть ошибки, исправь их прямо в таблице.*

Группа	Отличительные признаки	Представители
Насекомые	Шестиногие животные	Кузнечик, шмель, оса, муха, паук, бабочка
Рыбы	Наличие чешуи	Ёрш, сазан, судак, сом, карась, лягушка, щука
Птицы	Перьевой покров	Соловей, скворец, орёл, филин, летучая мышь, снегирь
Звери	Шерстный покров	Слон, черепаха, заяц, коала, лев, лошадь, собака

Таким образом, предметные умения необходимо формировать при изучении предмета «Окружающий мир».

### Список литературы

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
2. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания / Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян. – М.: Академия, 2008. – 494 с.
3. Реймерс Н.Ф. Охрана природы и окружающей среды / Н.Ф. Реймес. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.

Соснина Виктория Владимировна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЯЗВИМОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВОВЛЕЧЕНИЮ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

С. А. Сурин

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: rus-pleshakov@mail.ru*

Статья посвящена проблеме уязвимости подростков к вовлечению в экстремистскую деятельность. На основе анализа возрастных особенностей подросткового периода, автор раскрывает риски знакомства несовершеннолетних с информацией, наносящей вред их здоровью, безопасности и развитию. Обоснованы психолого-педагогические аспекты противодействия вовлечению несовершеннолетних в деятельность деструктивных организаций, связанных с экстремистской деятельностью.

**Ключевые слова:** подростковый экстремизм; информационная безопасность несовершеннолетних; профилактика; деструктивные сообщества.

В современном обществе наряду с позитивным социокультурным опытом подросток сталкивается и с деструктивным влиянием различных групп и сообществ, может попасть под влияние экстремистской группировки. Экстремизм как форма радикального (крайнего) отрицания существующих социальных норм и правил со стороны отдельных лиц или групп, представляет существенную угрозу национальной и личной безопасности.

Под проявлениями экстремизма понимают «общественно опасные противоправные действия, совершаемые по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или отношения какой-либо социальной группы» [1, с. 197]. В ситуации вербовки экстремистской группой несовершеннолетнего, он более уязвим, чем взрослый человек, так как у него еще нет четкой жизненной позиции и защитных механизмов поведения.

В ходе анализа источников было установлено, что проявления экстремизма в современном обществе распространены не только среди взрослых, но и среди подрастающего поколения. Особо остро проблема вовлечения подростков в экстремистскую деятельность стоит в подростковом возрасте в силу возрастных особенностей подростков.

Среди особенностей подросткового возраста определяющих уязвимость подростка к вовлечению в экстремистскую деятельность следует назвать:

- максимализм;
- стремление к взрослости и автономизации от родителей;

- повышенный интерес к интернет коммуникации, наряду с отсутствием навыков безопасного поведения в интернете;
- частое вхождение подростка в различные неформальные течения и группы;
- подражание сверстникам и кумирам;
- стремление к острым ощущениям; отсутствие навыков критичной оценки информации;
- стремление подростков отстаивать собственную позицию, протестовать против общепринятых правил поведения.

Оценивая факторы личности и среды в процессе формирования экстремистских установок, Н. Г. Инсарова подчеркивает, что экстремизм среди подростков отличается высокой степенью личностной включенности, сниженной критикой к совершаемому поступку и возможностью повторения подобного поведения [2]. Сами подростки, по оценке исследователей, проступок часто оценивают такое поведение как самостоятельность и «геройство» [2].

Несформированность ценностно-смысловой сферы, высокая тревожность, ярко выраженный внутренний конфликт, отсутствие социальной поддержки и низкий уровень культуры при неблагоприятных условиях могут привести к возникновению у подростка проявлений экстремизма, представляющего собой один из видов отклоняющегося (девиантного) поведения.

Следует учесть позицию О. В. Кружковой и И. В. Воробьевой, которые рассматривают подростковый экстремизм как деструктивную стратегию реализации субъектности подростка, подчеркивая его двойственный характер: с одной стороны подросток стремится к самостоятельности, автономизации, а с другой – стремление к театрализации, преувеличению своих возможностей приводит к отклонениям в поведении, негативизму и радикализму [3].

С точки зрения Н.В. Голубых и К.В. Потанина, причиной данных деструктивных тенденций в поведении подростка выступает подростковая агрессивность в различных формах ее проявления, а также негативизм в поведении, что в целом приводит подростка к социальной и психологической дезадаптации [4].

Двойственность экстремизма в подростковом возрасте заключается и в том, что формирование данных проявлений в поведении может выступать как форма защитного и совладающего поведения подростка, что рассматривается в работе О. В. Кружковой, И. В. Воробьевой, Д. М. Никифоровой [5]. Сходную позицию выражает В. В. Шиповская, указывающая на проявления экстремизма в поведении подростка как «следствие выученной беспомощности» [6, с. 127], причинами которой являются семейная ситуация, влияние группы сверстников и микросоциума.

Таким образом, дополнительно причинами формирования у подростка проявлений экстремизма выступает совокупность таких индивидуальных факторов как: нарушенная ранняя социализация, дезадаптация ребенка в ситуации школьного обучения, отвержение со стороны значимых взрослых, сверстников; столкновение с новыми общественными условиями, высокими стрессовыми нагрузками при отсутствии адекватных стратегий преодоления стресса.

Экстремизм и его проявления в молодежной и подростковой среде имеет свои особенности. Среди видов экстремизма, распространенных в подростковой среде, выделяются его формы, связанные с высокой вовлеченностью современного подростка в интернет пространство: распространение информации экстремистского характера (разнообразные публикации, репосты, создание групп, производящих запрещенный контент и др.); организация деятельности деструктивных сообществ сети интернет экстремистской направленности и др. Как справедливо отмечает М. П. Баранов, экстремизм в киберпространстве лидирует среди видов экстремизма подростков [7].

Политический и национальный экстремизм возникает в подростковой среде на основе негативного воздействия социокультурных факторов – низкого уровня дохода населения, маргинализации микросоциума, неразвитости досуга и заполненности свободного времени противоправными поступками и характеризуется высоким уровнем агрессии.

Религиозный экстремизм в среде подростков распространен в регионах компактного проживания представителей разных религий. Характерной особенностью данного вида экстремизма среди подростков является механизм вовлечения несовершеннолетних в экстремистскую деятельность путем психологического воздействия значимых взрослых или агентов деструктивных организаций, в том числе с использованием стремления подростков к общению с противоположным полом.

Отдельного внимания заслуживает экстремизм несовершеннолетних в отношении представителей иной нации, расы или вероисповедания. С позиции Т. Д. Марцинковской полиэтничная среда мегаполиса зачастую выступает как предиктор, то есть провокатор формирования экстремистских установок у молодежи и подростков в отношении людей иной наций, вероисповедания, расы, хотя не является единственным из провоцирующих экстремизм факторов [8].

Разные виды экстремизма подростков объединяет одно – стремление личности к демонстративному отрицанию, протесты, разрушению, мотивы которого различны – от негативизма и

ненависти к другим нациям, религиям, общественному и государственному строю до стремления привлечь внимание к себе.

Особое значение для оценки проблемы проявлений экстремизма в обществе является установление последствий данного явления. Оставленные безнаказанными случаи проявлений подросткового экстремизма приводят к серьезным преступлениям, противоправному поведению, что требует дополнительной психолого-педагогической деятельности, направленной на сопровождение правовой социализации несовершеннолетних, что может выступать «важным превентивным фактором, способным предотвратить криминальное поведение личности, способствовать процессу усвоения, принятия и реализации субъектом правовых ценностей общества, идей, правовых оценок, норм и моделей поведения» [9, с. 99].

Вместе с тем, предупреждение экстремизма представляет собой комплексную задачу, решение которой возможно в условиях межведомственного взаимодействия всех субъектов профилактики: правоохранительных органов, органов власти, общественных объединений и образовательных организаций.

Профилактика проявлений экстремизма в подростковой среде – это система мер по противодействию вовлечения подростков в деятельность экстремистской направленности. Профилактика проявлений экстремизма среди подростков необходима в силу того, что общество формирует социальный заказ, обозначая необходимые условия воспитания гражданина современной России.

Важным механизмом защиты несовершеннолетних от вовлечения в экстремистскую деятельность, знакомства с экстремистскими материалами, отнесенными к информации, наносящий вред их здоровью, нравственному и духовному развитию является механизм нормативно-правового регулирования. На федеральном уровне действуют такие нормативно-правовые акты как Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [10], Федеральный закон от 27.07.2006 №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [11] и др. На региональных уровнях приняты региональные целевые программы, в рамках которых реализуются мероприятия по информационной безопасности детей и подростков.

Ключевым в профилактике экстремизма в подростковой среде можно считать необходимость комплексного подхода, что предполагает реализацию мер первичной, вторичной и третичной профилактики, включение в предупреждающую деятельность как подростков с уже зафиксированными эпизодами проявлениями экстремистских взглядов, так и подростков, в поведении которых есть лишь предрасположенность, склонность к различным формам девиаций.

В современном российском образовании особенность профилактической деятельности социального педагога с подростками состоит в том, наиболее эффективными являются меры первичной профилактики, осуществляемой не только с подростками, уже совершившими противоправный поступок, или склонными к нему, но и с подростками, социализация которых протекает благополучно. Именно в этом заключается превентивный, то есть предупреждающий, характер социально-педагогической помощи.

### **Список литературы**

1. Мамытов Т. Б. Виды экстремизма и формы проявления экстремистской деятельности // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2016. – № 6. – С. 197-199.
2. Инсарова Н. Г. Факторы личности и среды при формировании экстремистских установок у молодежи // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 77-84.
3. Кружкова О. В., Воробьева И. В. Личностные особенности подростков, юношей и молодежи, вовлеченных в среду интернет: зоны уязвимости для экстремистского воздействия в условиях цифровизации // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 160-185.
4. Голубых Н. В., Потанин К. В. Предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деятельность деструктивных интернет-сообществ экстремистской направленности // Вестник Уральского юридического института МВД России. – 2020. – № 4 (28). – С. 121-124.
5. Кружкова О. В., Воробьева И. В., Никифорова Д. М. Психологические аспекты вовлечения в экстремистские группировки молодежи в среде интернет // Образование и наука. – 2016. – № 10 (139). – С. 66-90.
6. Шиповская В. В. Беспомощность как фактор формирования экстремистских установок в подростковой среде // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5 (124). – С. 125-132.
7. Баранов М. П. Экстремизм в киберпространстве: проблемы противодействия и профилактика среди детей и подростков // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2018. – № 1 (34). – С. 92-94.
8. Марцинковская Т.Д. Профилактика экстремистских установок подростков и молодежи // Образовательная политика. – 2016. – № 3 (73). – С. 26-34.
9. Попова Т. В. Социально-педагогические проблемы правовой социализации несовершеннолетних // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 99.
10. Федеральный закон от 27.07.2006 №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12181695/> (дата обращения 12.01.2021).
11. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12127578/>(дата обращения 17.03.2021).

Сурин Сергей Александрович, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ**

**А. И. Трегубова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: tregubova\_nastasya@inbox.ru*

Статья посвящена проблеме адаптации студентов-иностранцев к обучению в вузах России. Рассмотрены аспекты, влияющие на адаптивный процесс, среди которых: психологический, социальный, педагогический и др. В статье раскрываются основные проблемы, которые могут возникнуть у иностранных студентов и возможные пути их преодоления.

**Ключевые слова:** высшее образование; международные отношения; иностранные студенты; адаптация; педагогическое сопровождение; первокурсник.

В настоящее время всё большее значение имеет активизация международных, в том числе и образовательных контактов. Сотрудничество в области образования — активная задача многих стран, так как именно обучению и воспитанию молодёжи принадлежит главенствующая роль в сближении народов.

На сегодняшний момент активная международная позиция любого ВУЗа является основополагающим критерием его устойчивости и успешности. Одним из показателей успешности деятельности высших учебных заведений является количество иностранных студентов. Таким образом, в сфере современного образования активно происходит процесс экспорта образовательных систем, что обусловило согласованность учебных программ и процедуры получения специальности при одновременном сохранении уникальности традиций и культуры конкретных стран. Соответственно, вырос спрос на исследования, посвященные изучению проблем адаптации иностранных студентов.

Многие иностранные студенты заинтересованы в том, чтобы быстро адаптироваться к условиям окружающей среды. На наш взгляд, успешно протекающий процесс адаптации позволит студентам-иностранцам быстро и эффективно войти в учебный процесс, а ВУЗ сможет сохранить контингент иностранных граждан и увеличить качество их подготовки. Процесс адаптации у обучающихся проходит неодинаково (по времени и др.). А это, в свою очередь, может привести в результате к большому числу нарастающих трудностей, с которыми сложно справиться в одиночку. Прежде всего, это слабое владение русским языком. Обычно, только к началу четвертого курса иностранные студенты достигают

достаточного уровня владения языком, и нарабатывается обширный словарный запас, который они начинают активно использовать в учёбе.

В данной статье мы рассмотрим основные понятия и факты, которые представляют теоретическую основу нашей магистерской диссертации.

Понятие «адаптация» – достаточно многогранно. Именно поэтому вопрос адаптации рассматривается с позиции различных наук, среди которых философия, педагогика, психология, культурология и др.[1, 2, 3].

Такие учёные как Гиппократ, Р. Декарт, Г. Спенсер и др. исследовали проблему адаптации в философских науках. В своих трудах они рассматривали феномен адаптации как прежде всего социальное понятие, как одну из разновидностей взаимодействия человека и социума.

Сущность процесса адаптация в педагогике раскрывали в своих трудах Н. Н. Бояринцева, С. Н. Митин, Р. С. Немов и др.

Проблема адаптации также актуальна и в психологических науках. Л. С. Выготский, И. И. Кон, С. В. Лурье не обошли стороной этот вопрос. По мнению этих авторов, психологическая адаптация определяется активностью самой личности. Таким образом, показателями адаптированности являются уровень тревожности (низкий или высокий) и уровень самооценки.

В социологических исследованиях адаптация понимается как:

– процесс формирования и развития социальной активности личности, социальных, социально-психологических и биологических механизмов регуляции ее жизнедеятельности [4];

– приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей [5];

– итог процесса изменения социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических и демографических отношений между людьми, приспособление к социальной среде.

Другими словами, социальная адаптация – это такой вид взаимодействия личности или социальной группы и социальной среды, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды.

В своих трудах И. В. Ширяева рассматривает феномен адаптации студентов-иностранцев, как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [6, с. 93].



Данная тема представляет для меня особый интерес, благодаря тому, что мне удалось поработать воспитателем иностранных студентов в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ». Так, я смогла увидеть некоторые трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы: барьер в общении, непонимание менталитета нашей страны, громкая речь.

Следует отметить, что трудности в адаптации иностранных студентов значительно отличаются от трудностей студентов России. Наиболее общие трудности, которые возникают у студентов-иностранцев, на наш взгляд, заключаются в следующем:

- смена климата, психоэмоциональное напряжение, связанное с «вхождением» в непривычную среду;

- трудности в учебно-познавательной деятельности, обусловленные недостаточной языковой подготовкой, а также преодолением различий в системе образования и организации учебного процесса;

- трудности, связанные с освоением непривычного, отличающегося, социального и культурного пространства;

- коммуникативные проблемы, обусловленные языковым барьером как с администрацией ВУЗа, так и в рамках межличностного взаимодействия.

Помимо общих трудностей, которые появляются в ходе адаптации студентов-иностранцев следует выделить ещё и проблемы, которые могут возникнуть в ходе самого исследования.

В рамках данного вопроса, мы провели теоретический анализ научных работ И. О. Кривцовой [7] и Т. Р. Рахимова [8]. Так, основные проблемы, возникающие при проведении эмпирического исследования, можно разделить на три основные группы:

- психофизиологические (связанные с переустройством личности);

- учебно-познавательные (связанные с языковой подготовкой);

- социокультурные.

Чтобы оказать своевременную качественную помощь иностранным студентам в довольно непростой период адаптации следует предоставлять обучающимся данной категории поддержку педагогического, психологического и социального характера.

В нашей работе мы планируем сделать акцент именно на особенности педагогического сопровождения студентов данной категории.

В настоящее время насчитывается лишь небольшое количество исследований по особенностям педагогического сопровождения иностранного контингента в ВУЗах России. Именно этот факт помог нам определить актуальность и значимость выбранной нами темы исследования.

Сущность педагогического сопровождения процесса адаптации студентов-иностранцев в немногочисленных исследованиях зачастую связана с необходимостью кооперативных лонгитюдных действий профессионалов для организации взаимодействия мигрантов со студентами и сплочению их в коллектив [9].

Так, учёные Г. А. Воронина и П. А. Шептенко выделили, что сопровождение в данном контексте – это «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого» [10, с. 102].

Заметим, что на этапе вхождения в измененные, отличные от привычных, условия жизни и обучения, важным становится внимание, понимание и снисхождение к возникающим проблемам со стороны администрации и преподавателей вуза. Для этого в организации учебного процесса и воздействии на студентов в период их адаптации к новой образовательной среде следует учитывать их социокультурные и индивидуальные особенности.

И.Н. Лычагина представила процесс адаптации российских студентов в виде комплексно-действующей системы, состоящей из трёх основных компонентов:

- 1) социально-психологический (изменение социальной роли, системы ценностей);
- 2) деятельностный (приобщение к труду, к учебно-познавательной деятельности);
- 3) дидактический (преодоление «информационного взрыва») [11].

Далее, в своём исследовании Ирина Николаевна выделила комплекс социокультурных условий, которые помогут грамотно организовать процесс сопровождения адаптации студентов-иностранцев. Рассмотрим структуру этого комплекса:

1. Реализация ценностного потенциала образования в рамках обучения иностранных студентов (формирование научной базы данных, мотивация саморазвития в общении и учебно-познавательной деятельности).

2. Аксиологический подход – основа организации управления процессом адаптации (целенаправленность и планомерность регулирующего педагогического воздействия, причинно-следственные связи между субъектом и объектом управления).

3. Воспитание ценностного отношения к традициям вуза у студентов-мигрантов (научные, культурные традиции образовательной организации, традиции студенческого самоуправления, проведение массовых культурных мероприятий с русскими студентами) [11].

Следует отметить, что решение проблем адаптации иностранных студентов зависит не только от их личностных качеств,

но и от всесторонних усилий учебных заведений. В ходе решения данной проблемы ВУЗы современной России уже делают первые шаги. Так, для преподавателей ведущих университетов введены дисциплины и курсы по изучению иностранных языков. Также многие учебные пособия и книги выпускаются уже на нескольких языках, чтобы по ним смогли учиться иностранные граждане.

Процесс адаптации чрезвычайно важен для любого студента, в особенности, для студентов других стран. Лишь полностью и успешно пройдя данный этап, студенты-иностранцы смогут стать активными членами общества и включиться в образовательный процесс современного ВУЗа нашей страны.

### **Список литературы**

1. Булганина С. В. Выбор ключевых преимуществ языковых центров на основе исследований предпочтений потребителей // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2016. – № 10. – С. 453–457.
2. Егоров Е. Е. Дискурсивное поле роста транспарентности российских вузов в контексте их интеграции в европейское пространство // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 327–341.
3. Прохорова М. П. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // *Вестник Мининского университета*. – 2015. – № 4. – С. 45–49.
4. Иванова Н. Л. Психологические границы социальной идентичности и современные проблемы высшего образования // *Ярославский педагогический вестник*. – 2006. – № 2. – С. 51–57.
5. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб.: Наука, 2003. – 245 с.
6. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. – М.: Наука, 1980. – 243 с.
7. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 2. – С. 284–288.
8. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // *Дефиниции культуры: сборник трудов участников Всероссийского семинара молодых ученых*. – Томск: Изд-во Томского университета, 2011. – С. 406–411.
9. Безюлева Г. В. Социальная адаптация и профессиональная реабилитация мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования – запрос времени: учеб. пос. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 184 с.
10. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пос. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
11. Лычагина И. Н. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе на основе аксиологического подхода: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2007. – 23 с.

Трегубова Анастасия Игоревна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ**

**А. И. Трегубова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: tregubova\_nastasya@inbox.ru*

Данная статья посвящена проблеме профилактики употребления психоактивных веществ среди молодежи. Рассмотрена проблематика употребления ПАВ в нашей стране. В статье раскрываются основные направления профилактической работы: социальный, педагогический и психологический. А также рассматриваются основные формы и методы профилактики употребления ПАВ в рамках этих направлений.

**Ключевые слова:** молодежь; психоактивные вещества; профилактическая работа; формы и методы профилактики.

В настоящее время, проблема употребления психоактивных веществ (ПАВ) является достаточно актуальной. Несмотря на то, что в современном обществе проводится большая работа по профилактике этого негативного явления, количество употребляющих ПАВ только возрастает. По данным государственной статистики, последние 10 лет отмечаются стремительным ростом данного явления. Особенно часто в группу риска по употреблению ПАВ попадает молодое поколение.

Говоря о психоактивных веществах, мы сразу представляем себе вещества наркотического воздействия. Но, следует отметить, что к этой категории также относятся и табачные изделия, и алкогольная продукция, и даже некоторые лекарственные препараты. Зачастую, употребляющие алкоголь или табачную продукцию люди не понимают, что это тоже ПАВ и это может привести к зависимости от данной продукции и даже скоростремительной смерти. Так, многие родители, боясь стать для своих детей врагами, разрешают детям курить, наивно считая, что это не психоактивное вещество. Однако, научно доказано, что никотин один из видов ПАВ и может привести к деградации личности, ухудшению общего состояния здоровья, и может даже стать причиной смерти [1].

В научной литературе мнения по поводу, какие вещества относятся к ПАВ разделились. Одни считали, что лекарственные препараты не могут относиться к психоактивным веществам, хотя их состав и последствия передозировки этими препаратами говорит об обратном.

В современной науке утвердили основную классификацию ПАВ. Её составляют три категории: алкоголь; наркотики; токсические вещества [2]. К категории «Токсические вещества» относятся лекарственные препараты, обладающие психотропным воздействием. Но в нашей стране есть официальный «Перечень наркотических

средств, психотропных веществ и из прекурсоров, которые подлежат контролю в РФ» [3]. В этот документ включены те препараты, которые разрешено использовать в медицинских целях.

Алкоголь – одно из самых распространённых и часто используемых в современном обществе психоактивное вещество. Этому мнению придерживаются многие токсикологи и наркологи. Однако, с юридической точки зрения, алкогольные напитки не являются наркотиком, ввиду того факта, что в списке веществ, который контролирует государства, они не указаны.

Таким образом, перед современным обществом стоит задача, целью которой является решение проблемы профилактики употребления ПАВ. Немаловажное значение в решении этого вопроса отводится образовательной организации. В настоящее время именно молодое поколение оказывается в зоне риска этого неблагоприятного явления.

Молодёжь – это наше будущее. Именно поэтому необходимо уделять должное внимание процессу своевременной профилактики ПАВ-зависимости. Образовательная организация — социальный институт, который имеет ряд уникальных возможностей для успешной профилактики употребления психоактивных веществ, а также влияет на формирование и комплексное развитие личности подростка. Одним из приоритетных направлений профилактики ПАВ в образовательной организации является формирование у молодых юношей и девушек здорового образа жизни, сохранение психического, социального и физического здоровья. Главная цель профилактической работы – формирование личной ответственности за своё поведение, которое в дальнейшем сможет привести к снижению спроса на психоактивные вещества среди молодёжи.

В ходе опытного внедрения программ профилактики ПАВ в образовательных организациях, было выявлено, что бороться с зависимостями следует систематично и долговременно, применяя при этом как и уже известные методы и формы работы, так и инновационные технологии. Для профилактики ПАВ-зависимостей используют следующие виды технологий: социальные, педагогические и психологические. Рассмотрим каждую из них более детально.

Основная цель социальных технологий – социальная адаптация. Социальные технологии – это своеобразный фундамент для формирования и развития ценностных ориентаций. Социальные технологии реализуются в рамках направлений воздействия с помощью следующих основных форм и методов работы.

#### 1. Информационно-просветительское направление

В рамках данного направления при поддержке администрации образовательной организации можно организовать и отснять

антинаркотическую, антиалкогольную рекламу и транслировать её на сайте образовательной организации. Также можно показать обучающимся фильмы и видео-ролики о том, какое пагубное влияние оказывают ПАВ на здоровье и жизнь человека.

## 2. Социально-поддерживающее направление.

В рамках этого направления социальной службой организуется помощь группам детей с высоким риском вовлечения к употреблению ПАВ.

## 3. Организационно-досуговое направление.

На наш взгляд, чтобы оказать помощь молодёжи в этом направлении, следует вовлекать их в различные мероприятия, объединения по интересам, а также в волонтёрскую деятельность.

Рассмотрим педагогические технологии в рамках профилактической работы употребления ПАВ. Основная цель внедрения педагогических технологий – формирование у целевой молодёжной группы нормы поведения, которая сможет снизить риск приобщения к ПАВ, а также развить личность подростка. Так, в рамках образовательного процесса, на наш взгляд, целесообразно использовать следующие формы профилактики употребления психоактивных веществ: лекция, занятия с элементами тренинга, игры, беседы.

Не стоит забывать про инновационные технологии, так как именно они являются предметом интересов современной молодёжи. Например, в своей практике можно использовать online-викторины. В современном образовании очень активно используется новая, инновационная технология ведения как предмета, так и мероприятия, как Kahoot (Кахут). Kahoot – это игровая обучающая платформа, с помощью которой можно создавать онлайн-викторины и играть в них с помощью современных гаджетов.

Подводя итог по педагогическим технологиям профилактики, следует отметить, что эти технологии служат фундаментом для обучающих программ образовательной организации [4].

Следующий компонент технологий профилактики – это психологические технологии. Их цель сводится к коррекции психологических особенностей подростков, затрудняющих процесс социальной адаптации и повышающих риск их вовлечения в опасную среду. Благодаря этому компоненту профилактики, у обучающихся можно развить свойства личности, которые, в свою очередь, будут препятствием на пути ПАВ-зависимостей. Психологические технологии формируют также психологические и социальные навыки, которые необходимы субъектам профилактики для формирования у них здорового образа жизни [5].

Психологические технологии профилактики в данном контексте реализуются в форме индивидуальных и групповых занятий с

обучающимися и их родителями. Как и в предыдущем направлении, следует отметить важность образования, квалификации и профессиональной компетенции социальных работников, педагогов-психологов. Зачастую, работа этих специалистов строится в форме консультирования (преподаватели, обучающиеся, родители) и анкетирования (обучающихся) на предмет выявления ПАВ-зависимости. Немаловажная роль в профилактике употребления психоактивных веществ отводится занятиям с элементами тренинга.

В рамках этой технологии также следует оказать особое внимание процессам анкетирования и диагностического тестирования. Именно благодаря этим процессам можно выявить детей «группы риска». На основании результатов тестирования, социальной службой образовательной организации разрабатывается программа мероприятий, направленных на предупреждение зависимости от ПАВ в образовательной среде, окультуривание данной категории лиц, приобщение их к здоровому образу жизни и социальной адаптации в окружающей среде.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в профилактике употребления ПАВ важны и социальные, и педагогические, и психологические технологии. На наш взгляд, лишь при комплексном использовании данных технологий возможен наилучший результат по профилактике зависимости от психоактивных веществ. Именно при такой интеграции обучающиеся достигнут лучших результатов – личностный рост и осознанное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.

### **Список литературы**

1. Харитоновна Н. К. Пережогина Л. О., Лесогорова А. Ю. Интерактивные формы профилактической и консультативной антинаркотической работы в СМИ и Интернет-сети. – М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2014. – 330 с.
2. Ведишева М. Н. Ранняя профилактика наркотизма: проблемы и подходы к их решению // Воспитание школьников. – 2007. – №4. – С. 50-54.
3. Федеральный закон от 08.01.1998 N 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах». Ст.2. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_17437/b0d81387c1350ad8b6c5bcf52db7db1d633f93a7/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_17437/b0d81387c1350ad8b6c5bcf52db7db1d633f93a7/) (дата обращения: 13.04.2021 г.)
4. Эрганова Н. Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник. – М.: Академия, 2018. – 224 с.
5. Хомик В. С. Отношение ко времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклонение поведения // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 98-106.

Трегубова Анастасия Игоревна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ТЕНДЕНЦИОЗНОЕ ОСВЕЩЕНИЕ ВОЕННЫХ СОБЫТИЙ ЛЕТА 2008 ГОДА НА КАВКАЗЕ (РОССИЯ-ГРУЗИЯ)

Д. Э. Труфанова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [trufanovadari@yandex.ru](mailto:trufanovadari@yandex.ru)*

Статья посвящена тенденциозному освещению вооруженного конфликта между Россией и Грузией летом 2008 г., влиянию освещения данного конфликта на мнение общественности по отношению к действиям сторон, проблемам целенаправленного искажении информации о конфликте западными СМИ.

**Ключевые слова:** Пятидневная война, грузино-южноосетинский конфликт, миротворческая операция, тенденциозное освещение событий.

С 8 по 12 августа 2008 года на территории Грузии, Южной Осетии и Абхазии была проведена российская миротворческая операция, вошедшая в историю как Пятидневная война.

Эскалация грузино-южноосетинского конфликта началась в конце июля - начале августа. Регулярно проводились огневые налеты и перестрелки. С начала августа в Министерство обороны Южной Осетии поступала информация о концентрации грузинских войск на границе с республикой [1].

3 августа из интервью с источником в Министерстве обороны «Кавказскому узлу» стало известно, что подразделение артиллерийских установок Д-30, ранее находившихся в Гори, теперь находится в селе Эредви. Грузинские войска были замечены и на других участках грузино-южноосетинской границы. Основная их часть идет в направлении Цхинвала.

В то же время российские войска собираются на границе с Грузией. По словам военных, учения здесь продолжаются. Однако корреспондент «Независимой газеты» говорит, что именно так Россия демонстрирует свою решимость защищать своих граждан на чужой территории [2].

Официальным источником информации о конфликте для российских СМИ стали ежедневные пресс-конференции заместителя начальника Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации А.А. Ноговицына [3].

С 3 августа 2008 года в Цхинвали находятся журналисты следующих каналов: «Первый канал», «Россия», «ТВ Центр», РЕН ТВ, «5 канал», НТВ, «Мир» и RussiaToday. Съёмочная группа украинского телеканала «Интер», который был единственным иностранным СМИ в столице Южной Осетии, работала непосредственно в Цхинвали. К 9 августа в зоне конфликта остались



только корреспонденты «Первого канала», НТВ, «ТВ Центра» и «Интера».

В специальном репортаже о Пятидневной войне телеканал «Вести» процитировал слова президента Абхазии С.В. Багапша, который утверждал, что после всех этих событий мировое сообщество должно признать автономию Южной Осетии и Абхазии. С.В. Багапш расценил действия Грузии как угнетение народов республик. Он также утверждал, что после всего произошедшего видимость мирного сосуществования Грузии с Абхазией и Южной Осетией как единого государства не может не исчезнуть.

В работе «Конструирование «жертвы» как способ создания управляемой конфликтной ситуации» Г.И. Козырев пишет, что западные СМИ делают Грузию жертвой агрессии, которую осуществляет российская сторона. Процесс создания жертвы из Грузии начинается с прихода к власти М.Н. Саакашвили. В этой работе также утверждается, что регулярные провокации грузинской стороной российских миротворцев освещались в западных СМИ как попытка России захватить Грузию.

По данным английской газеты TheTimes, Грузия подписала контракт с бельгийским PR-агентством. Агентство распространяло информацию из зоны конфликта в СМИ. Большая часть информации была явно искажена. Многие СМИ опубликовали эту информацию без надлежащей проверки. Корреспондент газеты утверждал, что, если бы в Грузии была такая же свирепая армия, результат военного конфликта мог бы быть совершенно другим.

9 августа в Грузии было прекращено вещание всех русскоязычных телеканалов, а время вещания телеканала «Голос Америки» было увеличено. Позже грузинские власти предоставили доступ к каналам ТНТ, СТС, ДТВ и «Культура». Оставался только один российский телеканал с новостной программой – RTVI [3].

Но 18 августа вещание RTVI было прекращено. По официальным данным, трансляция была прекращена из-за военного положения. Однако А.А. Венедиктов заявил, что это связано с тем, что телеканал транслировал выступление министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова. Интервью С.В. Лаврова было показано на телеканале RTVI специально для того, чтобы грузинский народ узнал точку зрения России. А.А. Венедиктов также заявил, что прекращение вещания русскоязычных телеканалов является попыткой властей скрыть правду, прежде всего, от граждан Грузии.

Стоит отметить, что одностороннее освещение событий во время конфликта большинством международных СМИ проходило с антироссийских позиций.

События в Южной Осетии освещались многими западными СМИ. В течение большого количества времени западные СМИ не

работали в Цхинвале. Однако значительная часть из них предоставила материалы о страшных бомбардировках города. Все западные СМИ были в Тбилиси и сообщали о воздушных бомбардировках городов Гори и Поти российскими военными.

Депутат Европарламента Д. Къеза отметил, что СМИ Италии представляют информацию о военном конфликте следующим образом: Грузия подверглась нападению со стороны Южной Осетии и, что Россия начала войну против Грузии с целью захвата ее территорий. Также Д. Къеза заявил, что все это абсолютно не соответствует действительности. Были отмечены факты фальсификации итальянским телевидением. Россияне, которые жили в Италии и имели доступ как к итальянскому, так и к российскому телевидению связались с римским представительством РИА «Новости», утверждая, что они видели кадры выступления старушки, потерявшей свой дом в результате обстрела, которые превратились на итальянском телевидении в выступление «грузинской женщины», которая подверглась «российским бомбардировкам».

11 августа В.В. Путин выступил с заявлением о том, что западные политики и СМИ цинично представляют агрессора в качестве жертвы. Он отметил, что поражает количество цинизма, способность сделать агрессора жертвой и возложить ответственность за последствия на реальных жертв агрессии.

15 августа М.С. Горбачев отметил, что поддержка Россией Южной Осетии и Абхазии была оправданной, поскольку нельзя было не обращать внимания на жестокое уничтожение мирных жителей. Он также выразил сожаление по поводу одностороннего и предвзятого отношения западных СМИ к освещению событий.

17 августа на RuTube появилась видеозапись интервью Аманды Кокоевой с ее тетей Лорой Тадеевой-Коревиски в России. Они рассказали о многочисленных интервью американским СМИ, которые транслировались с большими изменениями [3].

30 сентября 2009 года был представлен официальный текст доклада Международной независимой комиссии по расследованию конфликта на Южном Кавказе. Комиссия работала под руководством ЕС. Экспертную группу возглавила швейцарский дипломат Х. Тальявини.

Международная независимая комиссия обвинила Грузию в войне. В докладе было установлено, что Грузия, применив тяжелую артиллерию, в ночь на 8 августа 2008 года нанесла удар по Цхинвалу и, соответственно, начала войну. В тексте также установлено, что Россия также несет ответственность за многочисленные нарушения международного права [1].

На основе изученного материала можно сделать следующий вывод: события августа 2008 года имели достаточно хорошее

освещение. Однако во многих СМИ, в частности в западных, информация о военных действиях была либо искажена, либо полностью неверна. Такие СМИ обычно представляли Россию как тирана, который собирается получить территории любым способом, не щадя мирных жителей.

### **Список литературы**

1. Пятидневная война (8-12 августа 2008 года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kavkaz-uzel.eu/articles/210899/> (дата обращения 18.04.2021).
2. Хроника вооруженного конфликта в Южной Осетии в августе 2008 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20130808/954669079.html> (дата обращения 20.04.2021).
3. Информационное освещение вооруженного конфликта в Южной Осетии (2008) [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/641504> (дата обращения 18.04.2021).

Труфанова Дарья Эдуардовна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ,  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА  
Н. А. Тюнина, Е. Е. Плотникова**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [nadya.tyunina98@gmail.com](mailto:nadya.tyunina98@gmail.com), [plotnikova\\_ee@mail.ru](mailto:plotnikova_ee@mail.ru)*

В статье рассматривается сущность понятий «адаптация», «инклюзия». Авторы акцентируют внимание на особенностях адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях организации профессионального образования. Рассматривается инклюзивное образование как перспективное направление социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья; педагогическая поддержка; интеграция; адаптация; социализация; организация профессионального образования.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем современного общества является вопрос социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. По данным статистики, в России число людей с инвалидностью составляет почти 5 миллионов человек, а из них 1,7 млн. являются дети, которые относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья [1].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это лица, состояние которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2].

На сегодняшний день интеграция в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья предусматривает деятельность и результат по обеспечению им прав и реальных возможностей участия во всех видах и сферах социальной жизни вместе с другими членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей.

К основным социальным проблемам обучающихся с особыми образовательными потребностями, можно отнести барьеры в осуществлении прав на охрану здоровья и социальную адаптацию, на платные медицинские услуги, образование и трудоустройство [3].

Инклюзивное профессиональное образование является перспективным направлением для данной категории обучающихся в российской системе образования.

Инклюзивный процесс – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие

обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду со сверстниками по адаптированному или индивидуальному образовательному плану, в котором учитываются его особые образовательные потребности [4].

Инклюзивное обучение помогает таким людям социализироваться в обществе, а также овладевать знаниями, умениями и навыками до уровня, которыми обладают их сверстники. Это означает, что обучающийся может стать материально и морально независимым от взрослого, получить профессию и стать полноценным членом общества [5].

Рассмотрим сущность понятия «адаптация».

Так, например, психолог А. Маслоу, под адаптацией понимает приемлемый контакт субъекта с окружающей средой. Идеей данной адаптации является приобретение позитивного духовного здоровья. При несовпадении личностных ценностей с восприятием социальной ситуации вызывает разногласие, которое личность пытается устранить путем мыслительного и трудового процесса [6].

Л.П. Хохлова выделяет условия, необходимые для осуществления социально-психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. К внешним условиям автор относит взаимную деятельность с группой и её способность к встречной адаптации с личностью. К внутренним условиям – свойства высокого уровня развития личностной сферы (установки, ориентиры, жизненные цели и др.) [7].

О.Б. Гудожникова раскрывает основные тенденции повышения эффективности процесса социально-профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Обучение таких студентов должно осуществляться по образовательным системам, исходя из их индивидуальных возможностей, психофизического развития и состояния здоровья. Поэтому социально-психолого-педагогическое сопровождение данной категории лиц заключается в следующем:

- создание социокультурной среды, социализация и интеграция в общество студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; условий для успешной адаптации;

- обеспечение доступности профессионального образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в организации профессионального образования;

- формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса в организации профессионального образования;

- формирование психолого-педагогической компетенции у участников инклюзивного образовательного процесса;

– организация межведомственного взаимодействия структур, осуществляющих работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья для качественного их сопровождения [8].

В настоящее время в организациях профессионального образования обучаются, чаще всего, следующие группы лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- обучающиеся с нарушениями слуха и речи;
- обучающиеся с нарушениями зрения;
- обучающиеся с соматическими заболеваниями.

К первой группе лиц относятся студенты с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, но при этом сохранен интеллект. Нарушения данного характера могут быть как врожденными, так и приобретенными. К ведущим нарушениям обучающихся данной группы относят недоразвитие, нарушение или утрату двигательных функций.

Ко второй группе лиц относятся студенты с нарушениями слуха и речи. Обучающихся с нарушениями слуха можно разделить на:

- неслышащих;
- слабослышащих;
- позднооглохших.

При организации образовательного процесса рекомендовано вводить предметы, направленные на развитие слухового восприятия, социально-бытовой ориентировки, чтения с губ, обучения жестовой речи.

К третьей группе лиц относятся студенты с нарушениями зрения. Обучающихся с данным видом нарушения можно разделить на:

- слепых;
- слабовидящих.

У таких людей имеются специфические особенности деятельности, общения и психического развития.

К четвертой группе относятся лица с соматическими заболеваниями, вызываемые нарушениями работы внутренних органов. Например, заболевания сердца, сосудов, дыхательной системы и т.д. [9].

Все эти нарушения приводят к недостаткам развития у обучающихся мыслительных процессов, моторики, речевого развития, познавательной активности, а также развития личности и межличностных отношений.

Педагогу, работающему со студентами с ограниченными возможностями здоровья, необходимо понимать трудности и проблемы, возникающие у обучающихся. Для их решения необходимо осуществлять педагогическую поддержку обучающихся.

По словам О.С. Газман: «Педагогическая поддержка – это процесс определения идей, интересов и целей обучающегося вместе с педагогом, а также преодоления возникающих проблем, мешающих самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании и образе жизни» [10, с. 145].

Одной из важных проблем для первокурсников является вопрос адаптации к новому образовательному учреждению и группе, в которой им предстоит учиться. Чем быстрее сформируется группа, тем скорее обучающиеся освоят свою роль. Ведь многие одноклассники могут по-разному относиться к новому, включившемуся в коллектив обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья. Некоторые – негативно, другие – нейтрально, а третьи будут испытывать положительное отношение, относиться с пониманием и уважением.

Так, в момент адаптации у студентов совершается кардинальная смена деятельности и окружения, их внутренние установки также подвергаются значительным изменениям. Они начинают осваивать новые социальные роли, по-другому начинают рассматривать себя и других. Помимо самих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, другим субъектом инклюзивного образования являются их родители.

Поэтому перед педагогом в плане осуществления педагогической поддержки студентов стоит ряд задач:

- проведение анкетирования обучающихся;
- составление рекомендаций родителям, обучающимся и преподавателям организации профессионального образования, содействующих благоприятной адаптации;
- проведение тренингов, игр, которые бы способствовали сплочённости обучающихся и формированию психологически благоприятного климата в коллективе,
- организация ряда мероприятий психолого-педагогической направленности, способствующих минимизации негативных отношений между одноклассниками;
- проведение тренингов, упражнений, игр, которые помогли бы повысить уровень самооценки и понизить уровень тревожности обучающихся;
- развитие навыков межличностной коммуникации между обучающимися в новых условиях;
- оказание помощи в установлении и поддержании социального статуса студента в новом коллективе;
- формирование сплочённости коллектива, базирующейся на доверительных отношениях друг к другу [11].

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы адаптированные образовательные программы с

включением адаптационных дисциплин. Одним из важнейших направлений является использование дистанционного обучения студентов. Необходимо также разработать и подобрать учебные материалы в зависимости от особенностей и состояния здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Организация профессионального образования обязана обеспечить печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Педагог в процессе образовательной деятельности должен учитывать психофизиологические особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся:

- снижение способности к приёму, переработке, использованию и хранению информации;
- замедление процесса формирования понятий, развития мыслительных операций;
- отставание в развитии двигательной сферы;
- быстрая утомляемость, которая приводит к неустойчивости внимания, его переключению и др. [11].

Итак, инклюзивное обучение способствует становлению обучающимся с ограниченными возможностями здоровья полноценным членом общества. При поступлении в организации профессионального образования студенты с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с проблемой адаптации. Её благополучному преодолению способствует педагогическая поддержка. Она открывает возможности для позитивной социализации обучающихся, обеспечивает их оптимальное развитие, а также способствует всестороннему, личностному, морально-нравственному и познавательному развитию.

### **Список литературы**

1. Вихорев Д. И. Проблемы обучения и адаптации детей-инвалидов в России // Высшее образование инвалидов: материалы Международной науч.-практической конференции. – СПб.: Питер, 2013. – С. 144-156.
2. Бондаренко Б. С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы : метод. рек. – М.: Владос, 2009. – 300 с.
3. Соколова Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М.: МГУ, 2015. – 180 с.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пос. / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
5. Резникова М. В., Плотникова Е. Е. Социализация как фактор становления и развития личности // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – М.: Перо, 2020. – С. 286-291.
6. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Релф-бук, 1997. – 304 с.



7. Хохлова Л. П. Исследование адаптирующей способности коллективов. Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 174-185.
8. Гудожникова О. Б. Социально-профессиональная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2016. – 26 с.
9. Приказ от 5 апреля 2017 года № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (с изменениями на 17 августа 2020 года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения 12.04.2021).
10. Газман О. С. Основы интегрированного обучения. – М.: Просвещение, 2008. – 195 с.
11. Сагитова Л. А. Адаптация студентов-первокурсников в колледже // Образование и воспитание. – 2017. – № 5 (15). – С. 135-139.

Тюнина Надежда Александровна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## О ВИДАХ ОГРАНИЧЕНИЙ НА МАТРИЦУ КОРРЕКЦИИ ПРИ ОПТИМАЛЬНОЙ МАТРИЧНОЙ КОРРЕКЦИИ НЕСОБСТВЕННЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

**М. Н. Хвостов, А. С. Красников**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,  
ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»  
e-mail: [hvostoff@inbox.ru](mailto:hvostoff@inbox.ru), [askrasnikov@gmail.com](mailto:askrasnikov@gmail.com)*

В статье рассматриваются виды ограничений на матрицу коррекции, возникающие при решении задач матричной коррекции несобственных задач линейного программирования. Приводятся постановки задач матричной коррекции двойственных пар несобственных задач линейного программирования с запретом коррекции некоторых строк или некоторых столбцов расширенной матрицы системы ограничений, с блочной структурой, с запретом коррекции произвольных коэффициентов расширенной матрицы коррекции.

**Ключевые слова:** линейное программирование; структурная матричная коррекция; блочная коррекция.

Интенсивное развитие науки и техники в первой половине XX века привело к появлению широкого класса экстремальных задач, характерным для которых явилось наличие большого числа ограничений в виде линейных уравнений и неравенств, а так же линейной целевой функции. Это в свою очередь вызвало интенсивное развитие линейного программирования (ЛП) [1–3].

Рассмотрим задачу ЛП в канонической форме:

$$L(A, b, c): Ax = b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \quad (1)$$

где  $A \in R^{m \times n}$ ,  $c, x \in R^n$ ,  $b \in R^m$ , а  $X(A, b) = \{x | Ax = b, x \geq 0\}$  – допустимое множество данной задачи. Данная форма записи задачи, хотя и позволяет упростить некоторые выкладки, выбрана скорее для определенности. Заметим, что это не лишает последующих рассуждений общности, так как результаты, полученные для коррекции задач, записанных в любых формах, могут быть применены и для других форм записи.

Моделирование сложных объектов и явлений представляет собой достаточно многоэтапный процесс. В результате в качестве системы ограничений может быть получена несовместная (противоречивая) система уравнений и неравенств. Противоречивость данных систем приводит к появлению задач ЛП, называемых несобственными. В связи с этим для получения содержательной информации о рассматриваемых объектах и явлениях, подобные системы могут быть подвергнуты незначительному изменению, называемому матричной коррекцией. Матричной коррекцией задач

ЛП называют изменение коэффициентов левых и/или правых частей уравнений и неравенств ограничений данных задач, произвольных совокупностей этих коэффициентов и/или коэффициентов целевых функций для обеспечения совместности данных ограничений [4–8].

Важным моментом является то, что в результате коррекции системы ограничений задачи ЛП, делающей ее допустимую область непустой, снова может быть получена несобственная задача ЛП. Одним из способов преодоления данной проблемы является применение теории двойственности, в частности того факта, что двойственные задачи ЛП разрешимы тогда и только тогда, когда их допустимые множества одновременно непусты. В связи с этим применяются методы, основанные на совместной коррекции прямой и двойственной задач ЛП [9–11].

Таким образом, рассмотрим задачу ЛП в стандартной форме двойственную задаче (1)

$$L^*(A, b, c): u^T A \geq c^T, b^T u \rightarrow \min \quad (2)$$

где  $u \in R^m$ , а  $U(A, c) = \{u | u^T A \geq c^T\}$  – допустимое множество данной задачи.

Пусть задачи (1) и (2) несобственные, и, следовательно, хотя бы одно из множеств  $X(A, b)$  или  $U(A, c)$  является пустым.

Задача оптимальной матричной коррекции данных двойственных пар несобственных задач ЛП (1) и (2)  $D_{[H \ -h]}$  заключается в построении матрицы  $[H \ -h] \in R^{m \times (n+1)}$ , обеспечивающей собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L(A + H, b + h, c): (A + H)x = b + h, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A + H, b + h, c): u^T (A + H) \geq c^T, (b + h)^T u \rightarrow \min, \end{cases}$$

и обладающей минимальной нормой, например евклидовой.

В качестве одного из основных классов задачи  $D_{[H \ -h]}$ , сформулируем задачу  $D_H$ , получающуюся из задачи  $D_{[H \ -h]}$ , когда вектор свободных членов прямой задачи не подлежит коррекции, т.е.  $h = 0$

$$\begin{cases} L(A + H, b, c): (A + H)x = b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A + H, b, c): u^T (A + H) \geq c^T, b^T u \rightarrow \min. \end{cases}$$

На практике имеют место случаи, при которых физический смысл задачи ЛП требует, чтобы матрица ограничений обладала определенной структурой, например блочной или разреженной. Также часто встречаются задачи с запретом изменения каких-либо коэффициентов (занимающих одну или несколько строк, один или несколько столбцов, расположенных изолированно). Изложенное выше требует, чтобы коррекция учитывала эти дополнительные условия. Подобную коррекцию называют структурной матричной

коррекцией, а соответствующие задачи – задачами структурной матричной коррекции [12–15].

Рассмотрим задачу оптимальной матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с дополнительным условием, чтобы некоторые строки матрицы ограничений оставались неизменными. Представим каждую из систем ограничений двойственных задач представлена в виде двух подсистем.

Одну из подсистем, обозначим индексом  $f$  (от англ. fixed – фиксированный). Данная подсистема является совместной и должна оставаться без изменений. Ее образуют элементы  $A_f, b_f, u_f$ . Вторую подсистему обозначим индексом  $c$  (от англ. corrected – корректируемый). Данная подсистема для преодоления несобственности исходных задач может быть подвергнута коррекции. Ее образуют элементы  $A_c, b_c, u_c$ . Получим систему ограничений двойственной пары несобственных задач ЛП

$$\left\{ \begin{array}{l} L\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}, c\right) : \begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix} \cdot x = \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, c\right) : \begin{bmatrix} u_f \\ u_c \end{bmatrix}^T \cdot \begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix} \geq c^T, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}^T \cdot \begin{bmatrix} u_f \\ u_c \end{bmatrix} \rightarrow \min, \end{array} \right.$$

где  $A \in R^{m \times n}$ ,  $A_f \in R^{m_f \times n}$ ,  $A_c \in R^{m_c \times n}$ ,  $c, x \in R^n$ ,  $b, u \in R^m$ ,  $b_f, u_f \in R^{m_f}$ ,  $b_c, u_c \in R^{m_c}$ ,  $m_f + m_c = m$ . Подсистема

$$A_f x = b_f, x \geq 0$$

должна быть исключена из коррекции, так как заведомо является совместной.

Сформулируем задачу матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с запретом коррекции произвольных строк  $D_{[H \ -h]}^{rows}$ .

Пусть дана двойственная пара несобственных задач ЛП

$$\left\{ \begin{array}{l} L\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c \end{bmatrix}, c\right), \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} A_f \\ A_c \end{bmatrix}, c\right), \end{array} \right.$$

при этом подсистема

$$A_f x = b_f, x \geq 0$$

должна являться совместной.

Требуется найти матрицу  $[H^* \ -h^*]$ , обеспечивающую собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c + H^* \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} b_f \\ b_c + h^* \end{bmatrix}, c\right), \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f \\ A_c + H^* \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} A_f \\ A_c + h^* \end{bmatrix}, c\right), \end{cases} \quad (3)$$

имеющую минимальную норму, а также векторы  $x^*$  и  $u^*$ , являющиеся решением системы (3).

Рассмотрим задачу оптимальной матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с дополнительным условием, чтобы некоторые столбцы матрицы ограничений оставались неизменными. Запишем систему ограничений двойственной пары несобственных задач ЛП в следующем виде:

$$\begin{cases} L\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix}, b, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right): \begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} x_f \\ x_c \end{bmatrix} = b, \begin{bmatrix} x_f \\ x_c \end{bmatrix} \geq 0, \begin{bmatrix} x_f \\ x_c \end{bmatrix} \rightarrow \max, \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix}, b, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right): u^T \cdot \begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix} \geq \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}^T, b^T u \rightarrow \min, \end{cases}$$

где  $A \in R^{m \times n}$ ,  $A_f \in R^{m \times n_f}$ ,  $A_c \in R^{m \times n_c}$ ,  $c, x \in R^n$ ,  $b, u \in R^m$ ,  $c_f, x_f \in R^{n_f}$ ,  $c_c, x_c \in R^{n_c}$ ,  $n_f + n_c = n$ , элементы  $A_f, c_f, x_f$  являются фиксированными, элементы  $A_c, c_c, x_c$  корректируемы. Таким образом, подсистема

$$u^T A_f \geq c_f$$

должна являться совместной и не должна корректироваться.

Сформулируем задачу матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с запретом коррекции произвольных столбцов  $D_{[H \ -h]}^{cols}$ .

Пусть дана двойственная пара несобственных задач ЛП

$$\begin{cases} L\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix}, b, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right), \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c \end{bmatrix}, b, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right) \end{cases}$$

при этом подсистема

$$u^T A_f \geq c_f$$

должна являться совместной.

Требуется найти матрицу  $[H^* \ -h^*]$ , обеспечивающую собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c + H^* \end{bmatrix} b + h^*, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right), \\ L^*\left(\begin{bmatrix} A_f & A_c + H^* \end{bmatrix} b + h^*, \begin{bmatrix} c_f \\ c_c \end{bmatrix}\right), \end{cases} \quad (4)$$

имеющую минимальную норму, а также векторы  $x^*$  и  $u^*$ , являющиеся их решением системы (4).

Продолжает оставаться актуальной проблема коррекции несобственных задач ЛП, имеющих блочную структуру [12–14]. Данный класс задач возникает, например, при моделировании систем, состоящих из слабо связанных между собой подсистем. Особенностью коррекции рассматриваемых задач линейного программирования является необходимость сохранения блочной структуры, что требует нахождения блочных матриц коррекции, не нарушающих структуру соответствующую исходной матрице.

Пусть матрица коэффициентов задач ЛП имеет следующую блочную структуру

$$A = \begin{bmatrix} \frac{A_{[0]}}{A_{[1]} \quad 0 \quad \dots \quad 0} \\ 0 \quad A_{[2]} \quad \dots \quad 0 \\ \vdots \quad \vdots \quad \ddots \quad \vdots \\ 0 \quad 0 \quad \dots \quad A_{[S]} \end{bmatrix}, \quad (5)$$

где  $A \in R^{m \times n}$ ,  $A_{[0]} \in R^{m_0 \times n}$ ,  $A_{[s]} \in R^{m_s \times n_s}$ ,  $s = 1, \dots, S$ ,  $m_0 + \sum_{s=1}^S m_s = m$ ,

$\sum_{s=1}^S n_s = n$ ,  $c, x \in R^n$ ,  $b, u \in R^m$ , тогда блочные представления векторов  $b, u, c, x$  примут вид:

$$b = \begin{bmatrix} b_{[0]} \\ b_{[1]} \\ b_{[2]} \\ \vdots \\ b_{[S]} \end{bmatrix}, \quad u = \begin{bmatrix} u_{[0]} \\ u_{[1]} \\ u_{[2]} \\ \vdots \\ u_{[S]} \end{bmatrix}, \quad c = \begin{bmatrix} c_{[1]} \\ c_{[2]} \\ \vdots \\ c_{[S]} \end{bmatrix}, \quad x = \begin{bmatrix} x_{[1]} \\ x_{[2]} \\ \vdots \\ x_{[S]} \end{bmatrix}, \quad (6)$$

где  $b_{[0]}, u_{[0]} \in R^{m_{[0]}}$ ,  $b_{[s]}, u_{[s]} \in R^{m_{[s]}}$ ,  $x_{[s]}, c_{[s]} \in R^{n_{[s]}}$ ,  $s = 1, \dots, S$ .

Рассмотрим два основных класса задач оптимальной матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП, расширенные матрицы коэффициентов которых и имеют блочную структуру:

1) расширенная матрица коррекции  $[H \quad -h]$  имеет вид:

$$H = \begin{bmatrix} \overline{H_{[0]}} & & & \\ H_{[1]} & 0 & \dots & 0 \\ 0 & H_{[2]} & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & H_{[s]} \end{bmatrix}, \quad h = \begin{bmatrix} h_{[0]} \\ h_{[1]} \\ h_{[2]} \\ \vdots \\ h_{[s]} \end{bmatrix}, \quad (7)$$

при этом коррекции подвергаются все блоки расширенной матрицы коэффициентов;

2) расширенная матрица коррекции  $[H \quad -h]$  имеет вид:

$$H = \begin{bmatrix} \overline{0} & & & \\ H_{[1]} & 0 & \dots & 0 \\ 0 & H_{[2]} & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & H_{[s]} \end{bmatrix}, \quad h = \begin{bmatrix} 0 \\ h_{[1]} \\ h_{[2]} \\ \vdots \\ h_{[s]} \end{bmatrix}, \quad (8)$$

то есть не корректируется верхний блок расширенной матрицы коэффициентов, связывающий все переменные прямой задачи.

Замечание: размерности блоков матрицы  $H$  и вектора  $h$  совпадают с размерностями соответствующих блоков матрицы  $A$  и вектора  $b$  соответственно.

Сформулируем задачу блочной матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП, при которой все блоки расширенной матрицы коэффициентов подвергаются коррекции,  $D_{[H \quad -h]}^{total \ block}$ .

Пусть дана двойственная пара несобственных задач ЛП

$$\begin{cases} L(A, b, c): Ax = b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A, b, c): u^T A \geq c^T, b^T u \rightarrow \min. \end{cases}$$

Матрица  $A$  обладает структурой вида (5), вектор  $b$  обладает структурой вида (6).

Требуется найти матрицу  $[H^* \quad -h^*]$ , обеспечивающую собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L(A + H, b + h, c): (A + H)x = b + h, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A + H, b + h, c): u^T (A + H) \geq c^T, (b + h)^T u \rightarrow \min, \end{cases} \quad (9)$$

и имеющую минимальную норму, а также векторы  $x^*$  и  $u^*$ , являющиеся решением системы (9). Причем,  $H^*$ ,  $h^*$ , должны иметь вид имеют вид (7).

Рассмотрим задачу блочной матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП, при которой верхний блок расширенной матрицы коэффициентов, связывающий все переменные прямой задачи, не корректируется,  $D_{[H \quad -h]}^{block}$ .

Пусть дана двойственная пара несобственных задач ЛП

$$\begin{cases} L(A,b,c): Ax=b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A,b,c): u^T A \geq c^T, b^T u \rightarrow \min. \end{cases}$$

Матрица  $A$  обладает структурой вида (5), вектор  $b$  обладает структурой вида (6). При этом подсистема  $A_{[0]}x = b_{[0]}, x \geq 0$  должна являться совместной.

Требуется найти матрицу  $[H^* \quad -h^*]$ , обеспечивающую собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L(A+H, b+h, c): (A+H)x = b+h, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A+H, b+h, c): u^T(A+H) \geq c^T, (b+h)^T u \rightarrow \min \end{cases} \quad (10)$$

имеющую минимальную норму, а также векторы  $x^*$  и  $u^*$ , являющиеся решением системы (10). Причем,  $H^*, h^*$ , должны иметь вид имеют вид (8).

Задача матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с запретом коррекции произвольных (заранее определенных) элементов расширенной матрицы коэффициентов системы ограничений могут возникать на практике по ряду причин: линейные оптимизационные модели могут быть представлены разреженными матрицами, физический смысл задачи не предполагает возможности изменения определенных коэффициентов [15].

Сформулируем задачу матричной коррекции двойственной пары несобственных задач ЛП с запретом коррекции произвольных коэффициентов расширенной матрицы коррекции  $D_{[H \quad -h]}^{fix}$ .

Пусть дана двойственная пара несобственных задач ЛП

$$\begin{cases} L(A,b,c): Ax=b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A,b,c): u^T A \geq c^T, b^T u \rightarrow \min, \end{cases}$$

а также даны множества

$$\begin{aligned} K &= \{(i, j) \mid \text{коррекция элементов } A_{i,j} \text{ запрещена}\}, \\ k &= \{(i, j) \mid \text{коррекция элементов } b_i \text{ запрещена}\}. \end{aligned}$$

Требуется найти матрицу  $[H^* \quad -h^*]$ , обеспечивающую собственность скорректированных задач

$$\begin{cases} L(A+H, b+h, c): (A+H)x = b+h, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max, \\ L^*(A+H, b+h, c): u^T(A+H) \geq c^T, (b+h)^T u \rightarrow \min, \end{cases} \quad (11)$$

имеющую минимальную норму, а также векторы  $x^*$  и  $u^*$ , являющиеся решением системы (11). Причем должно выполняться условия  $H_{i,j}^* = 0$ , если  $(i, j) \in K$ ,  $h_i^* = 0$ , если  $i \in k$ .

### Список литературы

1. Барсов А. С. Линейное программирование в технико-экономических задачах. – М.: Наука, 1964. – 280 с.



2. Браверман Э. М. Математические модели планирования и управления в экономических системах. – М.: Наука, 1976. – 368 с.
3. Данциг Дж. Линейное программирование, его применения и обобщения. – М.: Прогресс, 1966. – 600 с.
4. Еремин И. И., Мазуров В. Д., Астафьев Н. Н. Несобственные задачи линейного и выпуклого программирования. – М.: Наука, 1983. – 336 с.
5. Тихонов А. Н., Рютин А. А., Агаян Г. М. Об устойчивом методе решения задачи линейного программирования с приближенными данными // Докл. АН СССР, 1983, т. 272. – С. 1058-1063.
6. Ватолин А. А. Аппроксимация несобственных задач линейного программирования по критерию евклидовой нормы // Ж. вычисл. матем. и матем. физики, 1984. – Т. 24. – № 12. – С. 1907-1908.
7. Горелик В. А. Матричная коррекция задачи линейного программирования с несовместной системой ограничений // Ж. вычисл. матем. и матем. физики, 2001. – Т. 41. – № 11. – С. 1697-1705.
8. Горелик В. А., Ерохин В. И. Оптимальная матричная коррекция несовместных систем линейных алгебраических уравнений по минимуму евклидовой нормы. – М.: ВЦ РАН, 2004. – 193 с.
9. Еремин И. И. Двойственность для несобственной задачи линейного программирования и методы их коррекции. В кн.: Несобственные задачи оптимизации. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1982. – С. 3-10.
10. Астафьев Н. Н. Одновременная регуляризация пары двойственных задач линейного программирования // Алгоритмический анализ неустойчивых задач: Тез. докл. Всероссийской конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – С. 250-251.
11. Ерохин В. И. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования // Ж. вычисл. матем. и матем. физики, 2007. – Т. 47. – № 4. – С. 587-601.
12. Ерохин В. И., Красников А. С. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования с блочной структурой // Ж. вычисл. матем. и матем. физики, 2008. – Т. 48. – № 1. – С. 80-89.
13. Горелик В. А., Ерохин В. И., Печенкин Р. В. Оптимальная матричная коррекция несовместных систем линейных алгебраических уравнений с блочными матрицами коэффициентов // Дискрет. анализ и исслед. операций. – Сер. 2. – 2005. – Т. 12. – № 2. – С. 3-22.
14. Красников А. С., Ерохин В. И. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования с блочной структурой // Проблемы теоретической и прикладной математики: Труды 38-й Региональной молодежной конференции. – Екатеринбург: УрО РАН, 2007. – С. 330-334.
15. Горелик В. А., Золтоева И. А., Печенкин Р. В. Методы коррекции несовместных линейных систем с разреженными матрицами // Дискретный анализ и исследование операций. Июль – декабрь 2007. – Сер. 2. – Том 14. – № 2. – С. 62-75.

Хвостов Михаил Николаевич, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Красников Александр Сергеевич, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры информационной безопасности ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», г. Москва

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**А. А. Черницына, Р. А. Блинов**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,  
ФГКВООУ ВО «КВВАУЛ им. А. К. Серова», 3 факультет авиационный  
(бомбардировочной и штурмовой авиации)  
e-mail: [Stasja1994@yandex.ru](mailto:Stasja1994@yandex.ru), [naoma74@mail.ru](mailto:naoma74@mail.ru)*

Цель исследования – выявление проблем формирования ценностных ориентаций студентов в условиях цифровизации образования. Сегодня переход к цифровым технологиям является приоритетом государственной политики, однако данный процесс влечет определенные негативные тенденции, в частности, это сведение к минимуму вербального и невербального общения. Данная статья имеет не только теоретический, но и практический интерес. В ходе анализа информации были выявлены конкретные направления для работы со студентами и педагогами организаций профессионального образования.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации; цифровизация образования; цифровые технологии; личностное развитие; профессиональное образование.

Сложно представить современную повседневную жизнь без цифровых технологий, которые прочно закрепились в связи с возникшей в последние десятилетия необходимостью обеспечения непрерывной работы с большими объемами информации. Данный аспект был учтён на международном уровне, что выражается в программах и стратегиях развития различных государств и, в том числе, в Российской Федерации.

В РФ наблюдается повсеместная цифровизация различных систем и отраслей и, в первую очередь, экономики. Примером может служить Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где осуществление процесса цифровой трансформации социально-экономических отношений является одной из ведущих государственных задач [1]. Это связано со стремлением России к укреплению на международных рынках, что, в свою очередь, обеспечивает независимость отечественного продукта и общий рост авторитета страны.

Общая стратегия цифровой трансформации экономики предопределяет необходимость формирования новых компетенций будущего в различных сферах жизнедеятельности, основой которых должен стать прогноз научно-технического развития Российской Федерации до 2030 года [2]. В первую очередь, важно уделить

внимание инновационно-социализирующей направленности не только в экономике, но в социальной, духовной и культурной сферах, так как именно они влияют на дальнейшую профессиональную и личностную адаптацию индивида к условиям постиндустриального общества.

В рамках развития социально-экономических отношений большое внимание уделяется проблемам цифровизации образования всех уровней. Многие исследователи отмечают, что данный процесс важно производить в ускоренных темпах, так как он выступает неотъемлемой частью четвёртой индустриальной революции. Федеральный институт развития образования уже приступил к разработке новых и совершенствованию действующих проектов, направленных на создание дидактической концепции цифрового профессионального обучения. Его главная цель – это создание образовательной среды, максимально использующей возможности цифровых ресурсов. Подобное стремление позволит обеспечить процессы индивидуализации и персонификации, которые оказывают большое влияние на становление успешной личности [3].

Современное общество предъявляет высокие требования к будущему специалисту и гражданину своей страны. Несомненно, он должен обладать комплексом знаний, умений, навыков и компетенций, однако этого недостаточно. Для гармоничного развития личности необходимо иметь собственное мировоззрение и моральные установки. Именно поэтому проблема формирования ценностных ориентаций в условиях цифровизации и цифровой трансформации привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей.

Формирование ценностных ориентаций личности в студенческом возрасте предполагает процесс становления:

- ценностного сознания, основными категориями которого являются нравственные идеалы, глубокие убеждения, основы мировоззрения, этические ценности и нормы, моральная мотивация, этическая оценка;

- идейно-эмоционального отношения к явлениям действительности;

- способности к саморегуляции, самоопределению, самоутверждению и рефлексии.

Подобные процессы напрямую влияют на то, какой дальнейший путь выберет человек, и на какие принципы в своей жизни будет опираться. Стоит отметить, что в современном обществе прослеживаются тенденции, связанные с желанием жить по «западному» образцу. Ярким примером может служить празднование европейских праздников (например, Хеллоуина, Дня всех влюбленных и т.д.).

В настоящее время существует ряд противоречий в рамках данной темы, так как формирование ценностных ориентаций обучающихся необходимо проводить адаптировано к современным условиям и запросам общества, сохраняя традиционные нравственные устои и позиции. В частности, возникает проблема грамотного и осмысленного внедрения концепции цифровой дидактики. Ее преимущества заключаются в таких аспектах, как:

- возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов, которые направлены на развитие сильных сторон личности;
- ведение непрерывного мониторинга качества образования, позволяющего выявлять сильные и слабые стороны процесса обучения;
- расширение возможностей освоения новых знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций;
- достижение доступности образования для лиц с ОВЗ;
- снижение нагрузки при освоении программ профессионального образования и т.д. [4].

Последнее десятилетие в Российской Федерации отмечено увеличением интереса к освоению и осмыслению технологических ресурсов информационной образовательной среды. Здесь стоит отметить такие перспективные технологии как блокчейн (blockchain), телеприсутствие (TP), искусственный интеллект (ИИ), а также виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальности [4]. Внедрение указанных технологий – основной этап при переходе к новой концепции.

Однако важно понимать, что наряду с отмеченными преимуществами существует и ряд проблем, которые значительно тормозят переход на новый уровень в образовании. Остановимся на них более подробно.

Цифровизация образования требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня владения цифровыми ресурсами. Преподаватели и студенты тратят достаточно много времени на то, чтобы освоить ту или иную программу или методику, упуская момент установления эмоционального контакта, поддержания прямого общения и обмена опытом. Многие не справляются с постоянно эволюционирующим технологическим инструментарием, что значительно подрывает качество образования. Стоит отметить, что специфика содержательной части высшего образования заключается в передаче значимых знаний, обладающих определённой ценностью. Именно поэтому так важно сохранить данную направленность в рамках перехода к онлайн-обучению.

Наиболее остро данная проблема проявилась в I полугодии 2020 года в связи с введением ограничительных мер для борьбы с

пандемией Covid-19. Для осуществления непрерывного образовательного процесса потребовался молниеносный переход на электронные платформы, который повлек за собой целый ряд сложностей. Во-первых, не все организации профессионального образования были готовы перейти к дистанционному формату обучения, так как основной процент педагогов не имел необходимых компетенций для работы в онлайн-режиме. Во-вторых, возникла проблема оснащения обучающихся средствами доступа к сети Интернет. Данные сложности перенесли основной акцент с содержательной части на адаптацию к нововведениям, что значительно снизило мотивацию к освоению новых знаний и личностному развитию. Сложившаяся ситуация негативно отразилась и на педагогических условиях формирования ценностных ориентаций у студентов, так как основные мероприятия предполагали непосредственный диалог и вовлечение в социально-направленную деятельность организаций профессионального образования.

Преодоление выявленных проблем возможно посредством осуществления следующих направлений:

1. Прохождение курсов повышения квалификации.
2. Повышение цифровой культуры педагогов и обучающихся организаций профессионального образования.
3. Проведение конференций, «круглых столов», дискуссий по вопросам социальной направленности режиме онлайн.
4. Проведение тренингов личностного развития в рамках получаемой профессии.

Осуществление указанных направлений существенно повысит эффективность образовательного процесса, так как позволит увеличить процент вербального и невербального общения посредством снижения времени на адаптацию к новым условиям.

Стоит отметить, что организации профессионального образования осуществили возврат к традиционным формам обучения в числе последних. Это связано, в первую очередь, со спецификой возраста обучающихся. Речь идет о наличии у студентов определённого набора знаний, умений, навыков и компетенций для быстрой адаптации к дистанционному формату. Также они уже обладают набором личностных качеств и наиболее остро чувствуют ответственность за собственные результаты. В связи с этим, на данный момент, основной задачей должна стать поддержка инициатив молодого поколения, а также создание педагогических условий для дальнейшего формирования его мировоззрения.

Развитие цифровой образовательной среды имеет своей целью воспитание личности, готовой к самоопределению и решению задач различной сложности в постиндустриальном социуме. Однако, как уже было отмечено, существует ряд определенных психологических и

дидактических барьеров, которые существенно тормозят реализацию соответствующих государственных программ. В первую очередь, это отсутствие социального опыта педагогов, наличие традиционного менталитета в передаче знаний, а также слабая цифровая культура общества. Все это необходимо учитывать при переходе к новым возможностям.

Таким образом, процессы цифровизации и цифровой трансформации оказывают существенное влияние на развитие профессионального образования. Нелинейность педагогических процессов оказывает существенное влияние и на формирование ценностных ориентаций студентов. В сложившихся условиях возникает проблема потери интереса и мотивации к личностному развитию, так как снижение роли эмоционального компонента при переходе на онлайн-платформы вызывает определенный стресс. В связи с этим, важно уделять особое внимание личностным качествам молодежи (рефлексия, самоопределение и т.д.) в рамках адаптации к достижениям научно-технического прогресса.

### **Список литературы**

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2018. – № 24. – Ст. 2462. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_297432/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/) (дата обращения 12.02.2021).
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, принятая Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2016/450/> (дата обращения 12.02.2021).
3. Блинов В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 71 с.
4. Андриухина Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 116-147.

Черницына Анастасия Андреевна, магистрант Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Блинов Роман Анатольевич, преп. 31 кафедры тактики и общевойсковых дисциплин (бомбардировочной и штурмовой авиации) ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков им. А.К. Серова», 3 факультет авиационный (бомбардировочной и штурмовой авиации), г. Борисоглебск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ  
«ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ»  
Н. А. Черных**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: [matveshka32@mail.ru](mailto:matveshka32@mail.ru)*

В статье рассматривается процесс формирования профессиональной компетенции, а также связанных с ней умений и навыков в ходе освоения обучающимися вуза дисциплины по выбору «Тренинг общения».

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, тренинг, общение, коммуникативная компетенция.

Процесс общения является одной из важнейших составляющих не только всей жизни человека, но и процесса обучения. Поэтому овладение важными умениями и навыками общения необходимо для студентов, особенно обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика.

Профессиональной компетенцией, которая должна быть сформирована в рамках освоения дисциплины по выбору «Тренинг общения», является ПК-29. Она расшифровывается как «способность формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности». Специалист должен уметь использовать полученные знания в области психологии и социальной педагогики при организации психолого-педагогического сопровождения развития личности в образовательном процессе. Кроме того, будущие психологи и социальные педагоги должны владеть установками на применение полученных знаний и сформированных компетенций к практической работе в области психолого-педагогического сопровождения развития личности в образовательном процессе. Также важны для специалистов навыки творческого отношения к будущей профессиональной деятельности.

Все эти необходимые элементы деятельности психологов и социальных педагогов успешно формируются и отрабатываются в «Тренинге общения», т.к. данная дисциплина имеет своей целью теоретическую и практическую подготовку обучающихся в области коммуникативной компетентности.

Понятие коммуникативной компетентности (компетенции) – одно из основных в психологии общения. Оно было введено специалистом по антропологистике Д. Хаймсом для обозначения социальных навыков, которые необходимы человеку в процессе общения [1]. Изучением данного понятия занимались

Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский, А.Н. Леонтьев, а также М. Кэналь, М. Свейн, А. Холлидей. Среди важных умений, составляющих коммуникативную компетентность, можно выделить: прогнозирование ситуации общения, его программирование, а также умение им управлять.

Отработка этих умений происходит на занятиях по дисциплине в ходе решения следующих задач:

- изучения техник и приемов эффективного общения;
- формирования навыков активного слушания, установления доверительного контакта;
- преодоления коммуникативных барьеров, использования различных каналов для передачи информации в процессе общения;
- развития творческих способностей обучающихся.

В учебном плане на дисциплину по выбору «Тренинг общения» выделяется достаточно учебных часов. Очная и заочная форма обучения – 72 часа, из которых аудиторные практические со студентами на ОФО составляют 24 часа, на ЗФО – 6 часов.

Умение использовать полученные знания в процессе психолого-педагогического сопровождения личности в ходе обучения вырабатывается у студентов в процессе освоения таких тем курса, как:

1. Психология конструирования тренингов общения.
2. Психодиагностика и психологический практикум в тренинге.
3. Организация обратной связи в процессе общения.

Студенты не только актуализируют информацию, полученную в ходе освоения дисциплин «Общая и экспериментальная психология» и «Социальная психология», пройденных в первые годы обучения, но и изучают новые понятия, связанные с психологическим тренингом: тренинговые упражнения, их виды; тренинговая группа, пространственная и временная организация тренинга.

Кроме того, они овладевают важными умениями использования на практике психодиагностических методик, с которыми познакомились в ходе освоения дисциплин «Основы психологической диагностики» и «Психологическая диагностика детей в образовательной организации (с практикумом)», а также учатся использованию полученных знаний при организации психологического практикума в процессе тренинговых занятий.

Процедура тренинга подразумевает не только проведение упражнений с группой или отдельными испытуемыми, но и ознакомление их с некоторыми понятиями, которые могут быть им недостаточно знакомы.

Б.Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную и развивающуюся систему, отмечал, что наиболее важными моментами его являются эмпатия и рефлексия [3].



Эмпатию трактуют как «процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой» и как «свойство личности психолога» [2], как социальную компетенцию, основу «понимания» другого человека в широком смысле, т.е. она является не только качеством, необходимым для психолога, но и для каждого индивида в процессе общения и обеспечивает его успешность.

На занятиях мы обращаем особое внимание студентов на то, что перед началом отработки эмпатических навыков и умений в тренинге, необходимо сначала объяснить участникам, что означает это понятие и каким образом эмпатия, её наличие или отсутствие, влияет на процесс общения.

Кроме того, практически в каждом тренинговом занятии проводятся упражнения на рефлекссию. Рефлексия – это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. Е.Н. Рябышева отмечает, что, благодаря свойству рефлексивности как «данности сознания самому себе» человек может управлять своим поведением на высоком уровне [4]. Поэтому данным свойством должна обладать не только каждая развитая личность, но и сам педагог и психолог.

Обучающиеся в процессе освоения дисциплины «Тренинг общения» не только получают возможность получить новые знания, но и развить в себе навыки и умения, необходимые в профессиональной деятельности.

Установка на применение полученных знаний и сформированных компетенций к практической работе в области психолого-педагогического сопровождения формируется в процессе проведения упражнений на занятиях, а также в ходе теоретического освоения следующих тем курса: Перцептивный компонент общения. Самоподача. Ошибки восприятия в процессе общения; Коммуникативная сторона общения; Невербальный компонент общения; Интерактивная сторона процесса общения.

Обучающиеся не только актуализируют знания, полученные ранее, но и отрабатывают навыки практической работы, выполняя упражнения, предложенные преподавателем и подбирая их самостоятельно.

Например, для отработки навыков эффективной подачи информации обучающимся предлагается выполнить «разминочное» упражнение «Презентация». В ходе него участники должны в течение некоторого времени обмениваться информацией о себе в парах, а затем представить друг друга как можно более красочно и эффектно. Данное упражнение способствует установлению контакта в группах, где участники не знакомы друг с другом, а также большему сплочению группы. Кроме того, оно способствует развитию умения слушать собеседника.

Вариантом данного упражнения является представление друг друга в виде какого-либо предмета (книга, автомобиль, здание и пр.). В этом случае остальные участники группы должны угадать, о ком идёт речь. Это позволяет специалисту понять, насколько они знают друг друга и каковы их взаимоотношения.

Для развития навыков эффективной самоподачи можно предложить упражнение «Возьми салфетку», которое также относится к категории «разминочных». Участникам, сидящим в кругу, предлагается взять из пачки салфеток столько, сколько им захочется. Потом озвучивается задание: рассказать о себе столько фактов, сколько салфеток оказалось взято. Упражнение направлено на то, чтобы участники лучше узнали друг друга или познакомились.

Помимо выполнения различных упражнений с обучающимися проводится их подробный анализ. Фиксируются цели, задачи и обсуждаются возможности использования.

В процессе психолого-педагогического сопровождения имеет большое значение творческий подход к профессиональной деятельности. Поэтому студентам даются соответствующие задания. Одним из заданий является подбор и компоновка упражнений для тренингового занятия.

Обучающиеся должны подобрать одно или несколько разминочных, несколько основных и упражнение на рефлекссию и релаксацию.

Упражнения основной части должны быть направлены на развитие основных умений и навыков, связанных с процессом общения, т.е. коммуникативной компетентности личности. Она подразумевает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [5].

Затем студенты проводят своё «показательное занятие» в учебной группе, качество которого наглядно демонстрирует уровень усвоения знаний по дисциплине.

Благодаря тому, что тренинг является интерактивной формой обучения, студенты в полной мере овладевают техниками и приёмами эффективного общения, умением организовывать конструктивное взаимодействие субъектов образовательной среды, применяют теоретические знания при организации конструктивного взаимодействия специалистов сферы образования. Всё это является критериями успешности освоения дисциплины по выбору «Тренинг общения».

## **Список литературы**

1. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 79-84
2. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, В. Н. Носуленко и др. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. – М.: Перо, 2014. – 185 с.
4. Рябышева Е.Н. Исследование феномена рефлексии в отечественной психологии // Территория науки. – 2012. - №1. – С. 222-226.
5. Черных Н.А. Использование тренинговых упражнений для формирования коммуникативной компетентности студентов вуза // Тренинговые технологии в педагогике и психологии. Ульяновск, 2019. – С. 106-113.

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Д. Шатилова, И. А. Аникина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: 26fyutkbyf@mail.ru, anikina-ia@mail.ru*

В статье анализируются вопросы коррекции эмоциональных проблем (на примере проявления агрессивности) у детей младшего школьного возраста. Необходимость коррекции такой формы девиантного поведения позволила определить эффективные методы и способы работы педагога-психолога в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера ребёнка, агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, младшие школьники.

Эмоции в значимой степени обуславливают результативность обучения, а также принимают участие в развитии любой созидательной деятельности ребёнка, в формировании его мышления. С каждым годом увеличивается численность детей, имеющих диагноз какого-либо нервного заболевания, и практически все дети имеют те или другие отклонения в эмоциональной сфере.

Существует несколько подходов к проблеме развития эмоционального мира человека – эволюционная теория Ч. Дарвина, психофизическая теория (Джемса-Ланге и Кеннона-Барда), активационная теория Линдседа-Хебба, теория когнитивного диссонанса Л. Фистингера и личностный подход к эмоциональным переживаниям С. Л. Рубинштейна – все они делали попытки изучить онтогенез и влияние эмоций на развитие психических и познавательных процессов человека.

Изучением проблемы эмоционального развития младших школьников занимались такие учёные как А.С. Белкина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.Ю. Лебединский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнова, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.

Однако практика последних лет обнаружила значительные пробелы в методическом обеспечении корректировки эмоциональной сферы младших школьников, в то время как результаты исследований свидетельствуют, что на сегодняшний день возросла численность детей, выделяющихся беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. А потому проблема эмоциональных нарушений и оперативной их коррекции на сегодняшний день представляется очень актуальной.

По сведениям А.И. Захарова, к окончанию начальной школы здоровых детей – меньше половины, а, по суждению школьных

педагогов и психологов, к средним классам эмоциональное нервное расстройство можно диагностировать у значительного количества детей.

Темой эмоциональных расстройств и их диагностики занимались М.Н. Бардышевская, Л.К. Ганнушкин, А.И. Захаров, В.В. Лебединский, К. Леонгард, А.Е. Личко, Н.И. Непомнящая и др.

Особое место в исследованиях эмоциональных нарушений занимает проблема агрессивности. Ей посвящено много изысканий, причём не только в психологии, но и в медицине, физиологии, философии, социологии.

Поэтому мы, учитывая, что в рамках одного эмпирического исследования нельзя изучить все возможные нарушения в развитии эмоциональной сферы младших школьников, акцент сделали на данном часто встречающемся отклонении – агрессивности в поведении детей младшего школьного возраста.

Вопросы агрессивности в младшем школьном возрасте рассматривали в своих работах Ю.М. Антоняни, В.В. Гульдман, А.Г. Долгова, П.А. Ковалёв, В.С. Мухина, Р.С. Немов, Е.В. Ольшанская, Н.М. Платонова, И.П. Подласый, Т.П. Смирнова, И.А. Фурманов и др.

Рассматривая проблему агрессивного поведения в младшем школьном возрасте, изначально следует пояснить общее понятие агрессии и её структуру.

Представление о феномене агрессии в психолого-педагогической литературе практически всегда имеет негативную окраску и определяется нанесением физического или материального ущерба, причинением нравственных страданий и психологического дискомфорта любому живому существу.

Однако многие учёные указывали, что, как и в любом фундаментальном понятии, здесь прослеживаются противоположные тенденции. Эта особенность агрессии имеет противоречивые грани, положительную и отрицательную стороны, тесно сплетающиеся между собой. В этих случаях агрессия – это очень сложное и неоднозначное явление. И если внешне она выступает как разрушительное явление, то по сути своей является необходимым созидательным началом. Здоровыми чертами агрессивности могут быть побуждение к инициативе, упорство в достижении цели и преодоление тех или иных трудностей. Такие проявления агрессивности сопровождают каждого активного человека на протяжении всего его жизненного пути. В целом, позитивная агрессия обеспечивает возможность выживания, безопасности и развития [1].

Необходимо разделять такие два понятия, как агрессия и агрессивность. Агрессия – это определённая модель поведения, а агрессивность – свойство личности, устойчивая её черта, которая

заключается в готовности предпочтения использования насильственных средств для реализации своих целей, т.е. готовность к агрессии. Иначе говоря, агрессия – это действие, а агрессивность – готовность к этому действию. В некоторых исследованиях показано, что агрессивность имеет определённые внутренние предпосылки уже в раннем возрасте и приобретает устойчивость как черта характера, сохраняясь на протяжении всей жизни [2].

Классифицируя агрессию по различным признакам, выделяют прямую: физическую, вербальную, материальную, эмоциональную и косвенную формы. Если прямая агрессия направлена непосредственно против «жертвы», при косвенной агрессии «жертва» может не присутствовать, в то время как против нее, например, распространяется клевета, или агрессия направлена не против самой «жертвы», а против представителей «её круга» [3].

Мишенями агрессивных действий могут стать близкие люди, люди, окружающие ребёнка вне семьи, животные, физические и фантазийные, символические объекты. В некоторых случаях агрессия может быть направлена на самого себя и выразиться в саморазрушительном поведении.

Причинами агрессивного поведения детей младшего школьного возраста могут стать: особенности семейного воспитания, стремление самоутвердиться среди сверстников, педагогическая запущенность, демонстрация агрессивных действий в массмедиа, а также индивидуальные особенности ребёнка.

На наш взгляд, устойчивые агрессивные тенденции в поведении детей младшего школьного возраста имеют истоки в сфере взаимоотношений со значимыми взрослыми, а таковыми являются родители и позже учителя.

Среди особенностей агрессивного поведения младших школьников А.Г. Долгова выделяет повышенную эмоциональность, конформность и стремление к самоутверждению среди сверстников. Повышенная эмоциональность проявляется в том, что младшие школьники отличаются большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроения, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным появлениям чувств.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста [4].

Успешность психологического сопровождения агрессивных детей младшего школьного возраста невозможна без объективной диагностики различных проявлений агрессивности и предрасположенности к развитию агрессивного поведения.

Построение коррекционной работы, направленной на преодоление агрессивных тенденций, выявляемых в поведении младших школьников, следует осуществлять на основании

полученных в ходе психолого-педагогической диагностики результатов.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и наблюдение за детьми и деятельностью учителей в школе позволили обнаружить противоречие между необходимостью коррекции эмоциональных нарушений (на примере агрессивности) у младших школьников и недостаточной эффективностью психокоррекционной работы в данном направлении в виду отсутствия комплексного, системного подхода в работе психологической службы образовательного учреждения.

Проблемой исследования является разрешение указанного противоречия путём нахождения методов и способов, преодолевающих эмоциональные нарушения (на примере агрессивности) у детей младшего школьного возраста.

Целью нашей исследовательской работы являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на преодоление эмоциональных нарушений (на примере агрессивности) у детей младшего школьного возраста. Мы предположили, что для успешного достижения цели необходимо:

- учитываются психологические особенности детей младшего школьного возраста;
- определяются основные пути коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста;
- разрабатывается и реализуется коррекционно-развивающая программа по преодолению эмоциональных нарушений (на примере агрессивности) у детей у младшего школьного возраста.

Для выявления уровня агрессивности у младших школьников нами использовались диагностические методики: структурированное наблюдение (А.Г Долгова), анкетирование педагогов «Критерии агрессивности у ребёнка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко), проективный тест «Кактус» (М.А. Панфилова).

Результаты диагностики показали, что в классе преобладают дети без признаков агрессивности – 56,67% (17 детей). Младших школьников, в той или иной степени проявляющих агрессивные тенденции в поведении – 43,33% (13 детей).

Младшие школьники с высоким уровнем агрессивности часто теряют контроль над собой, ругаются с одноклассниками, раздражительны, отказываются подчиняться взрослым. Помимо вербальной формы агрессии, у них проявляется и физическая: на переменах они толкаются, ставят подножки одноклассникам. Некоторые из них во время уроков отбирают учебники у одноклассников и кидают их на пол, больно дёргают за волосы и тянут за руки соседей по парте, иногда бьют одноклассников кулаком

по плечу. Замечено, что эти младшие школьники получают от таких действий удовольствие. На просьбы и замечания окружающих не реагируют или вступают с ними в словесную перепалку.

Ребятам с высоким уровнем агрессии, по нашим наблюдениям, сложно устанавливать межличностные контакты со сверстниками, так как последние не очень охотно принимают их в свои компании.

Дети младшего школьного возраста со средним уровнем агрессивности демонстрировали агрессивное поведение в тех случаях, когда на то имелась какая-либо причина, которая в основном исходила от других лиц. Этот факт говорит о преобладании реактивной формы агрессии: она проявляется в ответ на агрессивность окружающих. На уроках и во внеурочной деятельности эти школьники практически не привлекали к себе внимания.

Практически все дети, у которых в поведении проявляются агрессивные тенденции, слабо контролируют свои эмоции и не придают особого значения последствиям своих поступков. Всё, чтобы они не потребовали, должно исполняться неукоснительно, в обратном случае следует бурные негативные проявления в форме физической (драка) и материальной (порча школьных принадлежностей) агрессии.

Порой ответы детей на интересующие нас вопросы сопровождались грубостью и повышением голоса. В некоторых случаях мы фиксировали проявление косвенной агрессии под влиянием эмоционального напряжения.

Для агрессивных детей младшего школьного возраста характерны практически все известные нам виды агрессии: физическая, материальная эмоциональная и вербальная. Агрессивные младшие школьники имели тенденции к отчуждению и оппозиции, испытывали трудности при стремлении раскрыться перед другими, проявляли тревогу и были недовольны своими поступками и решениями.

В результате диагностики была выявлена необходимость в разработке и реализации коррекционно-развивающей программы, которая должна быть направлена не только на устранение внешних, но внутренних причин, по которым ребёнок проявляет агрессию.

Коррекция агрессивности осуществлялась за счёт развития эмоционально-волевой сферы младших школьников, а основной её целью являлось осознание и принятие своего внутреннего состояния, а также состояния окружающих людей.

Основными методическими приёмами выступали игры (направленные на отработку навыков общения, обучение детей управлению своими эмоциональными реакциями, а также способам их выражения в приемлемой форме), элементы арт-терапии, этюдов, музыкотерапии; а также релаксационные техники.



В ходе использования игровых приёмов младшие школьники с удовольствием приступали к выполнению заданий, легко контактируя с взрослыми, проявляли гибкость в общении, активно взаимодействовали друг с другом. Это отчасти свидетельствует о том, что игра позволяет активно и результативно использовать её развивающий потенциал в коррекционной работе с младшими школьниками.

Задачами психокоррекции, в частности, являлось развитие эмоционально-волевой сферы детей, корректировка психоэмоционального состояния и закрепление положительных форм поведения.

Критериями, позволяющими нам определить эффективность проведённой коррекционно-развивающей работы по преодолению агрессивности с детьми младшего школьного возраста, являлись:

- сокращение (или исчезновение) агрессивных проявлений в поведении детей, появление доброжелательных намерений;
- преобладание позитивных эмоций над негативными;
- способность сдерживать нежелательные эмоции или приемлемых способов их проявления (не причиняя вред другим).

Об успешности формирующего воздействия свидетельствует повторная диагностика, проведённая по методикам, которые применялись нами на констатирующем этапе. После коррекционных занятий значительно сократилось количество детей, характеризующихся высоким и средним уровнем агрессивности: лишь 1 ребёнок (3,33%) продемонстрировал высокий уровень агрессивности (на констатирующем этапе было выявлено 4 ребёнка – 13,33%) и 5 младших школьников (16,67%) показали средний уровень агрессивности (на констатирующем этапе было выявлено 10 детей – 33,33%).

Обобщив результаты проведённой коррекционно-развивающей работы, можно сделать вывод: на контрольном этапе 73,33% (22 ребёнка) не проявили никаких признаков агрессивности, у 26,67% (8 детей), как и на констатирующем этапе эксперимента, присутствовали признаки, позволяющие судить о наличии агрессивности.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что разработанная нами коррекционно-развивающая программа эффективна, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу, а поставленные задачи решены.

С младшими школьниками, которые в своём поведении всё ещё демонстрировали агрессивность в той или иной форме, рекомендовалось продолжить коррекционно-развивающую работу, так как проводимых нами занятий оказалось недостаточно.

Исходя из полученных результатов исследования, мы можем утверждать, что при правильном определении основных путей методов и способов, преодолевающих эмоциональные нарушения (на примере агрессивности) у детей младшего школьного возраста, можно достигнуть положительных результатов по данному направлению в работе психологической службы образовательного учреждения.

### **Список литературы**

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – С. 48–56.
2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006. – С. 97–104.
3. Маллаев С.Д. Детерминация агрессивного поведения младших школьников // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2015. – №3. – С. 18–21.
4. Долгова А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2011. – С. 36–147.

Шатилова Ангелина Дмитриевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ОПАСНОСТИ ДЛЯ РОССИИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

С. Е. Шемякина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: sovia3808@mail.*

В данной статье рассматриваются новые вызовы и опасности для России, существующие в начале XXI века. Проанализированы основные факторы, влияющие на появление угроз, возможности их своевременного предупреждения.

**Ключевые слова:** вызовы и опасности для России, политика, экономика, терроризм, экология, демография, массовые заражения.

Каждый день все мы сталкиваемся с испытаниями, которые нам преподносит жизнь. Какие-то из них более приятные, чем другие, но преодоление их всех становится для нас бесценным опытом. Вопрос только в том, скольким мы готовы пожертвовать ради этого. В этой работе мы поговорим о некоторых из таких испытаний, то есть об опасностях и вызовах, но не в контексте какой-то конкретной личности, а нашей великой страны.

Для начала следует определить, что же вообще такое вызов и опасность. Стоит отметить, что эти термины можно рассматривать в узком и широком смыслах. Итак, вызов (в широком смысле) – это решительный стимул для развития или падения цивилизации: если ответ на него по силам данной цивилизации, тогда она, качественно изменившись, делает шаг вперед; если такой ответ цивилизация дать не способна, она приходит в упадок и со временем уступает свое место другой цивилизации [1, 228 с.]. Опасность же – это угроза неблагоприятного (негативного) воздействия чего-либо на какой-то объект (организм, устройство, организацию), которое может придать ему нежелательные качества и динамику развития, ухудшить его свойства, результаты функционирования [2].

Вообще стоит отметить, что опасности чаще всего и являются вызовами. Это происходит потому, что любая угроза требует срочного устранения, так как несёт вред для устройства государства, людей и сложившихся у них устоев. Именно поэтому она является «опасным вызовом».

Также, нужно сказать, что наоборот это работает не всегда, то есть вызов – это не всегда опасность. Иногда, к примеру, перед страной стоит вопрос об участии в каких-либо международных конкурсах. Например, Евровидение, Олимпиада и т. д. Понятно, что это не несёт в себе никаких явных угроз, но участие в них для нас очень важно по многим причинам.

Россия – самая огромная по территории страна в мире, которая населена многонациональным народом. Наша Родина имеет многовековую отличную от других историю. Со времен создания Великого Русского государства наша страна претерпевала разнообразные события, которые сделали её такой, какой мы знаем её сейчас. Огромное количество угроз за всё время существования России не сломили её мощь и только укрепляли дух и патриотизм всего народа.

Сегодня мы с вами живем в современном и цивилизованном обществе, как и многие страны мира, за исключением тех, которые в силу ряда причин отвергают все новшества, привыкнув жить в уже существующих у них условиях и традициях.

Но, несмотря на все, можно ли говорить о спокойствии и мире, которые, как мы знаем, всегда недолговечны? Стоит ли нашей стране быть на стороже в сложившихся условиях на мировой арене? Существуют ли какие-то вызовы и опасности для нас? Именно на эти вопросы мы попытаемся ответить в данной работе.

Вызовы и угрозы России, прежде всего, в комплексном понимании – это вызовы нам в сфере мировой геополитики, нашему социально-политическому развитию, научному развитию, вызовы экономико-технологическому развитию, нашей монетарной системе, нашей демографической политике, российскому культурному пространству, нашим усилиям в сфере укрепления обороноспособности России, это даже вызовы нашей древней истории и многому другому, что входит в понятия Россия и русский мир [3].

Существует ряд классификаций вызовов и опасностей по различным критериям, основные из них будут названы и описаны далее. Вызовы России подразделяют на внешние и внутренние. Итак, начнем с анализа внешних. Возьмем для примера США и возглавляемый ими блок НАТО, их политику, направленную на поэтапную изоляцию России на мировой арене, на сильный нажим на нашу страну, чтобы сделать её слабее, привести к состоянию, когда бы она уступала ведущим странам во внешнеполитических решениях. Используются для этого самые разные способы и рычаги давления. В частности, создание опасной окружающей среды. В контексте этого можно говорить о ситуации в Украине. Это один из самых сильных за вторую половину XX века – начало XXI века внешних вызовов, с которым приходится сталкиваться нашей стране. К этому добавляются внешнеэкономические вызовы – экономические санкции против России, которые направлены на разрушение нашей экономики, что, в конечном счете, может привести к внутренней дестабилизации России, а также к недовольству широкой массы населения.

Стоит отметить, что внешние вызовы не ограничиваются только политическими, военными и террористическими. Часть внешних

вызовов – природного характера, к ним можно отнести: наводнения, сход снежных лавин, ураганы и т.д. Со многими из них мы уже научились бороться, но есть и такие, которые пока неподвластны человеку, хотя, из-за развития новых технологий, мы с каждым разом все ближе к решению таких проблем.

Природного характера бывают и внутренние вызовы-опасности, к ним можно отнести проблему экологии. Эта проблема является очень актуальной на сегодняшний день. Стоит сказать, что именно на неё научно-технический прогресс повлиял скорее отрицательно, чем положительно. Казалось бы, можно изобрести и ввести в эксплуатацию уже придуманные оборудования для чистки водоёмов, для переработки многих материалов, которые пагубно сказываются на окружающей среде. Вместо этого мы имеем множество заводов, фабрик и станций, которые выбросами отходов просто медленно убивают всё вокруг.

Многие организации занимаются решением, стоящей перед ними задачей по улучшению экологической обстановки. Например, Всероссийское общество охраны природы (ВООП), Центр экологической политики России (ЦЭПР). Это входит и в задачи национальной экономической безопасности. Для этого проводится ряд мероприятий, которые ставят перед собой цель предупреждения данного вида угроз и их минимизации в современных условиях. Также издаются нормативно-правовые акты, которые прописывают план действий той или иной организации по вопросу улучшения экологической обстановки. Исходя из этого, была разработана стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года. В ней обозначены основные вызовы и угрозы экологической безопасности, определены цели, задачи и механизмы реализации госполитики в данной сфере.

Следующий вызов, о котором хотелось бы сказать, на сегодняшний день, к сожалению, превратился в опасный и долговременный фактор развития современного мирового сообщества. Оказывая серьезное дестабилизирующее воздействие, международный терроризм выступает реальной экзистенциальной угрозой национальной и международной безопасности.

Специалисты пытаются выявить причины, условия и факторы, которые влияют на развитие терроризма в современном обществе. Особая роль в этом отношении отводится экстремизму. Экстремистская деятельность (экстремизм) – насильственное изменение основ конституционного строя и (или) нарушение территориальной целостности Российской Федерации (в том числе отчуждение части территории Российской Федерации), за исключением делимитации, демаркации, редемаркации Государственной границы Российской Федерации с сопредельными

государствами [5]. Причин для распространения такого рода деятельности много, например, разочарование в политике правительства, желание психически нездоровых людей привлечь внимание к своей персоне, национальные или религиозные распри, а также многое другое.

Для их предотвращения проводится множество антитеррористических мероприятий, разрабатывается план действий в опасных ситуациях, создаются разного рода памятки для более легкого восприятия информации. Такой вид пропаганды удобен при работе с детьми. Также, специально обученные люди проводят контроль за движениями в социальных сетях, в их обязанности входит выявление потенциальных угроз и своевременное реагирование на них.

Почему мы выделяем терроризм как особый вызов России? Поскольку именно терроризм наносит удар одновременно по трём основным объектам безопасности: личности, обществу и государству. Почти для каждого государства важным фактором является прирост населения, и Россия не является исключением. Если обратиться к статистике, то можно заметить, что в сравнении с концом 20 века, к 2020 году коэффициент рождаемости возрос, но он не особо велик. Данный показатель можно проанализировать в соотношении с еще двумя критериями. Во-первых, это смертность населения, которая в период с 90-х годов 20 века по 2 десятилетие 21 века почти всегда выше рождаемости. Во-вторых, это прирост населения других стран, что примечательно в несколько раз меньших по территории. Отмечается, что по суммарному коэффициенту рождаемости (СКР) по данным Всемирного банка, Россия находится на 172 месте за 2018 год, с показателем в 1,6 [4]. Эти данные показывают всю серьезность ситуации, ведь, если так пойдём и дальше, то произойдет убыль населения, что отрицательно скажется на всех сферах жизнедеятельности нашей страны. Именно поэтому наше правительство разрабатывает разнообразные программы по поддержке молодых семей. Они больше всех нуждаются в помощи в силу того, что в наше время тяжело найти работу, которая бы полностью обеспечивала потребности каждого.

И последний вызов, о котором хотелось бы упомянуть – это опасность здоровья для большого числа людей, то есть эпидемия или пандемия. На протяжении многих лет человечество сталкивается с разными видами болезней и вирусов. Все это приводит к тому, что ученые, перед которыми возникают все новые и новые проблемы, ищут пути их решения. Еще несколько лет назад мы боролись с эпидемиями, которые были представлены разными видами гриппа. А сейчас всё ещё серьезнее, поэтому специалисты в короткие сроки создают лекарства от коронавируса, который неожиданно вверг почти

все страны в чрезвычайную ситуацию. И вот, спустя год после начала пандемии, обстановка налаживается, но, конечно, точных прогнозов дать никто не может, ведь мы не знаем, какой вызов приготовила судьба для нашей страны завтра.

Конечно, вызовов и опасностей в XXI веке намного больше, чем описано в данной работе, но эти являются основными. Именно эти вопросы требуют срочного решения на данном этапе. Стоит отметить, что и торопиться здесь нельзя, так как неверно выбранный путь может привести к непоправимым последствиям. Сейчас сложно сказать, как скоро мы сможем прийти к наиболее верному решению всех имеющихся проблем, но главное – это не опускать руки и двигаться вперед, ведь только так можно достичь результата.

### Список литературы

1. Обществознание: глобальный мир в XXI веке: 11 кл.: кн. для учителя / [Л.В. Поляков, В.В. Федоров, К.В. Симонов и др.]; под ред. Л.В. Полякова. – М.: Просвещение, 2007. – 367 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.energystate.ru/books/files/Obschestvoznanie\\_Globalnyi\\_mir\\_v\\_XXI\\_veke.pdf](http://www.energystate.ru/books/files/Obschestvoznanie_Globalnyi_mir_v_XXI_veke.pdf) (Дата обращения: 02.04.2021 г.).
2. Опасность: суть термина, виды, классификация, признаки и дерево причин опасностей. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fireman.club/statyi-polzovateley/opasnost-sut-termina-vidyi-priznaki/> (Дата обращения: 02.04.2021 г.).
3. Поволоцкий Г. И. «Основные вызовы и угрозы безопасности России до 2020 года.» [Электронный ресурс]. – URL: [https://mgimo.ru/upload/docs\\_6/Osnovnyue-vyzovy-i-ugrozy-bezopasnosti-Rossii-v-perspektive-do-2020-goda.pdf](https://mgimo.ru/upload/docs_6/Osnovnyue-vyzovy-i-ugrozy-bezopasnosti-Rossii-v-perspektive-do-2020-goda.pdf) (Дата обращения: 02.04.2021 г.).
4. Список стран по суммарному коэффициенту рождаемости [Электронный ресурс]. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_стран\\_по\\_суммарному\\_коэффициенту\\_рождаемости](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_стран_по_суммарному_коэффициенту_рождаемости). (Дата обращения: 02.04.2021 г.).
5. ФЗ от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_37867/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37867/) (Дата обращения: 02.04.2021 г.).

Шемякина Софья Евгеньевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю. И. Шипилова, Н. А. Черных

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»*

*e-mail: [Yulya.shipilova.1998@gmail.com](mailto:Yulya.shipilova.1998@gmail.com), [matveshka32@mail.ru](mailto:matveshka32@mail.ru)*

В статье рассматривается проблема развития мышления в младшем школьном возрасте, его особенности, методы и методики диагностики. Особое внимание уделяется развитию данного психического процесса.

**Ключевые слова:** мышление, младший школьник, диагностика, развитие.

Мышление – высшая ступень познания действительности. Благодаря ему человек оказывается способным к мысленному преобразованию объектов и явлений окружающей действительности, что необычайно расширяет его практические возможности. Поэтому развитие мышления учащихся – это одна из основных задач современного школьного образования.

Работая в детском саду, мы наблюдаем за поведением ребёнка и развитием его психических процессов. Мышление дошкольника и младшего школьника во многом похоже, однако нас заинтересовало то, насколько интенсивно развивается данный процесс с началом школьного обучения и каким образом его можно стимулировать.

При поступлении в школу мышление ребёнка вступает в новую фазу развития: на данном этапе происходит не только расширение кругозора, но и перестройка самой умственной деятельности. Значение мышления в развитии детей младшего школьного возраста становилось объектом изучения таких известных отечественных учёных, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, П.П. Блонский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, О.К. Тихомиров и др., а также зарубежных специалистов в области психологии Г. Айзенк, Ж. Пиаже, Д. Кеттелл.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте отводится особая роль. Л.С. Выготский полагал, что с началом школьного обучения мышление становится центральной функцией и определяет развитие других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [1].

Ж. Пиаже называл мышление ребёнка эгоцентричным, что связано с изначальной познавательной «центрацией» ума детей. В связи с этим, по мнению Пиаже, детская логика своеобразна и отличается синкретизмом, трансдукцией, неспособностью к синтезу и соположением, непроницаемостью для опыта [2].

Большинство психологов считают, что основным видом мышления в младшем школьном возрасте является наглядно-



образное, Переход к словесно-логическому происходит концу обучения в начальной школе и осуществляется в процессе приобретения детьми определённой базы знаний.

Особое место в исследованиях, посвященных развитию логического мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. М.Р. Львов выделяет три этапа формирования понятий у младших школьников: первый – это накопление эмпирического материала (включает наблюдение явления, выделение его признаков и особенностей), второй – научное оформление понятия (овладение терминологией), третий – дальнейшее углубление представления о предмете или явлении [3].

В связи с этим, важным вопросом в процессе изучения развития мышления младшего школьника является диагностика особенностей развития данного процесса. Специалисты считают, что она должна быть направлена на изучение всех видов мышления ребёнка, поскольку формирование словесно-логической формы не отменяет существования и значимости наглядно-действенной и наглядно-образной.

Для диагностики мышления младших школьников используют тесты, которые направлены на изучение различных сторон мыслительной деятельности (продукта, процесса этой деятельности). Деятельность мышления предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами, которая может быть связана с непосредственными действиями с предметами, их зрительным изучением или словесным описанием. В первом случае речь идёт о наглядно-действенном, во втором – о наглядно-образном, и в третьем – словесно-логическом мышлении.

Для диагностики уровня развития наглядно-образного мышления можно использовать методику «Рыбка» В.В. Холмовской. Материалом является набор «строительных элементов», из которых нужно построить рыбку, изображение которой даётся в виде разделённых частей. Если у ребёнка получается ориентироваться по схеме, планировать свои действия и воспроизводить конструкцию, уровень его наглядно-образного мышления считается достаточно высоким.

В качестве методики, направленной на выявление уровня овладения мыслительными операциями (анализ, сравнение и обобщение) можно использовать методику Л.А. Венгера «Самое непохожее». Материал состоит из восьми различных по форме, цвету и величине геометрических фигур. На первом этапе ребёнку нужно сравнить эти фигур и важно, чтобы он назвал их отличия по всем трём признакам. Затем одну из фигур вынимают из общего ряда и предлагают найти самую непохожую на эту уже среди оставшихся позиций. Уровни развития операций мышления определяются количеством признаков, на которые ориентировался ребёнок при выборе «самой непохожей» фигуры и которые назвал.

Для определения уровня развития мыслительных процессов, таких как конкретизация, обобщение, классификация и сравнение удобной является методика «Овладение детьми общей структурой мыслительной деятельности» У.В. Ульенковой. Она состоит из нескольких заданий, каждое из которых направлено на выявление уровня развития конкретной мыслительной операции (обобщение рядов конкретных понятий; конкретизация; обобщение рядов понятий более широкого объёма; классификация; сравнение).

Для диагностики мышления используются так же и более ёмкие методики, которые предполагают работу детей в специальных тетрадах. Например, методика А.Л. Венгера «Систематизация». Эта методика направлена на выявление уровня развития действий логического мышления на материале систематизации объектов по величине и форме. Здесь используются задачи на размещение геометрических фигур в матрице, составленной по двум признакам.

Для диагностики мышления используются также различные тесты для выявления интеллектуального развития ребёнка, которые содержат субтесты на выявление уровня развития различных сторон мыслительной деятельности школьников. Это, например, методика Векслера в адаптации А.Ю. Панасюк. Уровень развития мыслительной деятельности выявляют такие субтесты, как «Аналогии-сходство»; «Последовательные картинки»; «Кубики Коса» и «Складывание объектов».

О развитии мышления младшего школьника писали Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин.

В системе Л.В. Занкова логическое мышление детей развивается при реализации следующих принципов:

– в ходе изучения материала должно быть столкновение знаний и их противоречия, причем сложившийся конфликт ученики в большинстве случаев разрешают сами;

– применение вариативности в обучении, где ребёнок не боится сказать неправильный ответ, т.к. имеется несколько точек зрения на проблему с разных сторон [4].

В системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова для развития логического мышления детей учитель должен давать задания, стимулирующие самостоятельные выводы, формулировку правил, построение умозаключений. Самым важным в этой системе является индивидуальный подход, поэтому результаты не могут и не должны быть одинаковыми у разных учеников [5].

Среди конкретных методов развития мышления младшего школьника выделяют различные игры и упражнения.

Например, на ватмане рисуется план местности. Например, двора или дома, если он отличается большой площадью. Отмечаются графически ориентиры, на которые сможет опираться подопечный. Ориентирами могут быть деревья, беседки, дома, магазины. Заранее выбирается место и спрячется награда в виде конфет или игрушки.

Малышу тяжело ориентироваться по карте на первых этапах, поэтому нужно рисовать их предельно несложными.

Также можно назвать группе детей логический ряд слов, одно из которых не будет соответствовать логике. Дети угадывают это слово. Например, вы называете: «птица, рыба, стакан». В этом случае лишний стакан. Эта игра является, по сути, вариантом методики «Исключение лишнего».

Упражнения отличаются от игр тем, что они требуют большей усидчивости и концентрированности на процессе обучения. Они учат детей терпению и усидчивости, одновременно развивая мышление. Л.М. Фридман предлагает следующие упражнения на развитие мышления у детей [6]:

Озвучьте детям 3 слова, которые между собой не связаны. Пусть они составят предложение с этими словами.

Назовите предмет, действие или явление. Попросите ребят вспомнить аналоги этих понятий.

Назовите предмет, который детям известен. Попросите их перечислить, где и когда он применяется.

Попросите подопечного перечислить известные ему предметы определённого цвета.

Предложите детям вспомнить слова, которые начинаются и заканчиваются на заданную вами букву.

Из всего этого можно сделать вывод, что в решении проблемы уровня мышления ребенка можно выделять разные аспекты, исследование которых требует специального подбора психодиагностических и развивающих методик.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В. А.Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
3. Львов М.Р. Формирование грамматических понятий у младших школьников // Начальная школа. – 1981. – № 11. – С. 23-27
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Рос. акад. образования, 2000. – 480 с.
6. Фридман Л.М. Задачи на развитие мышления. – М.: Просвещение, 1963. – 111 с.

Шипилова Юлия Игоревна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. М. Ширшова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: v1zardddd@gmail.com*

В статье рассматриваются особенности развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста, возможности разнообразных видов физкультурной деятельности детей для оптимизации работы с детьми в аспекте решения поставленной проблемы.

**Ключевые слова:** двигательная активность детей старшего дошкольного возраста, физические качества, традиционные и инновационные формы физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников.

Старший дошкольный возраст характеризуется созреванием и совершенствованием всех жизненно важных систем и функций организма, развитием его адаптационных возможностей.

У детей старшего дошкольного возраста формируется устойчивость к внешним воздействиям, происходит формирование правильной осанки, развитие психофизиологических качеств, волевых черт характера, без которых невозможно формирование у дошкольников привычки к здоровому образу жизни.

Процесс реализации важнейших положений ФГОС ДО, которые связаны с охраной и укреплением здоровья детей, активизировал разработку новых технологий и их применение в физкультурно-оздоровительной работе, поиск новых методик оценки состояния здоровья и физического развития дошкольников.

Обеспечение всестороннего развития и воспитания ребёнка невозможно без удовлетворения естественной потребности в движении – двигательной активности, поскольку она способствует повышению уровня его здоровья, работоспособности растущего организма, стимуляции его познавательных процессов.

В современных исследованиях О.Н. Булычёвой, И.И. Должикова, В.И. Молчанова, М.А. Руновой, Н.В. Сократова, В.Л. Страковской и др. отмечается, что важным фактором, влияющим на состояние здоровья и развития детей дошкольного возраста, выступает процесс двигательной активности.

Е.М. Есина, Е.А. Пимонова, А.С. Солодков считают, что достаточный уровень двигательной активности является необходимым условием для гармоничного развития организма дошкольника, его психофизиологического статуса.

Как отмечает М.А. Рунова, «детский организм дошкольника наиболее сильно страдает от отсутствия или дефицита физических упражнений, поскольку двигательная активность стимулирует рост и развитие ребёнка» [2, с.47].

В настоящее время, как отмечает И.И. Должиков, содержание физкультурно-образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях характеризуется однообразием, отсутствием интереса у детей к физическим упражнениям, усредненным подходом к физкультурному процессу, отсутствием мотивации и стимулирования развития физических способностей детей. Основным недостатком физкультурно-оздоровительных мероприятий в детском саду является то, что они не достаточно ориентированы на развитие двигательной активности и физических качеств дошкольников [1].

Дефицит двигательной активности у дошкольников отрицательно сказывается на развитии всех систем жизнедеятельности детского организма, нередко способствует появлению значительных нарушений в различных органах ребёнка. В итоге мы можем наблюдать появление задержки общего развития дошкольника, могут снижаться функциональные и адаптационные возможности растущего организма, повышается уровень заболеваемости детей.

Поэтому особую значимость имеет организация четкого режима дня детей с правильной последовательностью в организованной деятельности и активном отдыхе.

Известно, что в процессе активного отдыха у детей старшего дошкольного возраста чередуется умственная и физическая деятельность. Выполнение активных движений способствуют сохранению и укреплению здоровья дошкольника, «дозагружают» детский организм необходимым для его возраста количеством мышечной деятельности, а также помогают предупредить появление невротических состояний, связанных с перенапряжением ребенка.

В связи с этим, обоснование и внедрение в практику работы дошкольных образовательных организаций наиболее эффективных и целесообразных методов развития двигательной активности у детей старшего дошкольного возраста является важной задачей их физического воспитания.

Использование вариативных форм проведения активного отдыха в ДОО помогает установить целесообразный двигательный режим, который способствует улучшению функциональных возможностей детского организма, развитию и совершенствованию двигательных качеств, используемые двигательные действия, игры, развлечения доставляют детям большую радость, поднимают настроение, дают эмоциональную разрядку.

Оптимизация таких форм активного отдыха, как каникулы, дни здоровья, спортивные праздники и развлечения предоставляют большие возможности для самостоятельной игровой, художественной, трудовой деятельности, а также для развития индивидуальных творческих проявлений детей дошкольного возраста.

По мнению Н.В. Сократова, возможность решить проблему дефицита двигательной активности детей старшего дошкольного возраста представляется возможным с помощью внедрения нетрадиционных форм физкультурно-оздоровительной работы, наиболее успешно адаптированных к условиям дошкольной образовательной системы. Поэтому, в настоящее время в ДОО стали применяться различные инновационные технологии по физическому развитию детей: использование элементов аэробики (ритмики), игрового стретчинга, степ и фитбол-гимнастики, йоги, ритмопластики и др. [3].

Таким образом, процесс двигательной активности дошкольника выступает как необходимое условие в формировании всех систем и функций организма. Систематические физические упражнения благоприятно влияют на функциональное состояние головного мозга, улучшают настроение, сон, повышают работоспособность.

### **Список литературы**

1. Должиков И.И. Физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия в детском саду. – М.: Айрис-Пресс. 2015. – 138 с.
2. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. – М.: Владос, 2010. – 253 с.
3. Сократов Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. – М.: Мозаика-синтез, 2005. – 220 с.

Ширшова Анастасия Михайловна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В. Г. Щеглова

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: sheglowa.vick@yandex.ru*

В научной статье рассматриваются актуальные современные методики изучения исторической личности. Обосновывается важность изучения исторической личности с точки зрения представления примера для подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** личность, историческая личность, методика, современное образование, современные подходы, деятельность, достижение, вклад.

Вопрос изучения исторической личности в современное время для преподавателей является открытым. Каждый раз им приходится осуществлять поиски различных методических подходов. Анализируя учебные пособия, можно заключить, что на выдающихся личностях, имя которых связано с наукой, военными стратегиями, политикой, космосом, великими открытиями и достижениями, делается особый акцент. В образовании для обучающихся любая историческая личность представлена со всем его индивидуальным многообразием, с описанием типичных характерных черт и уровнем успехов.

Изучая исторические личности, обучающиеся познают уклад их общественной жизни, как устроена политическая структура, что такое «система ценностей». Они на примере видят олицетворение добра и зла, последствия хороших и плохих поступков. Приобретают знания о том, что многие современные достижения – это результат работы той или иной исторической личности. Яркими примерами являются такие персоны, как цари и царицы русской Империи, полководцы: М.И. Кутузов, П.С. Нахимов, И.В. Сталин, Г.К. Жуков, деятели науки: М. Ломоносов, Д. Менделеев и многие другие.

Термин «историческая личность» подразумевает под собой описание процесса работы человека, занимающегося политикой, наукой, открытиями, и хода событий, в которых он оставляет свой нестандартный след. Важно понимать, что каждая такая личность является не только живым субъектом общественно-исторического процесса. Большинство именитых людей, имена которых знают и уважают, представляли в свою эпоху интересы целых групп.

Несмотря на всю значимость данной тематики, имеются разные точки зрения на современные методики изучения исторической личности. Самой распространенной методикой выступают действия по алгоритму, то есть сначала происходит ознакомление обучающихся с контактной информацией – именем, фамилией

исторической личности; затем знания школьников обогащаются справками о деятельностном периоде, времени, в котором были совершены какие-либо достижения. После чего обучающиеся переходят к анализу «оценок личности её современниками и современными историками», к оценке «личностей по отдельным, но ярким штрихам к их портретам, будь, то примеры из службы, повседневной жизни» [1].

Следовательно, первоочередным является поэтапность «формирования знаний об исторической личности» [2]. То есть сначала обучающиеся познают биографические факты личности, изучают его или ее внешние признаки, а затем вводится информация о характерных чертах, мотивах деятельности. Анализируются поступки и значимость принимаемых данной личностью решений. После чего у обучающихся вырисовывается целостная картина образа человека.

Интерес обучающихся вызывает и изучение деятельностных личностных характеристик, например, в переломные или решающие моменты, происходящие в истории. Целесообразно изучать личности, решение которых повлияло на дальнейшую судьбу людей и жизнь народа в целом [2]. Такой подход к изучению исторической личности вызывает особый отклик. Показывая роль человека в той или иной ситуации, учитель дает возможность обучающимся оценить, каковы были бы последствия, если бы что-то было сделано по-другому, как могла складываться история России, если бы выдающаяся личность сделала другой выбор. Например, во многих трудах встречаются размышления о том, какой бы была Россия, если бы до Великой Отечественной Войны ею бы не правил Иосиф Сталин. Насколько можно было бы сократить людские потери или же наоборот, как не динамично бы развивалась экономика.

Полезным методом изучения исторической личности является и анализ мнений критиков, которые оценивали действия и жизненный вклад того или иного человека именно в тот период, когда он жил. То есть критика с точки зрения норм определенной эпохи. С этой целью обучающиеся «знакомят не только с мнениями разных историков, но и с высказываниями современников, предлагаются задания на описание личности глазами современников, на драматизацию диалога или других жизненных ситуаций, раскрывающих взаимоотношения личности с окружающими людьми» [2, с. 13].

Изучая мотивы деятельности исторических личностей, обучающиеся имеют возможность оценить человека со своей точки зрения, выразить собственные представления и обосновать отношение к тем или иным историческим событиям. Такой метод «не только показывает сложность и неоднозначность моральных оценок, нравственного выбора, но и позволяет формировать представление об общечеловеческих ценностях, воспитывать уважение к истине, добру,



красоте, таланту, человеческому достоинству, гражданскому долгу» [2].

Распространенным методом изучения исторической личности является персонификация. Этот метод «позволяет через биографию исторической личности осветить важные события, особенности стран и народов, раскрыть образ эпохи» [2]. Используя на уроках в современных школах метод персонификации, обучающиеся обогащают свои знания не только биографическими данными какого-либо видного деятеля эпохи, но и жизненный уклад тех людей, которых он считает обыденными для определенного временного периода.

В результате можно заключить, что методика изучения исторической личности по алгоритму позволяет обучающимся в конце курса истории получить полноценную информацию о человеке. Так как от урока к уроку педагог наполняет его содержание новыми фактами, данными и интересными моментами, что в дальнейшем позволяет ученику с легкостью понимать о ком идет речь в том, или ином контексте. Использование алгоритма и сам процесс его построения способствует формированию умения давать развернутую характеристику исторической личности. В алгоритме заложены смысловые опоры, на которых строится система знаний об исторической личности. Использование алгоритма предусматривает осмысленное, а не механическое запоминание большого конкретного исторического материала о личности, позволяет учащимся самостоятельно анализировать и обобщать факты из разных источников и в целом способствует формированию исторического мышления.

В педагогической практике имеются и другие методики изучения исторической личности, не по приведенному алгоритму. Например, можно изучать биографию определенного выдающегося деятеля издавна. Изучение характеристик определенного человека можно начать со сравнительного анализа личностных качеств идентичных по своей деятельности людей. Например, политику Ярослава Мудрого и Ивана Грозного; обобщение вклада в русское наследие Петра I и Екатерины II, значимость их просветительской деятельности по отношению к своему народу [3]. Сравнивая, обучающиеся могут заполнять таблицы, констатируя в них самые важные, по их мнению, факты. Такая работа на уроке вызывает общественные споры, дилеммы, принуждает учеников искать информацию дополнительно, не в основном учебном пособии, а библиотеке, Интернете. Анализируя исторические личности, обучающимся приходится более детально изучать полученную на уроке информацию, быть внимательными, запоминать некоторые

важные исторические факты. Такая работа, безусловно, повышает интерес к изучению и желание современных школьников.

Полезным является заполнение таблиц без определения имени исторической личности. Обучающиеся, получив достаточное количество информации, могут сами разгадать, о ком идет речь.

Огромную роль в изучении тематики исторических личностей следует отводить педагогу. Он активизирует интерес обучающихся и пополняет их багаж знаний, используя различные методы работы:

1. Репродуктивный метод работы позволяет воспроизводить на уроках знания по памяти, не применяя при этом мыслительную деятельность. Например, в ходе изучения исторической личности, могут использоваться вопросы, которые начинаются со слов: «когда?», «где?», «в каком году ...?», «куда?», «с кем?» [4]. Такой метод дает учителю возможность объективно оценить уровень знаний обучающихся.

2. Продуктивно-познавательный метод требует наряду с воспроизведением готовых знаний, от учеников еще и умозаключений, выводов, поиска последствий какого-либо события или жизненного действия личности, поиска причин: «почему так случилось?». В данном случае педагог начинает урок с вопросов: «почему?», «в чем была причина?», «докажите, что ...» и т.д.

3. Проблемный метод тоже является эффективным для изучения исторической личности. От учеников требуется активный поиск ответов на вопросы, они много размышляют, рассуждают, сравнивают деятелей какой-либо идентичной сферы. Такой метод считается творческим.

4. Интересным форматом изучения является проведение семинаров, дискуссий, исследований, в процессе которых обучающиеся приобретают новые знания, от них требуется формулирование научной точки зрения не одного, а нескольких ученых, авторов публикаций [4]. На семинарах, дискуссиях ученики делают множество выводов, подводят итоги и ищут общую позицию.

Современное образование предполагает, конечно же, и частое использование информационных технологий. Процесс изучения исторической личности будет проходить продуктивно, в случае если использовать на уроках не только учебник, но и фотоматериалы, исторические электронные документы, иллюстрации событий, показывая их на мультимедиа проекторе, фрагменты кинофильмов, видео-воспоминания очевидцев, коллег, друзей той или иной исторической личности [5].

Таким образом, характерной тенденцией образования XXI века является установка на углубленное изучение личностно-психологического аспекта исторической личности, анализ его достижений и влияние на течение событий. Использовать

современные методики изучения исторической личности, это значит работать с обучающимися на уроке с помощью алгоритмизации, заполнения таблиц, методов проблемного обучения, репродуктивных и продуктивно-познавательных вопросов, ИКТ.

### **Список литературы**

1. Вяземский Е.Е. Методические рекомендации учителю истории: основы проф. мастерства: практ. пособие. – 2-е изд. доп. – М.: Владос, 2014. – С. 150-156.
2. Ерохина М.С. Историческая личность: современная методика изучения // *Метаморфозы истории*. – 1997. – № 1. – С. 209-213
3. 10 великих реформаторов, без которых Россия была бы совсем другой [Электронный ресурс] // *Культурология.рф: сайт* – URL: <https://kulturologia.ru/blogs/020220/45358/> (дата обращения 15.04.2021)
4. Студеникин М.Т. Современные технологии преподавания истории в школе: пособие для учителей и студентов вузов. – М.: Владос, 2016. – С. 5-11
5. Шевченко Н.И. Нетрадиционные методы преподавания истории в школе // *Преподавание истории в школе*. – 2020. – № 2. – С. 48.

Щеглова Виктория Геннадьевна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ВОСПРИЯТИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ WEB-QUEST И МНЕМОТЕХНИК

Ю. А. Юрина

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: yulialapa291@yandex.ru*

В данной статье рассматривается рабочий образец использования технологии веб-квест с добавлением некоторых приёмов мнемотехники для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов ВУЗа. Эффективность данных методов подтверждается применением их на практике в процессе восприятия аутентичных песен на английском языке. Автор считает, что полученные результаты позволяют судить о целесообразности использования данного опыта в учебно-образовательном процессе с целью полноценного овладения иностранным языком, что в дальнейшем обеспечит конкурентоспособность будущего молодого специалиста на рынке труда.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, веб-квест, технология веб-квест, мнемотехника, приёмы мнемотехники, аутентичные песни.

Для подготовки выпускника с достаточно сформированной иноязычной коммуникативной компетенцией мы предлагаем использовать технологию веб-квест с добавлением некоторых приёмов мнемотехники.

Веб-квест – веб-проект, где вся информация или её часть находится на различных веб-сайтах и страницах. Обучающимся же предлагается собрать материалы в Интернете на авторитетных веб-сайтах по теме и ответить на вопрос.

Берни Додж выделяет следующие этапы веб-квеста:

- 1) Introduction (Введение);
- 2) Task (Задание);
- 3) Process (Выполнение);
- 4) Evaluation (Оценивание);
- 5) Conclusion (Заключение);
- 6) Credits (Использованные материалы);
- 7) Teacher Page (Комментарии для преподавателя) [1].

Несколько причин, позволяющих использовать технологию веб-квест в ВУЗах: лёгкий способ включения Интернета в учебно-образовательный процесс, возможность индивидуальной и групповой работы, развитие критического мышления [2].

В 2017 / 2018 учебном году автором статьи была организована и проведена проработка навыков, формируемых дисциплиной учебного плана «Практическая фонетика английского языка», с применением

Веб-квеста. В ходе организации работы студентов были поставлены следующие цели:

1. Образовательные (вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, организация индивидуальной и групповой работы).

2. Развивающие (развитие интереса к английскому языку, творческих способностей студентов, формирование навыков исследовательской деятельности и самостоятельной работы по выбранной теме, расширение кругозора, эрудиции).

3. Воспитательные (воспитание толерантности, личной и групповой ответственности за выполнение работы).

Этапы работы над веб-квестом:

1. Начальный (командный) этап: студентам было предложено на выбор 4 песни на английском языке: Sting – Shape of my heart (Theme from “Leon”), Queen – The show must go on, Celine Dion – My heart will go on (Love Theme from “Titanic”) и Cher – I’m strong enough на интернет-ресурсе [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com), студенты были разделены на 4 команды соответственно.

Даны задания: составить транскрипцию слов, встречающихся в тексте песни, используя Интернет-ресурс <https://woordhunt.ru> (выработка правильного произношения); составить перевод текста песни, используя Интернет-ресурс <https://www.amalgama-lab.com/>, <https://lyricstraining.com>: проработка лексики в заданиях караоке-формата; видео – возможность наблюдать положение органов речи носителя при произнесении речевых фрагментов.

2. Ролевой этап: индивидуальная работа в команде, нацеленная на общий результат (взаимообучение членов команды умениям и навыкам работы с сетью Интернет и интернет-ресурсами).

3. Заключительный этап: исполнение командами студентов выбранных ими песен. По результатам прохождения веб-квеста было проведено оценивание не только командной, но и индивидуальной работы учеников (критерии: правильность выполнения заданий, восприятие информации на слух, правильное произношение, знание текста песни). Оценка результатов проводилась совместно преподавателем и студентами, путём обсуждения и взаимооценки [5].

В 2018 / 2019 учебном году автором статьи была продолжена работа по проработке навыков, формируемых дисциплиной учебного плана «Практическая фонетика английского языка», с применением Веб-квеста. В ходе организации работы студентов были поставлены те же самые цели, что и в предыдущем учебном году, однако на этот раз были использованы аутентичные песни более высокого уровня сложности: Gary Jules – Mad world, Lana Del Rey – Summertime sadness, James Blunt – You’re beautiful, Chris Brown feat. Ariana Grande

– Don't be gone too long, Ashes Remain – On my own, Lana Del Rey – Young and Beautiful.

Отличительной особенностью данной работы была возможность выбора композиций студентами, что, безусловно, способствовало повышению учебной мотивации. Единственным обязательным условием было наличие выбранной песни на сайте <https://lyricstraining.com>.

В конце работы мы выяснили, что студенты преуспели и смогли значительно улучшить свои умения и навыки, однако наибольшее затруднение у них вызвало запоминание текстов песен. Это привело нас к необходимости решения данной проблемы посредством использования такого приёма, как мнемотехника (мнемоника). Это «совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования искусственных ассоциаций» [3].

В 2019 / 2020 учебном году автором статьи было проведено исследование, целью которого было раскрытие понятия «приёмы мнемотехники» и определение их роли при запоминании слов английского языка. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Узнать, как происходит процесс запоминания слов, дать определение понятию «память человека».

2. Определить, какие способы и приёмы запоминания английских слов используют студенты при изучении иностранного языка.

3. Разработать небольшую инструкцию с подробным описанием некоторых способов и приёмов запоминания иностранных слов.

Работа проходила в несколько этапов:

1. Подготовительный этап

В начале 2019 – 2020 учебного года автором исследования было проведено анкетирование среди студентов 2 – 4 курсов, обучающихся по направлению подготовки Русский язык и литература. Английский язык. В анкетировании участвовало 32 человека. Им были предложены следующие вопросы: «нравится ли тебе изучать английский язык?», «что для тебя является трудным при изучении английского языка?», «какими способами Вы запоминаете слова?».

2. Аналитический этап

Изучив полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Только 13 участникам анкетирования нравится изучать английский язык – 41 %, 19 студентам не нравится изучать иностранный язык – 59 %.

2. Обучающиеся испытывают трудности в запоминании английских слов (62 %), при чтении (23 %), при говорении (15 %).

3. 80 % периодически повторяет новые слова, 15 % их записывает и только 5 % придумывает ассоциации.

### 3. Проведение словарного диктанта

Было принято решение о проведении словарного диктанта по теме «Feelings». Перед ним мы проговорили по 10 словарных слов по теме «Чувства», а затем предложили студентам написать их по памяти. Результаты диктанта по памяти оказались следующими:

Запомнило 10 слов: 2 человека.

Запомнило 8 – 9 слов: 8 человек.

Запомнило 6 – 7 слов: 9 человек.

Запомнило 4 – 5 слов: 11 человек.

Запомнило 2 – 3 слова: 2 человека.

### 4. Завершающий этап

После этого каждый студент получил небольшую инструкцию с подробным описанием тех приёмов мнемотехники, которые он может использовать при запоминании английских слов, выбрав наиболее подходящие способы. На следующий день мы снова написали диктант, и вот что у нас получилось:

Запомнило 10 слов: 6 человек.

Запомнило 8 – 9 слов: 12 человек.

Запомнило 6 – 7 слов: 10 человек.

Запомнило 4 – 5 слов: 3 человека.

Запомнило 2 – 3 слова: 1 человек.

Таким образом, мы выяснили, что приёмы мнемотехники являются достаточно эффективными помощниками для обучающихся. Их грамотное использование не только поможет сделать процесс обучения результативным и увлекательным, но и позволит запоминать информацию в несколько раз быстрее – разумеется, при условии постоянного пользования ими. Безусловным же преимуществом мнемоники является широкая степень её применения: она может пригодиться не только при обучении в образовательных учреждениях разного типа – с помощью мнемотехники можно выполнять задания и в повседневной жизни. Она, фактически, полностью заменяет традиционные школьные шпаргалки или заметки, ведь, в отличие от бумаги, всё будет храниться в нашей памяти и никогда не потеряется [4].

И наконец, в 2020 / 2021 учебном году, мы решили проверить эффективность совместного использования технологии web-quest и приёмов мнемотехники во время процесса восприятия аутентичных песен на английском языке. К сожалению, ситуация сложилась, казалось, не в нашу пользу: с 26 октября 2020 г. наш Борисоглебский филиал ВГУ перешёл на дистанционный формат обучения. Лекционные и практические занятия проходили в программе для организации видеоконференций Zoom, что позволяло преподавателю

не только поддерживать непосредственный контакт со студентами, но и оценивать их работу, вносить корректировки и разрешать проблемные ситуации.

В рамках празднования католического Рождества, 29 декабря 2020 г., на занятии по Практике устной и письменной английской речи автором статьи была организована проработка лексики, имеющей отношение к празднику Christmas, с применением технологии Webquest и дистанционного обучения.

В разделе чтение студентам предлагалось ознакомиться с аутентичными текстами на английском языке, касающимися традиций празднования Рождества в разных странах мира в следующих источниках: <https://www.countryliving.com/entertaining/g4933/christmas-traditions-around-the-world/>, <https://www.whychristmas.com/cultures/>, <https://www.runningwithspoons.com/10-ways-to-get-into-the-christmas-spirit/>.

В разделе говорение студенты должны былиделиться на группы, выбрать свою любимую песню, познакомиться с текстом, а затем спеть её на занятии перед аудиторией. Были предложены: Rockin' around the Christmas Tree, I wish it could be Christmas everyday, Jingle Bells, All I want for Christmas is you, Let it Snow.

Мы были приятно удивлены, когда обнаружили, что у студентов эти задания не вызвали практически никаких затруднений – они работали так, как если бы делали это каждый день. Таким образом, нами была доказана эффективность использования технологии Webquest и некоторых приёмов мнемотехники, таких как метод фонетических ассоциаций и группировки, метод рифмы и ритма и т.д.

Подведём итоги. Веб-квест обеспечивает три основных составляющих продуктивного языкового обучения: проблемность, аутентичность и интерактивность – ведущего фактора в обучении иностранному языку. Всё это способствует развитию беглости, точности в использовании определённых языковых навыков, а также обогащению словарного запаса. Практика использования приёмов мнемотехники также доказала свою эффективность: с их помощью преподавателю достаточно легко развить у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию, улучшить качество их знаний и повысить мотивацию к процессу изучения английского языка. Какой бы метод мы не избрали, в любом случае наш успех будет зависеть от наших личностных качеств, а именно: желания, упорства и настойчивости.

### **Список литературы**

1. Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning // Distance Educator. – 1995. – № 1(2). – P. 10–13.
2. Горбунова Т.С. Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т. С. Горубнова, А. В. Фахрутдинов // Учёные записки



Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2014. – Т. 218. – № 2. – С. 64–69.

3. Зиганов М.А., Козаренко, В.А. Мнемотехника: запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения. – 2009.

4. Юрина Ю.А. Эффективность использования приёмов мнемотехники при запоминании слов английского языка // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] – М.: Издательство «Перо». – 2020. – С. 381-387.

5. Юрина Ю.А. Эффективность использования технологии web-quest в обучении английскому языку // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы Научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] – М.: Издательство «Перо». – 2019. – С. 130-137.

Юрина Юлия Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ИВАН АНДРЕЕВИЧ ХРИПЧЕНКО:  
БИОГРАФИЯ И ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**  
**Ю. А. Юрина**

*Борисоглебский филиал ФГБОУ «ВГУ»  
e-mail: yulialapa291@yandex.ru*

В данной статье рассматривается биография, общественно-научная деятельность Ивана Андреевича Хрипченко и его вклад в развитие Борисоглебского государственного педагогического института (ныне Борисоглебский филиал ВГУ). Автор считает, что данная информация будет важна для сохранения исторической памяти и традиций вуза.

**Ключевые слова:** биография; общественно-научная деятельность; кафедра физики и методики её преподавания, БГПИ.

Нам всё время кажется, что впереди нас ждёт долгая и счастливая жизнь, славное и блестящее будущее. Однако с возрастом мы начинаем замечать, что время бежит неумолимо быстро. Только тогда и приходим к осознанию одной-единственной правды: пока у нас есть время, нужно прожить жизнь ярко, так, чтобы впоследствии нас поминали только добрым словом, чтобы наши дети помнили нас и следовали нашим заветам. Жизнь может пройти мимо нас, а может и дать нам всё, о чём мы мечтали, поэтому нужно жить, наслаждаясь настоящим.

Речь пойдёт о человеке, который, на наш взгляд, прожил хотя и недолгую, но яркую жизнь. 4 марта 2021 года мы отмечаем восьмидесятилетие со дня рождения удивительного человека, оставившего заметный след в истории Борисоглебского педагогического института, – Ивана Андреевича Хрипченко – профессора, доктора технических наук, заведующего кафедрой физики и методики её преподавания. Далее речь пойдёт о его биографии и вкладе в развитие родного вуза и факультета, записанная со слов его современников, родственников, коллег и друзей.

При работе с личным делом Ивана Андреевича Хрипченко нам удалось выяснить, что он родился в 1941 году, в непростое военное время, в многодетной крестьянской семье, в которой он был пятым ребёнком. Дом находился на окраине села Кириченково Каменского района Воронежской области, примерно в двухстах семидесяти километрах от Борисоглебска. Отец, Андрей Пантелеевич, 1904 года рождения, крестьянин по происхождению, на 1974 год был пенсионером-колхозником. Мать, Минна Ивановна, 1905 года рождения, крестьянка по происхождению, умерла в 1970 году.

По словам Натальи Ивановны, вдовы Ивана Андреевича Хрипченко, когда началась война, отца Ивана Андреевича забрали на трудовой фронт. Мать осталась одна, с пятерыми детьми на руках.

До семнадцати лет Иван Андреевич жил у родителей, в четырнадцать лет вступил в комсомол, учился в Каменской средней школе №2, которая находилась в трёх километрах от дома. Было достаточно трудно добираться до неё, особенно зимой, но Иван Андреевич настолько любил учиться, что его это не останавливало. Прилежный ученик, он всегда учился хорошо, старался изучать все дисциплины, но особенно любимым предметом в школе у него была физика. Также Иван Андреевич увлекался чтением художественной литературы, даже пробовал сам писать стихи.

После окончания школы в 1958 году он захотел поступить на геологический факультет ВГУ, однако ему не хватило всего одного балла, и Иван Андреевич уехал в Липецк, к родственникам, устроился на авторемонтный завод и работал там вначале разнорабочим, а затем электромонтажником в горэлектросети в течение двух лет, параллельно готовясь к поступлению в вуз. Это время не прошло для него даром – в 1960 году он поступает в Воронежский госуниверситет, уже на физический факультет, набрав необходимое количество баллов и сдав все вступительные экзамены на «отлично».

Активный, неравнодушный и деятельный характер Ивана Андреевича проявился уже в студенческие годы. «Он демонстрировал исключительные лидерские качества, был не только членом курсового комсомольского бюро, но и секретарём комсомольской организации курса», – рассказала Наталья Ивановна. В 1963 году он стал кандидатом в члены КПСС, а в 1964 году был принят в члены КПСС. В 1964 – 1965 годах Ивану Андреевичу посчастливилось в числе трёх студентов попасть на стажировку в Московский госуниверситет им. М.В. Ломоносова. В написании дипломной работы «его научными руководителями были Рем Викторович Хохлов, ректор МГУ, создатель совершенно нового научного направления – нелинейной оптики, и будущий лауреат Нобелевской премии по физике – Николай Геннадиевич Басов. С этого времени началось серьезное увлечение Ивана Андреевича теоретической физикой, и определилась сфера его научных интересов – исследование воздействия лазерного излучения на вещество» [1, с. 4-5].

После окончания университета он был призван на действительную службу в ряды Советской Армии и служил в ракетных войсках Прибалтики. На момент демобилизации являлся лейтенантом запаса.

С конца 1966 года по конец 1969 года Иван Андреевич обучался в аспирантуре Воронежского госуниверситета и занимался созданием лазерной лаборатории, которой не было при университете. Однако она

была необходима как экспериментальная база для написания кандидатской диссертационной работы, завершённой лишь к концу 1972 года.

После окончания аспирантуры Иван Андреевич полгода работал старшим инженером, а с 1970 года – преподавателем кафедры радиофизики ВГУ. Все годы, начиная с 1967, он принимал участие по совместительству в выполнении крупных научно-исследовательских работ кафедры по специальным темам в качестве ответственного исполнителя. Читал поточный лекционный курс «Квантовая радиофизика», проводил семинары по курсу «Теоретические основы физики», вёл лабораторные работы по радиофизическому практикуму.

Валентина Семёновна Ушакова, которая познакомилась с Иваном Андреевичем в Воронеже, пригласила его на должность старшего преподавателя кафедры физики БГПИ – была реальная потребность в человеке, который бы читал сложные курсы физики. По словам Натальи Ивановны Хрипченко, им пообещали дать квартиру в Борисоглебске, устроить её на работу, а ребёнка – в детский сад, и они переехали в Борисоглебск в 1974 году.

Спустя два года, в 1976 году, Иван Андреевич избирается на должность заведующего кафедрой физики, которую он затем возглавляет более двадцати лет.

В это же время он вместе с научным сотрудником Людмилой Иосифовной Матвеевой и лаборантом Людмилой Васильевной Бабаевой работает по хоздоговорам. По словам Людмилы Иосифовны Матвеевой, заведующей кафедрой естественнонаучных дисциплин Борисоглебского филиала ВГТУ, заключался договор с заинтересованными лицами, а они уже работали во Всесоюзном научно-исследовательском институте оптико-физических измерений (НИИ ОФИ). Работа Ивана Андреевича была частью проекта оборонного значения. Основной задачей было проведение тепловых расчётов. Изучались происходящие явления в ситуации, когда лазерный луч пронизывал плазму и попадал на многослойный датчик; также выяснялись проблемы отклика магнитной плёнки на него.

Параллельно шла работа над учебной лабораторией для студентов, где они выполняли дипломные работы. Иван Андреевич руководил работами в основном научного характера (теоретическая экспериментальная физика), школьная методика его не очень интересовала. Он считал, что интерес к чистой физике всегда надо поощрять: если человек пойдёт в школу, этот багаж знаний ему в дальнейшем очень пригодится. Оборудование для лаборатории было собрано из разных мест: газовый лазер Иван Андреевич привёз из Воронежского госуниверситета, магнитные стойки – из Москвы, а чугунную плиту сделали на Борисоглебском заводе химического машиностроения.

Можно сказать, что с тех пор, как Иван Андреевич стал заведовать кафедрой, произошло зарождение интереса к теоретической физике в институте. Он решил приподнять её на новый уровень: стали преподаваться такие сложные дисциплины, как квантовая механика, статистическая физика. Более того, вначале была кафедра физики, но затем Иван Андреевич Хрипченко добился переименования её в кафедру физики и методики её преподавания. Так он позаботился о своих коллегах для того, чтобы они смогли получить звание доцента, поскольку большая часть преподавателей занималась методическими проблемами. По словам Людмилы Иосифовны, Иван Андреевич был потрясающим руководителем: он никогда не распекал публично, всегда щадил оппонентов.

Но, пожалуй, самым главным его достижением можно считать получение степени доктора технических наук, потому что он был первым, на то время единственным, кто защитил докторскую диссертацию, живя в маленьком провинциальном городке, в 1997 году. Опубликовал около тридцати научных работ по теоретической физике, в частности по методике регистрации и оптической оперативной обработке радиоинформации.

За свою плодотворную работу Иван Андреевич получил достаточно большое количество грамот Министерства Просвещения СССР и званий, в частности – Отличника Просвещения РСФСР и Отличника Народного Просвещения.

Он был председателем профкома. Это давало ему некоторые преимущества: путёвки в санатории, дома отдыха, но Иван Андреевич старался всегда обеспечить в первую очередь всех сотрудников кафедры. Он всё время стремился помочь людям и подействовать им. Это был, возможно, единственный период в жизни института, когда преподаватели получали квартиры. Иван Андреевич строго следил за выполнением своих обещаний – он был очень порядочным человеком. Когда стали раздавать дачные участки – это был конец 80-х годов – Иван Андреевич был заинтересован в этом настолько, что сам добывал саженцы из различных питомников и всех ими снабжал.

Иван Андреевич был патриотом своей страны и очень переживал распад СССР. Всех, кто безмолвно соглашался с тем, что происходит, Иван Андреевич называл маргиналами, а тех, кто активно участвовал – преступниками.

Давайте послушаем, что говорит о нём его супруга Наталья Ивановна Хрипченко, прожившая с ним бок о бок в течение 32 лет:

«Все друзья очень его любили, потому что Иван Андреевич был буквально фонтаном энергии, он всех заражал своей любовью к жизни. Иван Андреевич был очень убедительным, мог увлечь за собой. Он обожал спорт: вместе со старшим сыном они ездили на велосипедах в Каменку просёлочными дорогами несколько дней,

останавливались, ночевали в дороге. Иван Андреевич купался на речке (в районе Северного микрорайона) до ноября, до холодов.

Я, как жена, могу сказать, что он был очень хороший муж, замечательный отец – мы вместе вырастили двоих сыновей – Иван Андреевич всегда старался поиграть с детьми и помочь мне. Свободного времени, конечно, было немного: заведование кафедрой, чтение лекций студентам, работа секретарём партийной организации, но Иван Андреевич старался делать всё возможное для своей семьи.

Наш старший сын, Михаил Иванович, частично пошёл по стопам отца: поступил на физический факультет ВГУ, но затем перевёлся в наш институт, закончил его и работал в Тюковской школе учителем математики и информатики. Потом поработал год в Борисоглебском филиале ВГУ, уехал в Москву, перевёз туда семью, живёт и работает там. Младший сын поступил на экономический институт ВГУ, но на данный момент не работает по специальности».

К сожалению, Иван Андреевич ушёл от нас рано – в 1999 г., однако его дело всё ещё живёт: у него было достаточно много последователей и тех людей, в чьих судьбах он оставил след, поэтому многие коллеги и ученики Ивана Андреевича вспоминают о нём с большой теплотой. В заключение мне хотелось бы привести одно из стихотворений Ивана Андреевича Хрипченко:

Жизнь людей, как известно, не вечна  
И не раз, оглянувшись с тоской,  
Человек вспоминал о беспечной,  
Беззаботной поре молодой.

Молодыми жалеем о детстве,  
А постарше, в преклонных годах,  
Острой грустью сжимается сердце,  
Когда вспомнишь о юности днях.

Как летят, как проносятся годы,  
Их тебе не вернуть никогда.  
Коль впустую ты день этот прожил,–  
Значит, вычеркнут он без следа.  
Так ликуй и люби, пока молод,  
Озари счастьем юности век.  
Наслаждайся всем тем, что природой  
Дано в жизни тебе, человек!

### **Список литературы:**

1. Ерохина Р.Я., Матвеева Л.И. К 70-летию со дня рождения Ивана Андреевича Хрипченко // Актуальные направления развития современной физики и методики её преподавания в вузе и школе. Материалы VI междунар. науч.-практ. конф. – Борисоглебск, 2011. – С. 3-7.

2. Кафедра физики и методики её преподавания БГПИ: Традиции и направления методических исследований // Истоки. Научно-популярный альманах. – №19. – 2015. – С. 39-49.

3. Министерство просвещения РСФСР Борисоглебский гос. пед. институт. Личное дело № 13-11 Хрипченко Иван Андреевич. Начато: 02.12.1974 г. Окончено: 01.04.1998 г. на 70 листах.

Юрина Юлия Александровна, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск



**Актуальные вопросы современной науки и образования:  
материалы Научной сессии 2021  
Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ»**

**Электронное издание**

**Системные требования:** Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/Vista/10;  
Adobe Reader.

**Использованное программное обеспечение:** Microsoft Office  
Standart 2007.

*Статьи представлены в авторской редакции*

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование  
несут ответственность авторы публикаций

Объем издания: 12,2 Мбайт

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ» <http://bsk.vsu.ru/>

Отдел науки и инноваций Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО  
«ВГУ»

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 26.05.2021

Объем 12,2 Мбайт

Электрон. текстовые данные. Заказ 457.