

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**Вестник
студенческого научного общества – 2019**

Издается с 2003 года

Ярославль
2019

УДК 001.6; 009;378.4
ББК 74/580/278я52
В 38

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Вестник студенческого научного общества – 2019 :
В 38 материалы 74-й студенческой научной конференции / под науч.
ред. А. М. Ходырева, П. А. Гужовой – Ярославль : РИО ЯГПУ,
2019. – 391 с.

ISBN 978-5-00089-381-4

В сборнике представлены статьи студентов – победителей 74-й Студенческой научной конференции (20-21 марта 2019 г.) и Открытого конкурса инновационных проектов молодых ученых по приоритетным направлениям науки и техники «Инновационный потенциал молодежи» (28 марта 2019 г.), которые проходили в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Публикуемые материалы демонстрируют глубину и разнообразие научных интересов и достижений молодых исследователей.

Материалы могут заинтересовать ученых и практиков, преподавателей, студентов, учителей общеобразовательных школ и учащихся старшего звена, всех, кто вовлечен в научно-образовательную и практическую деятельность, тематически отраженную в сборнике.

УДК 001.6; 009;378.4
ББК 74/580/278я52

ISBN 978-5-00089-381-4

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019
© Авторы материалов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ _____	11
<i>Гребенщиков А. В.</i> Ярославское студенчество на целине _____	11
<i>Каменева Е. А.</i> Финансовая грамотность в студенческой среде на примере ЯГПУ им. К. Д. Ушинского _____	14
<i>Капралова Е. В.</i> Черты внешней культуры М. М. Сперанского _____	17
<i>Кольцов М. Г.</i> Индивидуальный итоговый проект по истории как способ достижения метапредметных результатов _____	20
<i>Косулина А. И.</i> Социальные сети в образе жизни ярославской студенческой молодежи _____	23
<i>Самойлова Е. С.</i> Внутренняя политика Константина Великого _____	27
<i>Хачко А. В.</i> Репрезентация индийского общества в путевых записках английских путешественниц XIX в. _____	30
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ _____	34
<i>Андропова А. А.</i> Методика организации элективных занятий по решению неравенств в средней школе _____	34
<i>Бабошина А. В.</i> Использование системы игр для обучения _____	38
<i>Веракса А. С.</i> Программная поддержка изучения темы «Нетрадиционные системы счисления» _____	41
<i>Думбурович О. В.</i> Организация подготовки школьников к ОГЭ по физике _____	44
<i>Зуева Е. С.</i> Возможности применения полупроводниковых лазеров для записи голограмм _____	47
<i>Кизим В. М.</i> Использование практических методов обучения для активизации обучающихся _____	51
<i>Лебедева Е. С., Иващенко Д. А.</i> Компьютерное и математическое моделирование площади многогранной поверхности цилиндра Шварца _____	56
<i>Пахомычева В. Э.</i> О скоростях межзвездных метеоров _____	60
<i>Соколова А. А.</i> Радикальный маркетинг: цели и результаты _____	63
ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ _____	66
<i>Кузнецов Е. А.</i> Использование разновременных картографических источников как средства изучения рисунка речной сети реки Могзы _____	66

Кулакова О. А. Зависимость эмоционального поведения учащихся от межполушарной асимметрии _____	69
Дукьянова С. Н. Применение технологии смыслового чтения в процессе обучения биологии _____	72
Попова Т. П. Формирование у младших школьников отношения к здоровью как ценности _____	76
Савко П. Ю. Применение <i>N</i> -замещенных изо-малеинимидов в синтезе 3,4-дигидрохиноксалин-2(1 <i>H</i>)-онов _____	79
Сиротина В. С. Оценка эффективности применения физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров _____	82
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ _____	86
Жлуктова А. О. Использование песенного и стихотворного материала при формировании иноязычных навыков на уроках французского языка _____	86
Завецкас В. В. Стилистический и лингвокультурный аспекты перевода англоязычной публичной речи на русский язык (на материале политических выступлений премьер-министров Великобритании Дэвида Кэмерона и Терезы Мэй) _____	89
Карачевцева А. А. Семантические потери при переводе русских мифологических реалий на материале книги К. Арден «Медведь и соловей» _____	91
Крохмалева П. А. Фразеология как раздел языкознания _____	94
Куликова Т. В. Body-mind problem, или К вопросу соотношения сознания и мышления _____	97
Лю Найшо Судьба женщины в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и в романе Цао Сюэци «Сон в красном тереме» _____	100
Радкова А. Н. Особенности обучения монологической речи на английском языке в рамках подготовки к ЕГЭ _____	102
Ротарь А. Р. Модальный компонент высказывания в обучении немецкому языку как иностранному на средней ступени общеобразовательной школы _____	105
Сутугина С. П. Формирование навыков критического мышления средствами изучающего чтения _____	108
Тэ Жигэньсуду Традиции Внутренней Монголии _____	111

Чернова Е. О. Англо-русские и русско-английские словари: от древности до наших дней _____	114
Шошкина В. С. Исследование частотности употребления оказиональных авторских словообразований Дж. Оруэлла в романе «1984» и в его русском переводе В. Н. Голышева ____	116
ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ _____	120
Смирнова П. А. Повышение одноопорного постурального равновесия при стретчинг-тренировке нижних конечностей _____	120
Филенков А. А. Методы отбора в легкой атлетике _____	122
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ _____	127
Афтонас Д. А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов социномических профессий _____	127
Березина Е. А. Репрессивные меры советской власти против духовенства и мирян на территории Ярославского края в 1920-1930 гг. _____	131
Брезинова С. А. Опыт формирования позитивных взаимоотношений младших школьников со сверстниками в процессе обучения ____	134
Войтко З. В. Социальные факторы интеллектуального развития младших школьников _____	137
Володько А. А. Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников _____	141
Голубева А. А. Дидактическая игра как метод формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста _____	145
Гуськова А. А. Христианский текст в круге детского чтения _____	149
Добыши А. А. Приемы работы с устойчивыми выражениями на уроках обучения грамоте _____	152
Захарова Е. М. Психолого-педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста _____	156
Костина М. А. Опыт формирования у младших школьников ответственности в процессе обучения _____	161
Кочнева С. А. Изучение художественной литературы младшими школьниками с учетом преемственности между начальной и основной ступенями образования _____	164
Никитенко С. М. Использование приемов элементарного музицирования на уроках музыки _____	167

<i>Энгельс А. В.</i> Грамматические трудности учащихся-билингвов _____	171
ФАКУЛЬТЕТ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И КУЛЬТУРЫ _____	176
<i>Белоусов Д. С.</i> Своеобразие портретных описаний в философском романе Ф. М. Достоевского «Идиот» _____	176
<i>Варлахина В. А.</i> Повесть Д. С. Осокина «Овсянки»: мифопоэтические аспекты повествования _____	179
<i>Колесов А. В.</i> Идентификация потребителя с рекламным персонажем в банковской рекламе _____	182
<i>Колесова В. А.</i> Внешний уровень архетипического образа Мудрого Старца в культовых фэнтези вселенных (Дж. Толкиен, Дж. К. Роулинг) _____	184
<i>Кругликова А. М.</i> Механизмы утраты культурной памяти в архитектуре Ярославля _____	188
<i>Крушинова Д. В.</i> Антиномия жизни и смерти в прозе Михаила Шишкина _____	191
<i>Лобова К. С.</i> Проблема этических запретов при создании военного фоторепортажа (на примере творчества фотожурналистов Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина) _____	194
<i>Матанцева М. А.</i> Построение хронотопа двух миров в зарубежной кинофантастике _____	197
<i>Рыженков И. В.</i> Реализация концепта <i>безопасность</i> в рекламе детского питания _____	200
<i>Светличная Е. Л.</i> Орфический миф и его интерпретация в творчестве Марины Цветаевой _____	203
<i>Смирнова А. А.</i> Историко-культурное значение объектов промышленной архитектуры _____	206
<i>Царева В. Е.</i> Коммуникационная политика ссузов на рынке образовательных услуг _____	209
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ _____	212
<i>Бубнова Я. А.</i> Формирование учебной мотивации у старших дошкольников с нарушениями зрения _____	212
<i>Кудрявцева С. С.</i> Использование мультипликации как средства развития полоролевых установок у мальчиков дошкольного возраста с умственной отсталостью _____	215
<i>Кузнецова Е. А.</i> Рассказывание как средство диагностики и развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи _____	218

<i>Лобзина Д. В.</i> Основные направления работы по развитию фонематического слуха у детей с открытой органической ринолалией _____	220
<i>Никифорова Н. Р.</i> Формирование адаптивного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях интеграции _____	223
<i>Соколова Н. Н.</i> Коррекция мотивации учебной деятельности на уроках русского языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта _____	226
<i>Татарникова А. В.</i> Дифференцированный подход к преодолению заикания на логоритмических занятиях с дошкольниками _____	229
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ _____	232
<i>Быкова Е. С.</i> Формирование гражданской идентичности обучающихся старшего школьного возраста в условиях системы дополнительного образования _____	232
<i>Ведышева Ю. А.</i> Особенности ценностно-мотивационной сферы молодежи, участвующей в волонтерской деятельности _____	235
<i>Верескова А. Ю.</i> Женский головной убор эпохи романтизма _____	237
<i>Караванова М. В.</i> Взаимосвязь социометрического статуса и ведущего полушария коры головного мозга у детей старшего дошкольного возраста _____	240
<i>Карпунин Д. В.</i> Подготовка педагогов детских оздоровительно-образовательных центров к профессиональной деятельности средствами неформального образования _____	244
<i>Кудрявцева В. Д.</i> Внеурочная деятельность по технологии как средство патриотического воспитания _____	248
<i>Куликова А. С.</i> Мотив достижения в структуре учебной мотивации младших школьников с разным уровнем успеваемости _____	251
<i>Мулкманова Е. В.</i> Проектная деятельность в разновозрастных группах как средство развития универсальных учебных действий обучающихся сельской школы _____	254
<i>Палянова В. А.</i> Представления о карьерных стратегиях у студентов вуза _____	258
<i>Николаева А. А.</i> Индивидуальные образовательные маршруты как средство профориентации _____	261

<i>Рогова А. А.</i> Образ профессионального будущего молодых людей, занимающихся спортом _____	265
<i>Рыкушина В. И.</i> Формирование системы мотивации персонала в организации _____	268
<i>Садовникова М. В.</i> Падение престижности педагогической профессии в современной России _____	271
<i>Слепушкина О. А.</i> Разработка и продвижение бренда организации _____	274
<i>Спиридонова Е. С.</i> Инновационный потенциал технологии самообеспечения как практики адресной социальной помощи _____	277
<i>Ходосова О. С.</i> Адаптационно важные качества курсантов военного училища _____	280
<i>Чистякова А. О.</i> Развитие творческих способностей на занятиях по хореографии _____	285
<i>Шварц Т. С.</i> Развитие совладающего (копинг) поведения у учащихся подросткового возраста _____	288
<i>Шишакова А. В.</i> Художественный образ педагога в изобразительном искусстве _____	292
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ _____	295
<i>Беляев А. С.</i> Особенности музыкального образования в Германии _____	295
<i>Екатеринина М. В.</i> Использование этико-педагогического наследия И. Канта _____	298
<i>Полетаева В. Ю.</i> Особенности перевода собственных имен и географических названий в произведениях Дж. Р. Р. Толкина _____	301
СТУДЕНЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ БЮРО _____	305
<i>Арефьева С. А.</i> Нарушения межличностных отношений у младших школьников _____	305
<i>Басова А. О.</i> Эстетика стиля модерн в ювелирном искусстве конца XIX – начала XXI в. _____	308
<i>Быкова А. М.</i> Разработка демонстрационной программы по теме «Статистические критерии «Statistics» _____	311
<i>Быковская Н. А.</i> Проблемы локализации видеоигр на примере серии The Elder Scrolls _____	314
<i>Грязева А. М.</i> История Петропавловского парка в XVIII – начале XX века _____	317

<i>Джонсон М. А.</i> Специфика ритмической структуры испанских прозаических текстов _____	320
<i>Егорова Т. Ю., Толстова Н. Ю., Черныш Д. С.</i> Проектная деятельность по математике в основной школе _____	323
<i>Ежгурова Н. А.</i> Нейромонах Феофан: иронический модус актуализации музыкального фольклора _____	326
<i>Ермакова Ю. С., Журенкова В. В., Иванова Е. С.</i> Топонимический анализ территории Ярославской области (на примере бассейнов рек): подходы, инструментарий, результаты _____	329
<i>Желтов Е. С.</i> Современный российский комикс как текст массовой культуры _____	332
<i>Иванова Ю. Д.</i> Миграция опасных комет _____	335
<i>Каленова А. А.</i> Диагностика и развитие математического мышления и математических способностей у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата _____	338
<i>Киселев С. А., Петрова А. Ю., Шохина Е. А.</i> Современная городская среда для семей и домашних животных – экопарк в Ярославле _____	341
<i>Кошелева Л. Ю.</i> Разработка системы компьютерных инструментов для изучения геометрии Лобачевского _____	343
<i>Красавина Л. А.</i> Концепт музея современного искусства в культуре XXI века _____	346
<i>Крудю О. Н.</i> Влияние различных условий выращивания и сортов на продуктивность календулы лекарственной _____	348
<i>Метелкина С. С.</i> Аналитические формы превосходной степени собственно качественных прилагательных в современной речи _____	351
<i>Невзорова Е. Д.</i> Формирование этнической идентичности школьников во внеурочной деятельности _____	354
<i>Панкратьева В. Е.</i> Конденсация амидоксимов с альдегидами в суперосновной среде MeOH/DMSO _____	356
<i>Преснухина С. И.</i> Комплексные соединения 8-(4,5-дигидро-1 <i>H</i> -имидазол-2-ил)-хинолина с ионами переходных металлов как сокатализаторы полимеризации олефинов _____	359
<i>Сергеичев И. С.</i> Применение модульных станков серии UNIMAT 1 на уроках технологии _____	361

Тришечкина Н. А. Изучение морфометрических характеристик рельефа водно-ледниковой равнины на примере Переславского района _____	364
Тряскова Ю. М. Актуализация принципов мифомышления в анимационном сериале «Гравити Фолз» _____	366
Форостьянко А. С., Васильева Е. А. Поиск метода синтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы _____	369
Шмелева Д. А., Кочергина Д. П. Карьерные притязания мужчин и женщин в современной России: сходства и различия _____	372
Щербакова О. В. Особенности структурной организации личностных качеств агрессивных и неагрессивных младших школьников _____	374
Сведения об авторах _____	379

А. В. Гребенщиков

Н. р. – профессор Г. Н. Кочешков

Ярославское студенчество на целине

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты участия ярославского студенчества в процессе освоения целинных и залежных земель в СССР в 1950-х гг.

Ключевые слова: освоение целины, ярославское студенчество, сельское хозяйство, история ВЛКСМ, Северный Казахстан.

В 2019 г. исполняется 65 лет с начала движения по освоению целинных и залежных земель. Освоение целины в 1950-х гг. – одна из самых масштабных аграрных программ в истории Советского Союза. Начавшаяся в 1954 г. программа одновременно развернулась на Урале, в Поволжье, Западной Сибири, частично на Северном Кавказе и на Дальнем Востоке, а самым масштабным по площади обработанной территории стал Северный Казахстан.

В 1956 г. у ЦК ВЛКСМ обратился «к комсомольцам и комсомолкам, ко всей советской молодежи» [4] с призывом помочь в уборке целинного урожая, в котором агитировал создавать «ударные отряды и бригады из молодых рабочих и служащих, студентов высших учебных заведений» [4]. С этого момента в региональные комитеты ВЛКСМ по всей стране стали поступать заявления от молодых рабочих и студентов, пожелавших принять участие в уборке целинного урожая. Массовые поездки комсомольцев на уборку целинного урожая были организованы в 1956, 1957, 1958 гг.

Не остались в стороне и студенты ярославских вузов. В 1957 и 1958 гг. участие в уборке урожая принимали и студенты техникумов и училищ Ярославской области. В 1956 г. студенчество

составляло половину делегации Ярославской области (500 человек из 1000), в 1957 г. – 85 % (1700 из 2000), в 1958 г. – более 88 % (1600 человек из 1800). Желавших было много, комитетам ВЛКСМ приходилось проводить отбор.

Отправлялись в Северный Казахстан в июле – августе, возвращались в конце сентября – октябре. Ярославские студенты отправлялись в Кустанайскую область, но были и другие районы. Можно представить общую картину быта, деятельности ярославских студентов в рамках этой программы.

Добирались студенты на поездах, несколько дней. *«Двери открыты, и бревенчатая перекладка. Они как были оборудованы: там были нары, без кроватей, без постельного белья <...>. Врозь ехали мальчики и девочки, в разных вагонах, потому что туалетов не было»,* – вспоминает участник уборки урожая 1958 г. Юрий Павлович Троханов, студент ЯГМИ, сегодня – профессор кафедры хирургии ИПО ЯГМУ (Материалы интервью с участником уборки целинного урожая в 1958 г. Ю. П. Трохановым. Записано 14.03.2019).

Условия жизни добровольцев и работающих на постоянной основе целинников мало чем различались. Жили в основном в палатках или вагончиках. Ночами нередко мерзли – сказывались особенности резко континентального климата. В туалет ходили в степь. Питьевую воду привозили в цистернах. Готовили, как правило, самостоятельно. Ю. П. Троханов вспоминает: *«Сказать, что мы были сыты, нельзя, немножко всегда были голодны. Еды не хватало, конечно».*

В свободное время на целине студенты пели песни, танцевали, играли в спортивные и настольные игры, успевали читать, слушали радиоприемники. В некоторых районах работали приезжие самодеятельные театры, кино.

Ярославские студенты 50-х гг. отмечают, что даже в течение одной поездки иногда приходилось принимать участие в различных видах деятельности: трудились на комбайнах, погрузчиках, на заготовке сена, занимались строительством. Нередко основным видом работы у девушек являлось перелопачивание греющегося на токе зерна: зерно под палящим летом солнцем нагревалось, и его приходилось лопатить, чтобы оно не испортилось.

Работали студенты не только на хлебоуборке, но и в мастерских, кузницах, на фермах.

Отмечаются и другие аспекты поездок студентов-ярославцев: за 3 года совхозам было передано несколько сотен книг, поставлено более 20 концертов, прочитано множество лекций [5, с. 81].

За участие в уборке урожая ярославские студенты получали денежную оплату и различные награды: грамоты, значки ЦК ВЛКСМ, медали «За освоение целинных и залежных земель». *«На целине я заработал за вычетом питания 1 700 рублей. Сказал маме, что хочу на эти деньги купить баян. Мама ответила: покупай»* [1, с. 5], – вспоминал участник уборки целинного урожая 1957 г. Анатолий Павлович Курлов, тогда – студент Ярославского автомеханического техникума.

Сегодня, когда студентов не привлекают к участию в сельскохозяйственных работах, стремление молодых людей отдавать свои силы, здоровье, жертвовать каникулярным и учебным временем на благо страны сейчас может показаться непонятным, даже странным. Однако считаю, что это стремление было искренним. Главной причиной такого энтузиазма являлся массовый патриотический подъем общества, вызванный победой советского народа в Великой Отечественной войне, успехами в процессе освоения космического пространства, достижениями в различных областях науки и экономики, стремление к новым впечатлениям и путешествиям, а также чисто житейское соображение – возможность подзаработать.

Библиографический список

1. Беседин, В. По комсомольской путевке на Целину [Текст] / В. Беседин // Советская Ярославия. – 2018. – № 42. – С. 5.
2. Ерегина, Н. Т. Ярославская государственная медицинская академия: страницы истории (1944-2004) [Текст] / Н. Т. Ерегина. – Ярославль : ЯГМА, 2004. – 476 с.
3. Зеленин, И. Е. Целинная эпопея: разработка, принятие и осуществление первой хрущевской «сверхпрограммы» (сентябрь 1953 – начало 60-х годов) [Текст] / И. Е. Зеленин // Отечественная история. – 1998. – № 4. – С. 109-121.
4. Поможем новоселам убрать урожай! [Текст] // Сталинская смена. – 1956. – № 75. – С. 1.

5. Филиппов, А. В. Ярославские студенты на целине [Текст] / А. В. Филиппов // Из истории Ярославской комсомольской организации : сборник студенческих научных работ. Выпуск 4. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1959.

УДК 308

Е. А. Каменева

Н. р. – доцент А. В. Гаврилов

Финансовая грамотность в студенческой среде на примере ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Аннотация. Тема финансовой грамотности в последнее время приобрела особую актуальность в связи с реализацией государственного проекта «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности 2017-2023 гг.», направленного на просвещение и повышение уровня финансовых знаний населения [1]. Одной из самых важных целевых групп проекта стала молодежь как школьного, так и студенческого возраста. В работе мы решили выяснить на примере студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, как студенческая молодежь г. Ярославля оценивает собственный уровень финансовых знаний и навыков, какие финансовые установки имеет, нуждается ли в отдельной образовательной программе, направленной на обучение пониманию финансовых вопросов и действий финансовых институтов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовое образование, необходимость в финансовом обучении.

В условиях усложнения финансового рынка, увеличения разнообразия финансовых инструментов и количества финансовых услуг исследование финансовой грамотности и установок молодежи стало одним из приоритетных. Этому способствовали следующие основания: 1) сравнительно легкая возможность обучения, получения финансового образования в стенах учебного заведения; 2) охват различных социальных групп населения, дети, подростки как представители семей с различным уровнем дохода

и качеством жизни; 3) трансляция и применение полученных знаний на практике в течение всей последующей жизни [2]. Исследуя финансовую грамотность в студенческой среде, нельзя не учитывать специфику конкретного региона, его социально-экономические условия, развитие сферы образования, направленность подготовки специалистов в учебных заведениях. Они являются важными основаниями при исследовании как уровня финансовой грамотности студентов, так и возможности реализации, внедрения финансового образования в программы учебных курсов. Для исследования мы выбрали ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, так как данный вуз является одним из опорных высших учебных заведений г. Ярославля, где проводят подготовку специалистов – будущих педагогов.

В ходе проведенного исследования, основанного на методике и инструментарии НАФИ и работ О. Е. Кузиной [2, 3], выяснилось, что 52 % студентов ЯГПУ, по их собственным оценкам, имеют удовлетворительные знания и навыки в сфере финансов. Учетом доходов и расходов занимаются всего 31 % респондентов. Остальные 61 % не ведут такой учет, но предположительно могут назвать, на что уходят их денежные средства. В основном студенты придерживаются финансовой установки «сначала удовлетворить текущие потребности, а потом отложить» (53 %). Большинство респондентов (74 %) задумываются начать вести финансовый план и видят в этом необходимость. В решении проблем, связанных с некачественными финансовыми услугами, будущие педагоги выберут вариант «подать жалобу на финансовую компанию» (39 %), «перестать пользоваться услугой до истечения срока договора» (35 %), «подать жалобу в соответствующий государственный орган» (13 %). Говоря о необходимости дополнительных финансовых знаний, 83 % студентов выразили мнение в их нужности. В качестве преподавателя курса финансовой грамотности респонденты предполагают, что могли бы быть независимые финансовые консультанты (74 %), преподаватели высших учебных заведений экономических направлений (52 %), представителей государственных организаций, регулирующих данные рынки (22 %).

В роли преподавателей так или иначе выступают специалисты, имеющие непосредственное отношение к финансовому рынку или занимающиеся изучением механизмов его функционирования. В большинстве случаев студенты педагогического вуза предпочли бы получать финансовые знания в рамках существующих преподаваемых экономических дисциплин (35 %) или отдельного курса (31 %).

Таким образом, на сегодняшний день государство заинтересовано в том, чтобы представители молодежи осознавали личную ответственность за свое финансовое благосостояние, поэтому всеми возможными способами содействует реализации проекта. Поэтому считаем важным включение в образовательные программы курса финансовой грамотности. Особенно это может пригодиться выпускникам педагогических вузов, которые намерены впоследствии работать в образовательных организациях и, следовательно, транслировать основы необходимых финансовых знаний подрастающему поколению [4].

Библиографический список

1. Проект «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности 2017-2023 гг.» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377. Дата обращения 13.09.2018 Дата публикации: 23.05.2017 Дата изменения: 23.05.2017.
2. Кузина, О. Е. Финансовая грамотность молодежи [Текст] // Мониторинг общественного мнения. – 2009. – № 4 (92) Июль-август. – С. 157-177.
3. Финансовая грамотность населения России. Данные социологических исследований [Электронный ресурс]. – URL: <http://nfs-voronezh.ru/nacfin.pdf>. – Дата обращения 15.09.2018
4. Педагогическая концепция. Разработана Южным федеральным университетом и Институтом МФЦ в рамках Проекта Минфина России «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://vashifinancy.ru/https://docviewer.yandex.ru/view/332200922/?* Дата обращения 15.09.2018.

Е. В. Капралова

Н. р. – доцент Е. Л. Сараева

Черты внешней культуры М. М. Сперанского

Аннотация. В статье выявлены основные черты внешней культуры М. М. Сперанского, характерной для «нововременного» человека. Исследование базируется на воспоминаниях его оппонентов и сподвижников и подтверждает высокий уровень развития личностной культуры реформатора, позволяя охарактеризовать его как представителя нововременной культуры, характерной для либеральной бюрократии первого периода правления Александра I.

Ключевые слова: М. М. Сперанский, культура личности, внешняя культура, история России первой четверти XIX века, Александр I.

«Нововременной» человек отличается от человека традиционного общества ценностными ориентациями, восприятием себя в обществе, отношением к своим правам и пониманием степени ответственности за свое поведение и жизнь. Осознавая самооценку собственной личности, он проявляет повышенное внимания к внешнему виду. Согласно философу А. С. Зубре, одним из компонентов культуры личности является визуальная культура, включающая в себя культуру внешнего облика, речи и общения, умственного труда и физического развития, эмоционального поведения.

Многие современники Сперанского описывали его внешние данные, но лишь некоторые оставили воспоминания о его стиле одежды. Литератор Ф. Ф. Вигель писал в своих «Записках» следующее: «В одеянии, в образе жизни (Сперанский) старался прилаживать господствовавшему вкусу» [1, с. 170]. Аналогичное мнение изложил в своих записках М. Корф, который называл Михаила Михайловича «щеголеватым» для своих лет. Немногочисленные визуальные источники также свидетельствуют о наличии у Сперанского чувства стиля и его стремлении соответствовать современной моде. Современники отмечали прекрас-

ные внешние данные Сперанского. «Наружность» графа, по мнению М. Корфа, была «прекрасной до самой старости, и особенно поражали в ней глаза».

Важной составляющей внешней культуры личности является культура речи, то есть верное построение изречений, красота, гибкость интонации и обширность активного вокабуляра. Анализ письма Михаила Михайловича к дочери Елизавете доказывает наличие в риторике эпитетов, метафор и других способов придания речи выразительности, например: «любезная моя Елизавета», «благотворный свет солнечный», «бесстрашная Сибирская царица». Высокую степень развитости речевой культуры подтверждает обилие сложноподчиненных и сложносочиненных предложений, интересных конструкции и вводных слов. Ораторским искусством Сперанский, по всей видимости, владел в совершенстве. М. А. Корф признает редкое сочетание «дара пера» и «дара слова». О красоте речи, точности и выразительности мысли Сперанского писали и П. А. Вяземский, и Ф. П. Лубяновский, близко знавшие графа.

Напрямую с культурой речи связана коммуникативная культура личности. Без сомнения, мы можем говорить о наличии у Сперанского способности как вести диалог, так и слушать людей. Подтверждением этому является дневник Э. Дюмона, рассказывавший о беседах со Сперанским, затягивающихся «допоздна».

Коммуникативная культура определяется конфликтоустойчивостью, способностью контролировать эмоции. Чтобы проанализировать степень развитости данного показателя культуры, необходимо обратиться к наиболее эмоциональным моментам жизни графа – обстоятельствам его отставки и опалы. Достоверную информацию об особенностях поведения Сперанского в той ситуации несут «Записки» де Санглена, руководителя тайной полиции, непосредственного участника событий 17 марта 1812 г. Узнав об отставке и ссылке, Сперанский сохранял «хладнокровие характера и непоколебимость души». При встрече с Балашовым, исполнителем приказа императора, в день ареста, Сперанский сказал последнему: «Впрочем, я всегда сохраню и о вас приятное воспоминание». О каком величии и спокойствии духа,

о какой стойкости говорят эти слова! Это подтверждает и речь императора: «В нем (Сперанском) нет злобы, он способен к добру, религиозен, и я никогда не замечал в нем пристрастия, еще менее вражды к кому-либо».

Трудолюбие, проявлявшееся в добросовестности, инициативности, заинтересованности, было еще одним компонентом культуры личности. Оценить отношение Сперанского к работе не представляется сложным, поскольку большая часть воспоминаний посвящена именно его деятельности.

Все хорошие черты, которые имеются в человеке, закладываются еще в детстве. Например, дед и бабушка Михайловы, занимавшиеся образованием Сперанского, привили внуку любовь к труду и саморазвитию. Дворовым играм с мальчишками маленький Миша предпочитал проведение вечера на чердаке за чтением и письмом.

«Природное добродушие», унаследованное от матери, определило отношение графа к работе. Он зачастую стремился решить проблемы всех: «Все, даже самые маловажные, жалобы он был готов принимать с утра до вечера и разрешал их». Этот факт сообщает нам об усердном и ответственном подходе к работе. Даже крайне редко лестно отзывавшийся о Сперанском К. В. Нессельроде описывал его как «неутомимого работника». Подтверждение этому мы находим у М. Корфа, который писал: «...целая, можно сказать, жизнь проходила в работе <...> вставал очень рано, прерывался в работе лишь на трапезу, обеденный сон, прогулку». В этих словах мы находим подтверждение увлеченности трудовым процессом.

Проведенный анализ позволяет говорить о высоком уровне развития внешней культуры личности М. М. Сперанского. Он был ярким представителем культуры Нового времени.

Библиографический список

1. Вигель, Ф. Ф. Из «Записок» [Текст] // Минаева Н. В. М. М. Сперанский в воспоминаниях современников. – М., 2009.

М. Г. Кольцов

Н. р. – доцент Н. Ф. Бабурина

Индивидуальный итоговый проект по истории как способ достижения метапредметных результатов

Аннотация. В статье рассмотрены основы организации проектной деятельности в школе, а также представлен практический опыт работы над индивидуальным итоговым проектом по истории, который позволяет проверить сформированность метапредметных результатов у учащихся 9-х классов средних общеобразовательных школ.

Ключевые слова: итоговый индивидуальный проект (ИИП), метапредметные результаты бучения истории, проектная деятельность, ФГОС.

Основное требование ФГОС [3] – научить школьника учиться, то есть самостоятельно добывать знания, работать с информацией, эффективно использовать ее в учебной деятельности. Ученик должен освоить навыки делового общения, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Поэтому ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, среди которых особое место занимает метод проектно-исследовательской деятельности.

Индивидуальный итоговый проект (ИИП) представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимися в рамках одного или нескольких учебных предметов, а также в рамках занятий внеурочной деятельности, курсов дополнительного образования с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и (или) видов деятельности, способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную) [2, с. 199]. ИИП проверяет умения

учеников формулировать проблему, обосновывать ее актуальность, ставить задачи, определять пути их решения, применять исследовательские методы, логически и грамотно излагать материал, оформлять отчетную документацию в соответствии с критериями, а также умение аргументированно отвечать на вопросы [5, с. 8].

На основании приказа Рособнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов для выпускников 9 кл. станет защита ИИП [4]. В 2018/2019 уч. г. Ярославская область вошла в состав субъектов РФ, апробирующих данную форму оценки результатов, а уже в 2019/2020 уч. г. ИИП станет обязательным для всех выпускников 9 классов Российской Федерации. В каждой общеобразовательной организации разрабатывается Положение об ИИП как форме итоговой аттестации обучающихся, которое полностью регламентирует деятельность ученика: предлагаются содержание и направленность проекта, требования к оформлению, к защите проекта, сроки и этапы выполнения ИИП.

Чтобы понять, как может быть организована работа над ИИП, обратимся к примеру создания проекта по истории учеником 9 «В» класса «Средней школы № 90» г. Ярославля. Работа осуществлялась на основании Положения об ИИП обучающихся 9-х классов МОУ «Средняя школа № 90».

Работа над проектом включала несколько этапов: мотивационный, исследовательский, проектировочный, технологический, практический и контрольно-корректирующий. На последнем этапе ученики рассматривают перспективы развития своего проекта [1, с. 30-31]. Ученик 9 «В» класса, взаимодействуя с руководителем проекта, сформулировал его тему как «Квест «Ужасы Гражданской войны (на примере белогвардейского мятежа в Ярославле)». Тема была выбрана не случайно: в 2018 г. отмечалось 100-летие данного события. Кроме того, квесты очень популярны сейчас, однако квест-комнат, посвященных историческим событиям, практически нет.

Цель проекта: создание и проведение квеста по теме. Квест имеет познавательную и эмоциональную нагрузку. Главным принципом квеста является драматизация, позволяющая создать

имитацию условий Гражданской войны, поставить школьника на место мирного жителя, дать прочувствовать ужас ситуации, когда русские идут на русских. Для реализации цели ученики решали следующие задачи: проанализировать литературу и источники по теме, создать квест-историю на основе событий ярославского белогвардейского мятежа, подобрать материал и оформить квест-комнату, провести квест и осуществить рефлексию по результатам работы.

Проанализировав источники, руководствуясь принципами создания и проведения квестов, ученик приступил к составлению квест-истории. Для работы он отобрал биографии М. В. Алексеева, А. П. Перхурова, А. И. Геккера. В квесте приводятся события последних дней мятежа – осада Корсунской гимназии – ставки главнокомандующего Перхурова, последнего оплота белой армии в Ярославле.

Для апробации квеста были сформированы группы десятиклассников (по 3-5 чел.). По итогам квеста участникам предлагали оставить отзывы. Полученные положительные отзывы участников позволяют сделать вывод о том, что цель проекта была достигнута.

На примере данного проекта мы можем сделать следующий вывод: ИИП является неотъемлемой частью оценки метапредметных результатов обучающихся, служит важным инструментом профориентации, а также позволяет ученикам проявить себя, показать свои способности правильно организовывать деятельность в соответствии с целью и задачами, умение выполнять учебную задачу, умение представлять результаты своей деятельности.

Библиографический список

1. Гребенникова, О. А. Педагогические возможности проектной деятельности как средства развития познавательных интересов учащихся [Текст] // Вестник Новгородской государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2015. – № 5 (88). – С. 30-33.
2. Латынова, Н. В. Проектирование системы оценки достижения планируемых результатов освоения ООП основного общего образова-

ния (ИИП) [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 198-202.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении ФГОС основного общего образования».

4. Приказ Рособрнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 «Об утверждении Порядка проведения ГИА по образовательным программам основного общего образования».

5. ФГОС основного общего образования [Текст] // Стандарты второго поколения. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

УДК 308

А. И. Косулина

Н. р. – доцент Е. В. Михайлова

Социальные сети в образе жизни ярославской студенческой молодежи

Аннотация. В статье говорится о проблеме активного использования молодежью социальных сетей. Описано влияние, которое они оказывают на личность человека; рассмотрены социологические проблемы, порождаемые соцсетями. Предложены методики, призванные диагностировать зависимость от соцсетей, а также способы борьбы с агрессией в интернет-пространстве.

Ключевые слова: аддикция, новый язык, позитивная и негативная роль, социальные сети, этические нормы.

Большинство из нас не представляют жизни без Интернета, а точнее без социальных сетей. Сегодня для нас социальные сети – это уже нечто большее, чем просто сайт. Понятие «социальная сеть» в 1954 г. ввел социолог Д. Барнс. Тогда это явление не имело ничего общего с Интернетом, с появлением которого в 1969 г. научная концепция Д. Барнса стала набирать популярность. Это привело к развитию соцсетей в мировой паутине. Первая настоящая социальная сеть появилась в 1971 г. [5, с. 2], а достаточно прочно соцсети вошли в нашу жизнь только в 1995 г. Тогда они еще не имели широкого круга пользователей, но спустя время

интерес к ним возрос. Согласно данным опроса исследовательской организации «Левада-центр», проведенного 19-23 января 2018 г., 91 % российской молодежи регулярно пользуются соцсетями [1]. Следовательно, можно говорить о проблеме активного использования молодежью соцсетей.

Влияние социальных сетей на личность и организм человека ученые оценивают неоднозначно. Например, существует мнение, что социальные сети опасны для людей. Британский биолог А. Сигмана считает, что увлечение социальными сетями в Интернете может вредить здоровью из-за сокращения общения с реальными людьми [6]. У поколения 90-х может развиваться «потенциально опасный» взгляд на окружающий мир и на себя. Х. Тяги отметил, что людям, привыкшим к быстрому течению интернет-жизни, реальность может показаться скучной, и они могут попытаться «оживить» ее, совершая импульсивные поступки, в том числе попытки самоубийства [6]. Изучению проблемы коммуникации в социальных сетях посвящены работы Ш. Теркла, в которых он доказывает, что современные соцсети создают иллюзию общения, изолируют людей от реальной жизни. Н. Карра, доказывает, что интернет-общение ограничивает умственные способности пользователей. Е. Морозов в своих работах обращает внимание на то, что виртуальный мир развивает безразличие к реальному [2, с. 3-4].

Существует и иная точка зрения. Так, американские ученые из Канзасского университета выяснили, что социальные сети не влияют на обычное общение между людьми и не отдаляют человека от друзей и семьи. Результаты исследования были опубликованы в научном журнале «Information, Communication & Society» [4, с. 7-8].

В рамках данной темы существуют и социологические проблемы. Это и проблема аддикции (зависимости) от социальных сетей, которую достаточно сложно зафиксировать методами социологического исследования. Можно предположить, что к возникновению зависимости от социальных сетей предрасположены неуверенные в себе люди, имеющие ограниченный круг общения, у которых нет хобби и достаточно много свободного времени; люди, которые имеют потребность сравнивать себя с дру-

гими [3]. Как отмечалось, эту проблему трудно зафиксировать методами социологического исследования. Известно несколько опросных методик, призванных диагностировать зависимость от социальных сетей. Это методики К. Янг, И. Чен, а также Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот [8, с. 2].

К социологическим проблемам относится и проблема формирования новых этических норм и нового языка. В качестве примера приведем работу профессора М. Кронгауза «Самоучитель Олбанского». Автор исследует распространившееся в Интернете явление антиграмотности, сознательного искажения слов для придания особого эффекта. Невозможно оставить без внимания еще одну работу М. Кронгауза – «Русский язык на грани нервного срыва». Автор говорит о том, что «начиная с конца 80-х гг. в русском языке ... особенно болезненной оказывается такая тема, как язык Интернета». М. Кронгауз, например, рассказывает о студентках, которые не получили у него зачет и в свое оправдание произнесли следующую фразу: «Мы же *реально* готовились». Такие слова, как «реально», «блин», «в шоке», «вау», «ну» и т. д. – это так называемые слова-паразиты, которые используются для общения в соцсетях. Чтобы написать эти слова, не требуется больших усилий, поэтому молодежь довольно часто их употребляет не только в Интернете, но и, к сожалению, в реальном общении.

В журнале «Русский репортер» приведена статья, в которой сообщается о проявлении агрессии в соцсетях: это идея коллективной травли, рефлекс оскорбить человека. Автор статьи говорит о необходимости с этим бороться, для чего предпринимаются всевозможные меры: скоро появятся алгоритмы, которые будут фильтровать и удалять негативные материалы. «Общество делает шаг вперед в плане подхода к отношениям между людьми, будет еще много споров, пока не изменятся нормы и не выработаются новые этические порядки...», – говорит журналист Ю. Дудкина [7, с. 12-19].

Таким образом, проблема того, что современная молодежь проводит больше времени в социальных сетях, очень актуальна. Интерес представляют такие аспекты общения молодежи в социальных сетях, как удобная и непринужденная коммуникация,

стремление к нетипичному, ненормативному поведению, формирование нового языка и новых этических и моральных норм.

Библиографический список

1. Аналитический центр Юрия Левады (Левада-центр) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.levada.ru/2018/03/06/sotsialnye-seti/> Дата обращения: 21.10.2018.
2. Бабаева, Ю. Д., Войскунский, А. Е., Смыслова, О. В. «Интернет: воздействие на личность» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.relarn.ru/human/pers.html> Дата обращения: 05.03.2019.
3. Зависимость от социальных сетей – эпидемия XXI века [Электронный ресурс]. – URL: <http://psi-doctor.ru/zavisimosti/ot-socialnyh-setej.html> Дата обращения: 11.03.2019.
4. ЛЕНТА «Ученые определили влияние на людей социальных сетей» [Электронный ресурс]. – URL: <https://lenta.ru/news/2018/02/17/socseti> Дата обращения: 05.03.2019.
5. Научно-популярный журнал «SciencePop» [Электронный ресурс]. – URL: <https://sciencepop.ru/istoriya-sotsialnyh-setej-poyavlenie-i-razvitiye/> Дата обращения: 05.03.2019.
6. РИА НОВОСТИ «Ученые считают, что общение в социальных сетях грозит слабоумием» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20090220/162706965.html> Дата обращения: 05.03.2019.
7. «Русский репортер» [Электронный ресурс]. – URL: <https://pressa-vsem.ru/zhurnalyi/16981-russkiy-reporter-4-mart-2019.html> Дата обращения: 17.03.2019.
8. Cyberpsy «Диагностика зависимости от Интернета: сравнение методических средств» [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberpsy.ru/articles/internet-zavisimost-sravnienie-metodik/> Дата обращения: 13.03.2019.

Е. С. Самойлова

Н. р. – доцент Е. Е. Лях

Внутренняя политика Константина Великого

Аннотация. В статье рассматриваются мероприятия Константина Великого в военной, административной, налоговой и законодательной сферах. Определены основные тенденции проведенных им преобразований. Автор приходит к выводу, что внутренняя политика императора Константина способствовала укреплению Римского государства.

Ключевые слова: Константин Великий, внутренняя политика, Римская империя, IV век, административные реформы.

Константин Великий (272-337) – один из наиболее известных римских императоров начала IV в. Его внутренняя политика характеризуется многогранными преобразованиями: он завершил военную реформу, которую начал еще Диоклетиан; ликвидировал преторианскую гвардию, заменив ее на малочисленные дворцовые войска [4, с. 447]. Их ограниченный состав (до 1 000 гвардейцев) делал подразделения более мобильными, что способствовало победе Константина над Максенцием. Появляются новые военные должности: «глава служебного персонала», начальник конницы и начальник пехоты. Другим нововведением в военной сфере стало привлечение готских племен. Целью введения данной меры стала охрана пограничных территорий Римской империи от других варварских племен [1, с. 346].

Административные реформы призваны были обеспечить внутреннюю стабильность империи. Константин сохранил систему «тетрархии», что усиливало личную власть императора.

При Константине утрачивают свою прежнюю роль сенаторы: теперь сенат не избирал императора, но оставался органом, легитимирующим его важные решения. Кроме того, Константин освободил сенаторское сословия от несения военной службы.

В отношении низших слоев населения Константин издает эдикты, по которым разрешалось освобождать рабов. Условиями освобождения являлись воскресный день, духовное завещание или акт, составленный перед епископом. Раб, освобожденный в присутствии епископа, считался полноправным гражданином [2, с. 51]. В 332 г. был издан указ «О беглых колонах», требующий возвращения беглых колонов к месту жительства. Укрывающий колона должен был заплатить подушный налог за беглеца [4, с. 435].

Реформы затронули и налоговую сферу империи: например, люди, «обрабатывающие поля, каждый четвертый год были свободны от податей» [3, с. 165]. Данная мера была признана улучшить благосостояние подданных. Но военные преобразования и строительство церковей требовали увеличения поступлений в казну, основным источником которых был подушный налог. Кроме того, сенаторы уплачивали налог, размер которого зависел от размера их землевладения. Городское население каждые пять лет уплачивало «коронное золото» (к юбилею правления императора), а ремесленники и торговцы платили налог с имущества и товарооборота [1, с. 337]. В 313 г. Константин издает эдикт, защищающий провинциалов от сборщиков налогов. Наказанием для чиновников было публичное сожжение.

Преобразования Константина Великого затронули и законодательную сферу. Вводились новые наказания за преступления. Так, в законе 326 г. было указано, что любовная связь женщины и ее раба, супружеская неверность карались смертной казнью. Указом от 342 г. Константин упрощает юридическую процедуру составления завещания и его формулировку [3, с. 172]. Были изменены некоторые законодательные нормы в отношении рабов. Например, указом 315 г. запрещалось ставить клеймо на лице, поскольку «по подобию небесной красоты созданный лик не должен быть испорчен», а также была отменена крестная казнь [3, с. 173]. Однако отмечается, что данный вид наказания сохранялся вплоть до 404 г. [5, с. 243]. Изменения законодательной базы затронули сферу семейных отношений. Указом 318 г. отменялся принцип, по которому глава семьи мог своевольно распоряжаться жизнью и свободой детей [2, с. 47]. В 336 г. Константин

Великий издает закон об отмене конкубината, то есть сожительства без брака. Определенные указы касались улучшения положения женщин в обществе. Так, указ 321 г. позволяла женщинам наследовать имущество отца [2, с. 43].

В 330 г. император Константин торжественно перенес столицу империи в город. Расположение новой столицы было выгодным: Константинополь был защищен от нападений с границ империи, а расположение у бухты Золотой Рог делало его центром торговли. В день открытия новой столицы 11 мая 330 г. город получил название Нового Рима, а лишь затем приобрел название Константинополь. Историк Ф. И. Успенский отметил, что главной заслугой политического и административного гения Константина является не установление веротерпимости, а основание новой столицы, которая спасла древнюю культуру и способствовала распространению христианства [5, с. 242].

Таким образом, Константин проводил политику рационализации и систематизации ранее установленных Диоклетианом реформ. Исследователи по-разному оценивают внутренние преобразования Константина Великого. Одни считают его важнейшей заслугой «христианизацию общественной жизни, переработку римского законодательства под христианские идеи и этику» [1, с. 44]. Другие приходят к выводу о том, что император, в первую очередь, укрепил систему управления государством и «римское право, установленное при Константине, не было заменено христианскими нормами» [4, с. 477].

Библиографический список

1. Васильев, А. А. История Византийской империи [Текст] / А. А. Васильев. – СПб. : Алетей, 2000.
2. Величко, А. М. История Византийских императоров. От Константина Великого до Анастасия I [Текст] / А. М. Величко. – М. : Вече, 2012.
3. Евсевий Памфил Жизнеописание Константина [Электронный ресурс]. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Evsevij/Kesarijskij/o-zhizniblazhennogo-vasilevsa-konstantina/> (дата обращения: 11.04.2019)
4. Крист, К. История времен римских императоров от Августа до Константина [Текст] / К. Крист. – М. : Исторические силуэты, 1997.

5. Успенский, Ф. И. История Византийской империи [Текст] / Ф. И. Успенский. – М. : Мысль, 1996. – Т. 1.

УДК 94(4)»1492/1914»

А. В. Хачко

Н. р. – профессор А. С. Ходнев

Репрезентация индийского общества в путевых записках английских путешественниц XIX в.

Аннотация. Статья посвящена представлениям об индийском обществе английских путешественниц, посетивших Индию в первой половине XIX века. Травелоги Анны Элвуд и Эмили Иден позволяют говорить о восприятии англичанками местного населения, представителей индийских правящих кругов и отношении к социальному положению женщин.

Ключевые слова: путешественницы, Индия, колониальная политика, индийское общество, представления.

В XIX в. колониальное могущество Великобритании достигло своей вершины. Особое значение в колониальной политике имели индийские колонии. Все больше ученых, миссионеров, врачей и путешественников направляются в эти земли. Многие из британцев отправлялись в Индию не в одиночестве: их жены или сестры следовали за ними в эту неизведанную для них страну. Женщины не расставались со своими путевыми дневниками, в которых записывали впечатления от увиденного.

Представления об индийском обществе составляют большую часть их травелогов. Впоследствии изданные на родине путешественниц, в Великобритании, эти произведения не могли не оказать влияния на формирование представлений об Индии у их соотечественников. Обратимся к путевым запискам Анны Элвуд, которая отправилась в Индию в 1826 г. вместе со своим мужем, лейтенантом-полковником Ост-Индской компании, Чарльзом Элвудом и провела там два года, и Эмили Иден – сестры генерал-

губернатора Индии Джорджа Идена, занимавшего этот пост с 1836 по 1842 г.

Рассмотрим три аспекта данной темы: восприятие местного населения, в том числе отношение англичанок к их индийским слугам, представления об индийских правителях, о статусе и образе жизни индийских женщин.

Анна Элвуд по приезде в индийское княжество Кач, в которое был отправлен по долгу службы ее муж, говорит о жителях этой территории как о людях диких и необразованных, склонных к жестокости, обладающих страстью к воровству и грабежам [2, р. 215]. Сестра генерал-губернатора Эмили Иден в своих письмах для описания индийцев не раз использует такие эпитеты, как «странный», «дикий», «таинственный». Но чаще всего, рассказывая об индийском обществе, Эмили Иден прибегает к словам «другой», «другие». Это свидетельствует о том, что она мысленно отделяла себя от этих людей, считала их совершенно не похожими на себя и в целом на англичан. Однако постепенно отношение к окружающей ее реальности меняется. К ней приходит осознание того, что положение многих индийцев настолько бедственное, что их жизни находятся под угрозой. Как следствие, у Эмили Иден возникает чувство, что она англичанка, обладающая определенными средствами и властью. Она воспринимала себя как покровителя, у которого была возможность помочь людям, проживающим в отсталой стране, находящейся под властью Британской короны.

Далее рассмотрим отношение англичанок к представителям индийских правящих кругов. В путевых записках Эмили Иден особый интерес представляют впечатления от посещения Сикхского государства. Правителю Сикхского государства Ранджиту Сингху она дает неоднозначную оценку: «Он пьяный старый распутник... Но, тем не менее, он сделал из себя великого короля: он победил многих сильных врагов; он выдающийся деятель правительства; он создал большую армию ... он обожаем своими людьми» [4, р. 205]. Представления Анны Элвуд о правящей династии княжества Кач из племени Джахириджи нельзя назвать положительными. Современных представителей династии путешественница называет необразованными и ленивыми, в сравне-

нии с их смелыми и способными предшественниками. Довольствуясь воспоминаниями о славе своих предков, они не имеют отношения к государственным делам, которыми ведает Совет [2, р. 199]. Обе англичанки приводят довольно категоричные суждения об умственных способностях и поведении представителей индийской правящей верхушки.

Обратимся к вопросу об отношении англичанок к индийским женщинам. Анна Элвуд называет индийскую женщину «служгой своего мужа», с сочувствием говорит о ее угнетенном и бесправном положении [2, р. 225]. Подтверждением данного убеждения является описание Анной Элвуд обряда Сати, согласно которому жены и наложницы умершего мужчины восходили на его погребальный костер, тем самым демонстрируя, что их жизнь в этом мире теряет всякий смысл и они следуют за своим «господином» [2, р. 227]. Эмили Иден затрагивает вопрос о статусе индийских женщин достаточно поверхностно. Она была представлена женам Ранджита Сингха, правителя Сикхского государства, и по итогам встречи сделала вывод лишь об их странном внешнем виде и глупости, так как «жены раджи смеялись над головными уборами англичанок» [4, р. 233]. Это обстоятельство показалось обидным.

Восприятие индийцев английскими путешественницами субъективно. Англичанки смотрели на них глазами представительницы нации – завоевателей индийских территорий, которые должны управлять этим «диким» народом, чтобы обеспечить ему путь в цивилизацию. Помимо этого, можно назвать и другой фактор, влиявший на данное восприятие путешественниц. Для обеих женщин поездка в Индию была вынужденной по долгу службы их мужа или брата. В этой стране они были лишены привычных для них условий, время от времени им приходилось жертвовать комфортом, что могло усугубить их негативное впечатление об Индии в целом.

Библиографический список

1. Саид, Э. В. Ориентализм. Западные концепции Востока [Текст] / пер. с англ. А. Говорунова. – СПб. : Русский мир, 2006. – 640 с.

2. Elwood A. Narrative of a Journey Overland from England to India: 1830, vol. 2, 227-228 p.
3. Emily E. Letters from India. Vol. 1. London: Richard Bentley and son, 1872. 352 p.
4. Emily E. Up the country: letters written to her sister from the upper provinces of India. London: R. Bentley, 1867. 396 p.
5. Fowler M. Below the Peacock Fan: First Ladies of the Raj. Viking, 1987. 337 p.

А. А. Андропова

Н. р. – доцент Т. Н. Карпова

**Методика организации элективных занятий
по решению неравенств в средней школе**

Аннотация. В статье рассмотрена методика проведения урока одного неравенства как одна из форм организации элективных занятий в средней школе. Актуальность разработки методического проекта по организации и проведению урока одного неравенства в рамках элективных занятий заключается в повышении качества образовательных результатов школьников через систему неоднократного повторения, обобщения, систематизации математического материала, а также через развитие отдельных индивидуальных способностей обучающихся. Проведение таких уроков организует прочную взаимосвязь учебного материала из различных разделов алгебры, а также способствует усовершенствованию имеющихся знаний школьников, что, в свою очередь, ведет к повышению качества математической подготовки.

Ключевые слова: неравенства, элективные занятия, урок решения одного неравенства.

Одно из направлений развития в области образования связано с поиском новых способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных потребностей обучающихся. Примером является введение в школы элективных занятий на разных ступенях образования.

Элективные занятия – это обязательные для посещения учебные предметы, направленность которых школьник выбирает самостоятельно. Подобные занятия или учебные предметы направлены, прежде всего, на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов и склонностей учащихся, приобретение необходимых образовательных результатов в интересующей об-

ласти знаний, и подготовку школьников к успешной сдаче итоговой аттестации.

Как правило, разработка и внедрение элективных занятий в образовательный процесс происходит с целью организации предпрофильной подготовки (8-9 класс) и профильного обучения (10-11 класс) учащихся.

Таким образом, целью элективных занятий является направленность на построение индивидуального процесса обучения и воспитания, а также подготовку учащихся к государственной аттестации и осознанному выбору дальнейшей профессиональной деятельности.

В статье представлен курс элективных занятий по решению неравенств в средней школе. Как известно, государственная итоговая аттестация выпускников 11-х классов проходит в форме единого государственного экзамена, результаты которого, прежде всего, зависят от целенаправленной и систематической подготовки учащихся. Тема «Неравенства» – один из сложных разделов экзаменационного теста. Для выполнения заданий этого раздела необходимо владеть определенными понятиями, уметь решать простейшие неравенства, неравенства повышенного уровня сложности, применять общие методы решения к различным видам неравенства. Таким образом, **целью** курса являются систематизация, обобщение и закрепление знаний, умений и навыков учащихся по решению различных неравенств.

В рамках данного курса были разработаны различные концепты уроков, направленные на обеспечение прочного и осознанного овладения учащимися системой математических знаний, умений и навыков по решению различных неравенств. Разработанный элективный курс содержит неравенства, вызывающие самые большие затруднения при подготовке к ЕГЭ. Это неравенства с модулем, иррациональные, показательные, логарифмические неравенства и неравенства с параметром.

$$\text{Например, } \frac{\sqrt{2x^2 - 7x + 6} - \sqrt{5x^2 - 4x - 12}}{\sqrt[3]{x^2 + 10x + 9} - \sqrt[3]{3x^2 + 5x - 2}} < 0,$$

$$\frac{|2x-1|-|5x+4|}{|2,5x^2+2x-4,5|-|-1,5x^2+3x-1,5|} \geq 0$$

$$5^{-|x+1|} \cdot \log_9(8-x^2-2x) \geq 1,$$

$$\log_2(x^2-4) - 3 \cdot \log_2 \frac{x+2}{x-2} > 2, \log_a(3a^x-5) < x+1$$

Для каждого вида неравенств рассмотрены разные способы решения.

Одной из форм проведения элективных занятий являются уроки, которые имеют неустановленную структуру, но позволяють качественно и на новом уровне усвоить содержание учебного материала по данной теме. Такой организацией учебного процесса служит **урок решения одного неравенства**.

Урок решения одного неравенства – это одна из форм организации учебного процесса, характеризующаяся дидактической целью, определенностью структуры, закономерностями усвоения учебного материала для достижения планируемых результатов через решение неравенства с использованием различных способов, требующая постановки проблемы, проведения исследования, формирования умозаключения.

В методической литературе встречается **два вида** данной формы организации учебного процесса. В **первом** случае предлагается рассмотрение различных способов решения одного неравенства, что способствует развитию умения применять изученные методы, свойства, полученные ранее результаты, систематизировать и обобщать имеющиеся знания учащихся, расширять кругозор.

Во **втором** случае на базе некоторого неравенства рассматриваются другие неравенства, которые были получены преобразованием первого. В таком случае ключевой целью урока является установление различных взаимосвязей между построенными неравенствами. Это позволяет глубже вникать в суть математической модели, развивать умения логически обосновывать свои действия, корректировать их в соответствии с изменяющейся ситуа-

цией. Как правило, данный вид урока основывается на решении неравенств с параметром или поиске решения неравенства в зависимости от принимаемого значения параметра.

Неравенство с параметром – это неравенство, внешний вид и решение которого зависит от принимаемых значений одного или нескольких параметров, то есть входящих в алгебраические выражения величин, численные значения которых явно не заданы, принадлежащих определенному числовому множеству. Решение такого неравенства на элективном занятии принимает исследовательский характер и способствует формированию у учащихся логического, критического и абстрактного мышления, математической культуры.

Наряду с основными аналитическими приемами и методами решений неравенств с параметрами существуют способы обращения к наглядно-графическим интерпретациям. В таком случае на уроке по решению одного неравенства целесообразно использовать средства ИКТ, так как их применение способствует выработке системного подхода к анализу информации и способов ее представления.

Проведение уроков решения одного неравенства в совокупности с информационными технологиями способствует повышению познавательного интереса учащихся, и кроме того, на таких уроках тренируются и активизируются память, наблюдательность, сообразительность. Представленный в новой форме учебный материал концентрирует внимание учащихся, заставляет их по-другому оценить предлагаемую информацию.

Таким образом, урок одного неравенства как одна из форм проведения элективных занятий организует процесс повторения, обобщения и систематизации теоретического материала на более качественном уровне. Проведение таких уроков организует прочную взаимосвязь учебного материала из различных разделов алгебры, а также способствует усовершенствованию имеющихся знаний школьников, что, в свою очередь, ведет к повышению качества математической подготовки и позволяет успешно пройти Единый государственный экзамен, на что в итоге и нацелен курс элективных занятий.

Библиографический список

1. Григорьева, Г. И. Нестандартные уроки математики [Текст] / Г. И. Григорьева. – Волгоград : Корифей, 2000. – 96 с.
2. Дробышева, И. В. Информатизация образования – 2007 [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/003/56003>.
3. Дроботенко, Н. М. Нестандартный урок математики по теме «Решение задач разными способами» [Текст] / Н. М. Дроботенко // Начальная школа. – 2005. – № 1. – С. 58-61.
4. Лямина, А. А. Графический язык – международный язык общения [Текст] // Вузовская наука – Северо – Кавказскому региону : мат-лы XI регион. науч.-техн. конф. Т. 2. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. – 168 с.
5. Мордкович, А. Г. Алгебра. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений [Текст] / А. Г. Мордкович А. Г., Л. А. Александрова, Т. Н. Мишустина, Е. Е. Тульчинская, П. В. Семенов. – М. : Мнемозина, 2010.
6. Мордкович, А. Г. Беседы с учителями математики [Текст] : учебно-метод. пособие / А. Г. Мордкович. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 336 с.

УДК 373.2.02

А. В. Бабошина

Н. Р. – доцент П. А. Корнилов

Использование системы игр для обучения

Аннотация. В статье рассматривается разработанная авторами программа, содержащая набор конечных математических игр. Данная программная среда направлена на повышение интереса и мотивации учащихся старших классов при изучении информатики и математики. Большинство алгоритмов выигрышных стратегий имеют в основе базовые школьные математические структуры. Поэтому, помимо получения новых знаний, посредством использования данной интерактивной среды происходит актуализация уже имеющихся знаний и навыков.

Ключевые слова: демонстрационный режим, обучающий режим, геймификация, программная среда.

В последнее время педагоги сталкиваются с проблемой потери интереса к изучению различных предметов в средней школе. Исследователи данного вопроса связывают это с тем, что некоторые темы изучаются без использования ИКТ. Вследствие этого у учащихся при изучении данных тем отсутствует как внутренняя, так и внешняя мотивация.

По результатам опроса стало известно, что наиболее популярное времяпровождение учащихся – компьютерные игры [2]. Согласно данным Марка Пренски (руководителя американской компании «Games2train» – разработчика игр), среднестатистический ученик тратит менее 5 000 часов своей жизни на чтение книг и более 50 000 – на видеоигры [4]. Действительно, к 4-5 годам современный ребенок уверенно обращается со множеством устройств: от телефона до компьютера. И в первую очередь, в сферу интересов детей, связанную с использованием различных устройств, входят игры, то есть мотивация с раннего возраста строится на увлеченности и вознаграждении.

Исходя из этого, нельзя отрицать, что образование нуждается в геймификации, то есть в использовании игровых подходов (которые широко распространены в компьютерных играх) для неигровых процессов, что позволит повысить вовлеченность учащихся в образовательный процесс, создаст условия для развития собственных мотивов учеников.

Разработанная учебная программная среда состоит из семи конечных математических игр: «Ним», «Определитель», «24 карты», «Чет», игра Баше, «Спички Бергсона», игра Кейлеса. Каждая игра включает правила, справочный материал, руководство пользователя, а также несколько режимов игры (демонстрационные режимы, режимы с подсказкой и обучающий режим).

В разделах «Демонстрационные режимы» и «Режимы с подсказкой» у пользователей есть возможность сыграть друг с другом (режим игры «Человек – человек») и с компьютером (режимы «Человек – компьютер» и «Компьютер – человек»). В демонстрационных режимах визуализируется выигрышная стратегия, в соответствии с которой играет компьютер, формируя представ-

ление об алгоритме, который лежит в основе выигрышной стратегии той или иной игры. В режимах с подсказкой частично визуализируется выигрышная стратегия пользователя, предоставляя возможность обыграть компьютер при наличии первичного представления об алгоритме. Задачами данных режимов являются формирование интереса, формирование первичного понимания алгоритма, выявление трудностей в восприятии алгоритма.

В разделе «Обучающий режим» происходит первичное закрепление знаний. Учащимся предлагается самостоятельно создать опорный для предстоящей игры материал (на базе изученного алгоритма), в соответствии с которым он будет делать ходы.

Таким образом, каждая игра дает ученикам возможность поработать и запрограммировать выигрышную стратегию на основе знаний, полученных или получаемых на уроках математики и информатики. Помимо этого, каждая игра предполагает возможность создания алгоритма, в соответствии с которым ходы будут производиться случайным образом, что позволяет участвовать в создании стратегии игры ученику как с высоким, так и с низким уровнем предметной подготовки. Элемент игры, в свою очередь, призван мотивировать учащихся к победе, а именно – к актуализации знаний, поиску и изучению нового материала.

Библиографический список

1. Арсак, Ж. Программирование игр и головоломок [Текст] / Ж. Арсак. – М. : Наука. Гл. ред. физ. мат. лит., 1990. – 224 с.
2. Никитин, П. В., Горохова, Р. И., Зайков, А. С. Применение компьютерных игр как фактор повышения качества обучения информатике [Текст] // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 3. – С. 397-409.
3. Полутина, Н. С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры [Текст] // Интеграция образования. – 2010. – 4(61). – С. 93-97.
4. Сульгина, Е. Г., Вьюхина, А. К. Компьютерные игры как инструмент обучения, их роль в саморазвитии учащегося [Текст] // Вестник науки и образования. – 2016. – № 6(18). – С. 102-105.

А. С. Веракса

Н. р. – доцент П. А. Корнилов

Программная поддержка изучения темы «Нетрадиционные системы счисления»

Аннотация. Статья посвящена ознакомлению с нетрадиционными системами счисления и учебно-демонстрационной средой, направленной на изучение и усвоение троично-симметричной системы счисления. Целью работы являлось создание программы, которая поможет учащимся разобраться в данном вопросе.

Ключевые слова: нетрадиционные системы счисления, учебно-демонстрационная среда, троично-симметричная система счисления.

В школе каждый ученик на уроках информатики знакомится с традиционными позиционными системами счисления. Это такие системы счисления, базис которых образуют члены геометрической прогрессии: например, двоичная, восьмеричная, десятичная системы счисления. Помимо этого, существуют позиционные нетрадиционные системы счисления, которые не изучаются в школьном курсе информатики (исключение могут составлять элективные курсы по предмету). К нетрадиционным системам счисления относятся системы, в которых базис не является геометрической прогрессией, а символы алфавита есть целые неотрицательные числа (фибоначчиевая и факториальная системы счисления), либо базис является геометрической прогрессией, но его символы не являются целыми неотрицательными числами (уравновешенные системы счисления). Разработанная программа знакомит учащихся с одной из уравновешенных систем счисления – троично-симметричной.

Троично-симметричная система счисления – это позиционная система счисления, представленная в виде цифр $(-1,0,1)$ либо в виде знаков $(-,0,+)$. Система была предложена итальянским математиком Фибоначчи (Леонардо Пизанский) для решения «за-

дачи о гирях». Задачу о наилучшей системе гирь рассматривал Лука Пачоли (XV в.). Частный случай этой задачи был опубликован в книге французского математика Клода Баше де Мезириака «Сборник занимательных задач» в XVII веке в 1612 г. Русский перевод книги К. Г. Баше «Игры и задачи, основанные на математике» вышел в Петербурге в 1877 г. Позже этой задачей занимался петербургский академик Леонард Эйлер, интересовался Д. И. Менделеев [3, 4, 5].

Троичная логика обладает рядом преимуществ перед двоичной. Это послужило толчком для развития вычислительных технологий. В 1958 г. в СССР под руководством Н. П. Брусенцова была сконструирована первая в мире ЭВМ, основанная на троичной логике, – «Сетунь» [2]. Сам конструктор утверждал, что компьютер станет по-настоящему интеллектуальным только тогда, когда он будет основан на троичной логике [1].

Достоинства троичных ЭВМ:

1. По словам С. В. Фомина, троичная система является самой экономичной, что немаловажно с точки зрения ее использования в вычислительной машине [6, с. 34-35].

2. Плотность записи информации – наибольшей плотностью записи информации обладает система счисления с основанием, равным основанию натуральных логарифмов, то есть равным числу Эйлера [6, с. 37].

3. Емкость – один трайт, состоящий из 8 тритов, вмещает больший диапазон чисел, чем один байт.

4. Разрядность – для хранения некоторых чисел в памяти в троичной системе счисления требуется меньше разрядов.

Таким образом, троичная логика может лечь в основу компьютерных технологий будущего и позволит увеличить производительность процессоров. Поэтому ее изучение необходимо для развития вычислительной техники.

Учебно-демонстрационная среда включает в себя несколько разделов:

1. Справочный материал.
2. Перевод целых чисел.
3. Арифметические действия.
4. Проверочный материал.

В первом разделе учащийся сможет познакомиться с троично-симметричной системой и сформировать свое представление о ней.

Второй раздел состоит из двух пунктов меню: перевод чисел из троично-симметричной системы в десятичную и перевод чисел из десятичной системы счисления в троично-симметричную. Весь процесс перевода визуализирован, что поможет учащемуся в его усвоении.

Третий раздел также состоит из нескольких пунктов: сложение и вычитание. Эти операции визуализируются для наглядности и лучшего понимания материала. Помимо этого, в данных пунктах меню присутствует несколько интерактивных упражнений, которые помогут учащимся лучше понять алгоритм сложения и вычитания чисел в троично-симметричной системе.

Последний раздел представляет собой тест, направленный на проверку усвоенных знаний.

Таким образом, разработанная программа поможет учащемуся в изучении темы «Нетрадиционные системы счисления». Демонстрационная среда позволяет наглядно представить процессы перевода чисел из одной системы счисления в другую, выполнение основных арифметических операций и закрепить полученные знания. Кроме того, интерактивные упражнения способствуют росту интереса к изучаемой теме, что положительно сказывается на результатах обучения.

Библиографический список

1. Брусенцов, Н. П. Использование троичного кода и трехзначной логики в цифровых машинах [Текст] / Н. П. Брусенцов // МГУ им. М. В. Ломоносова. – 1969. – С. 3-24.
2. Брусенцов, Н. П., Маслов, С. П., Розин, В. П., Тишулина, А. М. Малая цифровая вычислительная машина Сегунь [Текст] / Н. П. Брусенцов, С. П. Маслов, В. П. Розин, А. М. Тишулина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965.
3. Давыдов, Е. С. Наименьшие группы чисел для образования натуральных рядов [Текст] / Е. С. Давыдов. – СПб., 1903. – С. 36.
4. Гартц, В. Ф. Лучшая система для весовых гирь [Текст] / В. Ф. Гартц. – СПб., 1910. – С. 36.

5. Демман, И. Я. История арифметики [Текст] : пособие для учителей / И. Я. Демман. – М. : Просвещение, 1965. – С. 36.

6. Фомин, С. В. Системы счисления [Текст] / С. В. Фомин. – М. : Наука, 1964. – С. 34-35.

УДК 534; 53.07; 378.01

О. В. Думбурович

Н. р. – ст. преподаватель Н. Д. Путина

Организация подготовки школьников к ОГЭ по физике

Аннотация. В статье рассмотрена модель организации подготовки школьников к основному государственному экзамену. Выявлено, что наибольшие затруднения учащиеся испытывают при решении задач по физике. Авторы определили содержание готовности школьников к решению задач по физике.

Ключевые слова: модель организации подготовки школьников к ОГЭ, компоненты готовности школьников к решению физических задач.

Решение задач по физике – сложнейший вид учебной деятельности. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к описанию явлений, протекающих в тех или иных конкретных условиях. Именно решение задач составляет ведущий вид деятельности в рамках основного государственного экзамена.

Одной из основных исследовательских задач, которые мы поставили, является определение компонентов и уровней готовности школьников к решению физических задач и исследование состояния данной проблемы на практике.

Выделили три компонента готовности школьников решать физические задачи: когнитивный (знания), мотивационный, деятельностный (умения). Данные компоненты и их развитие тесно взаимосвязаны. Рассмотрим подробнее структуру когнитивного и деятельностного компонентов качества школьников: готов-

ность к решению физических задач, выделим два уровня их сформированности [3, с. 85].

В таблице 1 нами определены компоненты и уровни сформированности когнитивного компонента качества школьников [1, с. 94].

Таблица 1

Содержание когнитивного компонента качества школьников

<i>№ п/п</i>	<i>Содержание когнитивного компонента</i>	<i>1 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач</i>	<i>2 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач</i>
1	Знание школьниками о систематизации физических понятий	Знает о существовании четырех категориях физической дисциплины	Устанавливает дедуктивные и индуктивные связи между понятиями
2	Знание школьниками обобщенного плана решения задач	Неполное знание обобщенного плана решения физических задач	Знает полностью обобщенный план решения физических задач
3	Знание школьниками методов познавательной и исследовательской деятельности	Может перечислить отдельные теоретические и экспериментальные методы познавательной деятельности, а также отдельные математические и физические методы	Знает и теоретические и экспериментальные методы познавательной деятельности, рассказывает алгоритмы их применения; описывает математические и физические методы познавательной деятельности
4	Знание школьниками информации о физических величинах, теориях и законах	Школьник затрудняется воспроизвести информацию о физических величинах и законах	Школьник свободно воспроизводит информацию о физических величинах, законах и теориях

В таблице 2 нами определены компоненты и уровни сформированности деятельностного компонента качества школьников [2, с. 56].

Таблица 2

Содержание деятельностного компонента качества школьников

№ п/п	Содержание деятельностного компонента качества школьников	1 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач	2 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач
1	Умение школьников анализировать физическую информацию	Школьник затрудняется определить категории и родовые понятия, о которых идет речь в задаче	Школьник определяет в тексте задачи, с какими объектами исследования и средствами описания имеет дело
2	Умение школьников устанавливать взаимосвязь между объектами исследования и средствами их описания	Школьник затрудняется соотнести объекты исследования и средства описания, о которых идет речь в тексте задачи	Школьник без затруднений соотносит объекты исследования со средствами описания, о которых идет речь в тексте задачи
3	Умение школьников устанавливать взаимосвязь между средствами описания объекта исследования	Школьник затрудняется выделить необходимые для решения задачи средства описания данного объекта исследования. Например, механического равномерного прямолинейного движения	Школьник выделяет необходимые средства описания для решения задачи для данного объекта исследования, устанавливает между ними связь
4	Умение школьников преобразовать физическую формулу	Школьник затрудняется в преобразовании формулы, не видит математических действий в ней	Школьник видит компоненты математических действий в формуле. Указывает правила, по которым неизвестные компоненты математических действий следует найти
5	Умение школьников читать и строить график зависимости величин. Умение школьников переформулировать вопрос за-	Школьник затрудняется определить характер зависимости по графику между величинами, по графику выделить соответствующие величи-	Школьник без затруднений определяет характер зависимости по графику между величинами, определяет взаимосвязь между аргументом и функци-

№ п/п	Содержание деятельности компонента качества школьников	1 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач	2 уровень сформированности компонентов готовности школьников к решению физических задач
	дачи, выполнять вычисления	ны. Школьник затрудняется переформулировать, конкретизировать вопрос задачи. Школьник затрудняется выполнить вычисления.	ей. Школьник предлагает несколько вариантов конкретизации главного вопроса задачи. Школьник без затруднений выполняет вычисления

Библиографический список

1. Путина, Н. Д. Систематизация понятий учебной дисциплины «Физика» в процессе обучения школьников решению задач [Текст] / Н. Д. Путина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 92-97.
2. Путина, Н. Д. Организация усвоения и применения учащимися и студентами логических универсальных действий при обучении физике [Текст] / Н. Д. Путина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 90 с.
3. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 197. – 344 с.

УДК 47.37.29

Е. С. Зуева

Н. р. – доцент Г. В. Жусь

Возможности применения полупроводниковых лазеров для записи голограмм

Аннотация. Работа посвящена исследованию свойств лазерного излучения полупроводниковых лазеров с целью их применения для записи голограмм и описанию разработанной и собранной автором схемы для регулирования параметров излучения полупроводникового лазера.

Ключевые слова: голограмма, полупроводниковый лазер, когерентность.

Голография – это интерференционный метод регистрации световых волн, дифрагировавших на объекте, освещенном когерентным светом. Отображение стационарной интерференционной картина на каком-либо фоточувствительном носителе называется голограммой. Голограмма содержит информацию о фазе и об амплитуде дифрагированных на объекте волн.

Голографический процесс полипараметрический. Качество полученной голограммы зависит от свойств источника излучения, особенностей голографической схемы, выдержки и от параметров фотохимической обработки.

Свойства источника излучения при записи голограммы играют особую роль. Невозможно записать голограмму, используя источник, который не обладает высокой степенью когерентности и монохроматичности.

При записи голограмм в лаборатории когерентной оптики кафедры общей физики и ИТ ЯГПУ в последнее время мы используем полупроводниковые лазеры [1] как наиболее экономичные и доступные. На кафедре был приобретен одночастотный одномодовый лазер с длиной волны $\lambda = 530$ нм, которая соответствует зеленому цвету излучения, с мощностью 13,5 мВт и расходимостью луча 44,7'.

Запись голограмм мы ведем на высокочувствительных фотоматериалах, которые производит в художественной мастерской «Изобразительная голография» выпускник ЯГПУ В. Б. Смирнов. Эти материалы обладают высокой разрешающей способностью и чувствительностью к различным длинам волн, что позволяет записывать на них не только монохромное, но и цветное голографическое изображение. Для этого необходимы лазеры с излучением разных длин волн: в идеале синего, зеленого, красного.

В нашей работе мы исследовали возможности применения различных полупроводниковых лазеров в голографическом процессе. Нами исследовано излучение ряда лазерных указок фирм Laser Pointer, Union Source CO. Измерение мощности произведено при помощи прибора ИМО-2.

Таблица 1

Результаты измерения мощности и расходимости излучения полупроводниковых лазеров, используемых в лазерных указках

<i>Название прибора</i>	<i>Мощность, мВт</i>	<i>Расходимость, в мин.</i>
Laser Pointer		
Лазерная указка $\bar{\lambda} = 625$ нм (красный)	9,84±0,17	34,4'
Лазерная указка $\bar{\lambda} = 490$ нм (зеленый)	6,74±0,10	20,6'
Union Source CO		
Лазерная указка $\bar{\lambda} = 610$ нм (красный)	3,62±0,06	20,4'

Исследование лазерного излучения на одночастотный режим проведено нами при помощи интерферометра Фабри Перро. Получено, что все лазерные указки работают в двух- или трехчастотном режиме. Регулирование для перевода в одночастотный режим этого типа лазеров невозможно.

Ранее в нашей лаборатории проведена работа по применению лазерного диода для записи голограмм [2], однако разработанная схема не позволяла регулировать режим работы лазера.

Мы разработали и собрали схему для питания полупроводникового лазерного диода фирмы RDC-LE14114, которая позволяет регулировать ток и условия отвода тепла. Для регулировки температуры использован усовершенствованный радиатор с прикрепленным к нему элементом Пельтье. Управление охлаждением осуществляется при помощи Ардуино. Ток регулируется при помощи полевого транзистора и переменного резистора, который меняет ток на базе.

Нами была измерена мощность и расходимость луча этого лазера (Табл. 2).

Луч этого лазера имеет достаточно большую расходимость и несимметричное пятно. Малая расходимость луча полупроводникового диода обычно обеспечивается специальной линзой встроенной в его конструкцию. При использовании полупроводникового лазера для записи голограмм достаточно большая расходимость его луча играет положительную роль, так как не при-

ходится ставить специальную линзу-расширитель, которая как всякая дополнительная оптика уменьшает полезную мощность лазера.

Таблица 2

Результаты измерения мощности и расходимости лазерного излучения сконструированного нами лазера

<i>Название прибора</i>	<i>Мощность</i>	<i>Расходимость</i>
Лазер на основе лазерного диода фирмы RDC–LE14114 $\bar{\lambda} = 633$ нм (красный)	1 мВт	1°40'

При исследовании излучения при помощи интерферометра Фабри Перро выяснилось, что при увеличении интенсивности излучение сконструированного нами лазера приближается к одночастотному режиму. При использованных нами значениях переменного сопротивления перевести излучение в одночастотный режим не удалось.

Проведенные пробные эксперименты по записи голографических дифракционных решеток показали, что степени когерентности излучения сконструированного нами лазера хватает для получения простейших голограмм с небольшой дифракционной эффективностью.

В дальнейшем мы предполагаем продолжить работу по подбору параметров схемы для перевода сконструированного нами лазера в одночастотный режим и получения с его помощью более качественных голограмм.

Библиографический список

1. Соколовский, Г. С. Полупроводниковые лазеры [Текст] / Г. С. Соколовский. – Германия : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 144 с.
2. Черноглазов, А. В. Полупроводниковый лазер, исследование его параметров с целью применения в голографическом эксперименте (выпускная квалификационная работа) [Текст]. – Ярославль : ЯГПУ, 2010. – 35 с.

В. М. Кизим

Н. р. – доцент Н. Л. Будахина

Использование практических методов обучения для активизации обучающихся

Аннотация. В работе рассматривается использование практических методов обучения для активизации познавательной деятельности обучающихся. Автором приведены результаты апробации кейс-метода в группе обучающихся по экономической дисциплине.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, практические методы, кейс-метод.

Активизация познавательной деятельности обучающегося сопряжена с развитием его познавательного интереса. На сегодняшний день студент должен уметь моделировать различные ситуации, владеть коммуникативными навыками, опытом ведения диалога, дискуссий, проявлять себя как активный деятель. Однако на фоне данных требований к обучающему наблюдается его интеллектуальная пассивность. Для преподавателя актуальна задача активизации познавательной деятельности обучающихся. Проявление процесса активизации заключается в развитии мыслительных операций – анализа, синтеза, обобщения, сравнения, без которых невозможен процесс обучения. Использование практических методов обучения, направленных на самостоятельную практическую работу, активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Практические методы – это методы обучения, направленные на применение полученных знаний в решении практических задач. Они выполняют функцию совершенствования знаний, умений, контроля и коррекции, стимулируют познавательную деятельность [3]. К основным практическим методам относят упражнения, практические и лабораторные работы, кейс-метод, эксперименты и др.

Каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности обладает не только информативно-обучающим, но и мотивационным воздействием. В этом смысле можно говорить о стимулирующее-мотивационной функции практического метода обучения [2].

В практических методах особое место занимает кейс-метод, с помощью которого реализуется дидактический принцип связи теории с практикой. Использование кейс-задания в обучении позволяет повысить познавательный интерес к изучаемой дисциплине, развить исследовательские, коммуникативные и творческие навыки принятия решений. В основу кейса положена ситуация, которая реально произошла в какой-либо сфере жизни [1].

Общая структурно-логическая схема совместной работы преподавателя и обучающегося кейсом представлена на рисунке 1.

Смоделируем ситуацию. Пусть владелец построил кофейню некоторое время назад в одной из офисных зон города. Проанализировав потребности рабочих в офисных зонах, нуждающихся в бодрящих напитках, он выявил, что на протяжении n -го количества километров нет ни одного заведения, продающего горячие бодрящие напитки. В первые годы работы годовая выручка была стабильной за счет достаточного количества заказов, что позволяло покрывать средние общие издержки фирмы. С развитием инфраструктуры города началось активное строительство зон общественного питания, включая сетевые кофейни, отличающиеся не только качеством и разнообразием напитков, но и функциональностью сервиса, а именно доставкой, чего не мог себе позволить «старичок» на данном рынке.

Снижение спроса на услуги сопровождается спадом выручки, такая же участь может ожидать и кофейню – в связи с изменением конъюнктуры рынка она может стать нерентабельной и приносить убытки. В какой момент владельцу придется принять решение о прекращении деятельности фирмы, если известны его постоянные издержки в количестве 30 условных единиц? Зависимость средних переменных издержек от объема заказов кофе представлена в таблице 1.



Рис. 1. Схема совместной работы с кейс-заданием

Таблица 1

Издержки кофейни

Объем производства, тыс. ед.	0	1	2	4	6
Средние переменные издержки, у. е.	0	23	21	21	35

Пример фрагмента решения данного кейса: информацию, представленную выше, можно исследовать с помощью графического калькулятора. Построив модель данной ситуации,

мы увидим, что при установлении цены 23 у.е. (точка пересечения MC и AVC) владельцу будет нерентабельно содержать свой бизнес, она будет являться контрольной точкой прекращения деятельности фирмы.

В таблице 2 рассмотрим проявление реализации основных дидактических принципов в профессиональной подготовке обучающихся при использовании кейс-метода на занятиях по экономике.

Таблица 2

Реализация дидактических принципов при использовании кейса

<i>№ п/п</i>	<i>Название дидактического принципа</i>	<i>Проявление в кейсе</i>
1.	Принцип индивидуального подхода	Преподаватель разрабатывает кейс в соответствии с личностными особенностями и познавательными возможностями обучающегося: тематика, сложность изучаемой ситуации, инструментарий для исследования
2.	Принцип связи теории с практикой	Разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучающимся нужно получить
3.	Принцип систематичности и последовательности	Кейсы разрабатываются последовательно по темам, ситуации рассматриваются от простых к более сложным
4.	Принцип сознательности и активности	В ходе работы с кейсом обучающиеся включаются в процесс самостоятельного добывания знаний по исследуемой ситуации

Данный кейс-метод был апробирован при прохождении педагогической практики на занятиях по экономике группы 01Э (Таблица 3), в которой учатся 24 человека. Наглядно виден прирост доли обучающихся, успешно усвоивших тему и продемонстрировавших свои знания и умения на разных этапах занятия.

Таблица 3

Апробация кейс-метода на занятиях по экономике в группе 01Э

<i>Этапы занятия</i>	<i>До применения кейса</i>	<i>Доля обучающихся</i>	<i>После применения кейса</i>	<i>Доля обучающихся</i>	<i>Прирост доли обучающихся</i>
Фронтальный опрос	Обучающиеся в количестве 3 человек отвечали на вопросы по теме занятия	$3:24 = 0,125$	Обучающиеся в количестве 7 человек отвечали на вопросы по изучаемой проблеме	$7:24 = 0,3$	0,175
Классная работа	Обучающиеся в количестве 8 человек полностью выполнили классную работу, включающую решение задач	$8:24 = 0,33$	Обучающиеся в количестве 19 человек полностью выполнили классную работу, включающую решение задач по кейсу	$19:24 = 0,8$	0,47
Выполнение домашней работы	Обучающиеся в количестве 9 человек полностью выполнили классную работу, включающую решение задач	$9:24 = 0,375$	Обучающиеся в количестве 15 человек полностью выполнили классную работу, включающую решение задач	$15:24 = 0,625$	0,25

Кейс-метод, обеспечивающий связь теории с жизнью, повышение познавательного интереса, активизацию обучающихся в процессе обучения, формирует позитивное отношение со стороны как преподавателей, так и студентов, реализуя комплекс дидактических принципов.

Библиографический список

1. Будахина, Н. Л., Кизим, В. М. Использование педагогических технологий для подготовки студентов-бакалавров по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям) профиль Экономика и управление [Текст] / Н. Л. Будахина, В. М. Кизим // Научные достижения и открытия современной молодежи : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, 2019. – С. 344.
2. Гумина, В. И. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках [Электронный ресурс]. – URL: <http://открытыйурок.рф/статья/648724/>
3. Крившенко, Л. П., Вайндорф, М. Е., Сысоева, Н. О. Педагогика [Текст] : учебник. – М. : Проспект, 2010. – 432 с.

УДК 378.147

Е. С. Лебедева, Д. А. Иващенко

Н. р. – профессор Е. И. Смирнов

Компьютерное и математическое моделирование площади многогранной поверхности цилиндра Шварца

Аннотация. В настоящей статье исследуется площадь многогранной поверхности цилиндра Шварца как функция приближения основания правильными многоугольниками. Выводится теоретически формула для нахождения площади многогранной поверхности цилиндра Шварца при заданном неравномерном разбиении высоты цилиндра и экспериментально исследуется динамика ее роста методами компьютерного и математического моделирования. Выводится формула для нахождения площади многогранной поверхности цилиндра Шварца при сдвиге многоугольников на определенный угол в следующем слое и

экспериментально проверяется ее корреляция с регулярным случаем равномерного разбиения.

Ключевые слова: цилиндр Шварца, компьютерное и математическое моделирование.

Введение. Проблема обучения математике с эффектом самоорганизации и саморазвития личности школьника диктует необходимость использования мотивационной сферы, ценностных и эмоционально-волевых потенций, выявление исследовательских и метакогнитивных, социальных и личностных стратегий познавательной деятельности по освоению сложного математического содержания. Это создает новые возможности для становления и расширения опыта личности школьника и студента, дает стимул для развития мыслительных операций и роста способностей с опорой на наглядное моделирование и возможности проявления и коррекции ключевых компетенций в освоении математики. Это дает уникальную возможность активного вовлечения студентов в освоение математики в насыщенной информационной среде, формирования приемов самоорганизации познавательной деятельности на основе оценки и динамики текущего состояния личностных изменений.

Методология, методы и технологии. Реализация объявленной концепции связана с освоением обучающимися математического знания средствами математического и компьютерного моделирования в игровой информационно-образовательной среде. Эффективным инструментом освоения математики может являться конструирование и актуализация игровых ситуаций во внеурочной деятельности, ярко и значимо представляющих математическое и компьютерное моделирование с приложениями к реальной жизни, к теории и практике игровой деятельности, развитию интеллектуальных операций и универсальных учебных действий школьников. Математическое моделирование эффективно вместе с компьютерным экспериментом в тех случаях, когда естественный эксперимент затруднен. Например, нельзя поставить натурный эксперимент в истории, чтобы проверить, «что было бы, если бы...» Невозможно проверить правильность той или иной космологической теории. В принципе возможно, но

вряд ли разумно поставить эксперимент по распространению какой-либо болезни, например, чумы, или осуществить ядерный взрыв, чтобы изучить его последствия. Однако все это вполне можно сделать на компьютере, построив предварительно математические модели изучаемых явлений.

В одномерном случае для определения длины кривой отмечаются несколько точек, соединенных последовательно. При этом соответствующая ломаная является вписанной в кривую. Если увеличивать число звеньев ломаной с уменьшением длины наибольшего звена, то можно определить длину кривой как предел длин ломаных. Можно поступить аналогично и вписывать в боковую поверхность, например, цилиндра, многогранную поверхность при разнообразной триангуляции, увеличивая число ее граней. Покажем, что площадь многогранной поверхности далеко не всегда будет стремиться к площади самой поверхности. Тем самым будет видно, что площадь поверхности определяется достаточно сложно, так что уже для цилиндра получается заведомо неправильный результат.

Рассмотрим цилиндр с радиусом R и высотой, равной 1. Впишем в нижнее основание правильный n -угольник. Затем разделим высоту на m равных частей и через точки деления проведем сечения, параллельные его основаниям. Занумеруем все сечения, начиная с нижнего основания. В каждое сечение впишем такие же n -угольники, только в сечениях с нечетными номерами возьмем стороны этих n -угольников параллельными соответствующим сторонам нижнего n -угольника, а в четных сечениях

$$\frac{180^\circ}{n}$$

повернем их на угол $\frac{180^\circ}{n}$; затем вершины каждого n -угольника соединим с ближайшими вершинами соседних n -угольников. В результате получим многогранную, состоящую из треугольников (если не учитывать верхний и нижний n -угольники) поверхность, вписанную в цилиндр.

Рассмотрим цилиндр Шварца, у которого $H = R = 1$, $m = n^2$, тогда высота разбивается на определенные доли и слои в такой зависимости:

$$1+2+\dots+m = \frac{m(m+1)}{2}$$

$$\frac{2 * 1}{m(m + 1)} + \frac{2 * 2}{m(m + 1)} + \frac{2 * 3}{m(m + 1)} + \dots + \frac{2 * m}{m(m + 1)} = 1$$

Просуммируем площади каждого из слоев:

$$S = R^2 \pi^3 \sum_{i=1}^{n^2} \sqrt{\frac{1}{n^4} + \frac{16i}{\pi^4 R^2 (n^2 + 1)^2 n^8}}$$

Мы получили формулу для нахождения площади боковой поверхности цилиндра Шварца. На основе этих данных можно экспериментально убедиться, что площадь многогранной поверхности при регулярном разбиении практически не отличается от площади боковой поверхности цилиндра Шварца при неравномерном разбиении при стремлении m и n к бесконечности.

Результаты. Таким образом, разработана новая технология компьютерного и математического моделирования многогранной боковой поверхности цилиндра Шварца в контексте освоения сложного математического знания. В частности, исследованы на основе множественного целеполагания этапы вариативности роста площади многогранной поверхности цилиндра Шварца. Интеграция знаний в освоении сложных математических объектов реализована как эффективный механизм актуализации и проявления развивающих эффектов с использованием компьютерного и математического моделирования.

Библиографический список

1. Смирнов, Е. И. Технология наглядно-модельного обучения математике [Текст]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1997. – 323 с.
2. Смирнов, Е. И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога [Текст]. – Ярославль : Канцлер, 2012. – 654 с.
3. Смирнов, Е. И., Уваров, А. Д., Смирнов, Н. Е. Компьютерный дизайн нелинейного роста «площадей» нерегулярного цилиндра Шварца [Текст] // Евразийское научное обозрение. – 2017. – № 8(30). – С. 35-55.

В. Э. Пахомычева

Н. р. – доцент Н. И. Перов

О скоростях межзвездных метеоров

Аннотация. В рамках небесно-механической модели, учитывающей гравитационное влияние Солнца, световое давление и эффект Пойнтинга – Робертсона, определяются условия, при которых метеор галактической природы пересечет орбиту Земли со скоростью, превышающей гелиоцентрическую параболическую скорость, или со скоростью, близкой к нулевой. Получена формула для выражения скоростей прямолинейных траекторий метеороидов вблизи орбиты Земли через функции Ламберта, зависящих от начальных условий, плотностей и радиусов частиц.

Ключевые слова: метеоры, эффект Пойнтинга – Робертсона, функция Ламберта.

Частицы, прибывающие в Солнечную систему из межзвездной среды, обнаружены, но их природа в настоящее время еще не выяснена [1, 2]. Обнаружение потоков таких частиц и разработка критериев идентификации галактических метеоров является важной задачей современной астрономии [2]. Обычно полагают, что скорости межзвездных метеороидных частиц вблизи земной орбиты заключены в интервале от нескольких десятков до нескольких сотен километров в секунду [1, 2]. Можно показать, что гелиоцентрические скорости подобных метеорных частиц вблизи орбиты Земли могут быть также равны нулю, если учесть световое давление, эффект Пойнтинга – Робертсона и ньютоновское тяготение Солнца.

Построим графики функций скоростей метеороидов вблизи орбиты Земли $v(v_0, \rho \cdot R)$ и представим их на рисунках (Рис. 1-5) с использованием следующих данных: $q = 1360 \text{ Вт/м}^2$, $r_{SE} = 1.49597 \cdot 10^{11} \text{ м}$, $M_S = 2 \cdot 10^{30} \text{ кг}$, $r_0 = 100000 \text{ AU}$, $G = 6.672 \cdot 10^{-11} \text{ м}^3/(\text{кг} \cdot \text{с}^2)$, $c = 3 \cdot 10^8 \text{ м/с}$; $0 < v_0 < 100000 \text{ м/с}$, $0 < \rho \cdot R < 1000 \text{ кг/м}^2$.

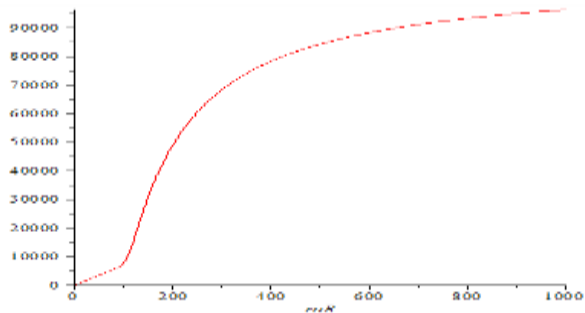


Рис. 1. График функции скорости v метеороида вблизи орбиты Земли в зависимости от произведения $\rho \cdot R$ для $v_0 = 100000$ м/с.

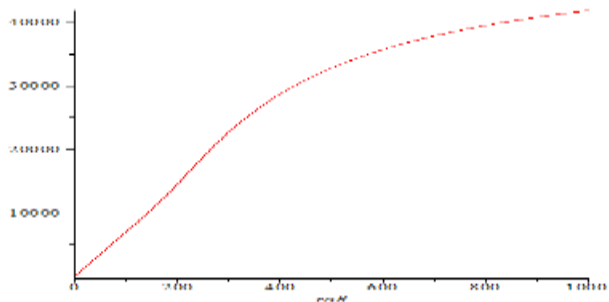


Рис. 2. График функции скорости v метеороида вблизи орбиты Земли в зависимости от произведения $\rho \cdot R$ для $v_0 = 30000$ м/с.

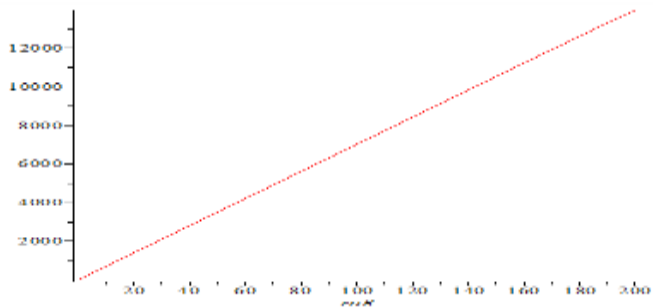


Рис. 3. График функции скорости v метеороида вблизи орбиты Земли в зависимости от произведения $\rho \cdot R$ для $v_0 = 1$ м/с.

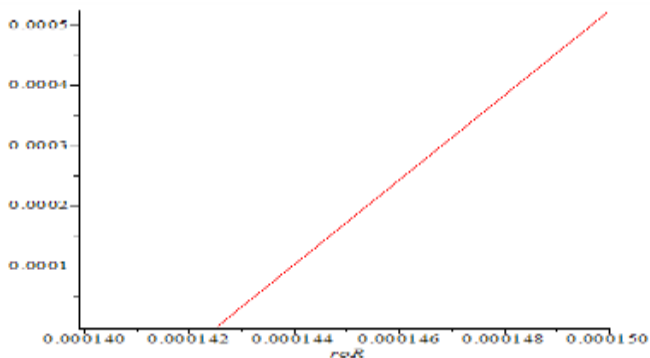


Рис. 4. График функции скорости v метеороида вблизи орбиты Земли в зависимости от произведения $\rho \cdot R$ для $v_0 = 1$ м/с.



Рис. 5. (в формате 3D) График функции скорости $v = v(v_0, \rho \cdot R)$ метеороида вблизи орбиты Земли. $10000 < v_0 < 100000$ м/с, $0.000143 < \rho \cdot R < 1000$ кг/м², $0 < v < 100000$ м/с.

Заклучение

Малые радиусы R межзвездных метеороидных частиц с низкой плотностью ρ приводят к тому, что их скорость вблизи орбиты Земли стремится к нулю даже при больших начальных скоростях этих метеороидов на границе сферы действия Солнца (Рис. 1, 2). Большие радиусы R межзвездных метеороидных частиц с высокой плотностью приводят к тому, что их скорость вблизи орбиты Земли превышает гелиоцентрическую параболическую даже при малых значениях начальных скоростей подобных метеороидов (Рис. 3). При малых значениях произведений радиусов частиц и их плотностей $\rho \cdot R$ и при малых начальных

скоростях частиц v_0 конечные скорости таких метеороидов вблизи орбиты Земли стремятся к нулю (Рис. 4).

Таким образом, межзвездные метеороидные частицы, при указанных условиях, могут иметь почти нулевые скорости вблизи орбиты Земли, и многие из них могут быть не обнаруженными при поиске с использованием метода, основанного на критерии, предполагающем высокие скорости галактических метеороидов.

Библиографический список

1. Hajdukov'a M., Paulech Jr. and Paulech T. Hyperbolic and interstellar meteors in the IAU MDC radar data // Contrib. Astron. Obs. Skalnat'e Pleso. – 2007. – V. 37. – P. 18-30.
2. Крамер, Е. Н., Смирнов, В. А. Межзвездные метеоры – реальность? [Текст] / Е. Н. Крамер, В. А. Смирнов // *Астрономический вестник РАН*. – 1999. – Т. 33. – № 1. – С. 85-89.
3. Радзиевский, В. В. Фотогравитационная небесная механика [Текст] / В. В. Радзиевский. – Нижний Новгород: Издатель Ю. А. Николаев, 2003. – 196 с.

УДК 338.1

А. А. Соколова

Н. р. – доцент Л. И. Поройко

Радикальный маркетинг: цели и результаты

Аннотация. В статье рассматривается сущность радикального маркетинга как нового феномена в современном мире. Актуальность данной темы определяется тем, что в настоящее время большинство компаний в своей деятельности ориентируются на чувства потребителей, а не на результаты маркетинговых исследований. С учетом этого были выделены основные положения, на которые ориентируются успешные бизнесмены, чтобы добиться лояльности в своем сегменте.

Ключевые слова: маркетинг, «радикалы», потребитель, правила, торговая марка.

Проведя исследования по такому направлению, как радикальный маркетинг, можно утверждать, что настоящего специалиста определяет не только стремление создавать новое, успешность, креативность, но и особое представление о рынке, где осуществляется деятельность. Это и есть главное отличие «радикалов» от традиционных маркетологов. В своей деятельности они ставят общение с потребителями на первое место.

Рассмотрим шесть основных правил, которые способны улучшить состояние компании за счет ходов радикального маркетинга:

1. «Руководитель компании должен активно участвовать в маркетинговом процессе».

Почти во всех организациях, где придерживаются радикального подхода к маркетингу, руководители принимают активное участие в работе с клиентом. Они фактически являются и главными по маркетингу.

2. «Выбирайтесь из своего офиса и встречайтесь с самыми важными людьми – потребителями».

Даже в небольшой организации очень легко отдалиться от потребителей, воспринимая их как субъектов маркетингового исследования. Радикальный маркетинг направлен на установление близких отношений с потребителем, что является жизненно необходимым условием дальнейшего взаимодействия.

3. «С осторожностью используйте данные маркетинговых исследований».

Главная проблема маркетинговых исследований заключается в использовании средних величин. Иными словами, маркетологам предоставляется информация о нуждах «среднего потребителя», которого в обычной жизни не существует. «Радикалы» же черпают свои идеи у самих людей, узнавая определенные аспекты их потребностей.

4. «Любите и уважайте своих потребителей».

Большинство «радикалов» видят в каждом из своих потребителей отдельную личность. Они не рассматривают покупателей как статистическую единицу, а возвышают их. Это по большей части очень эффективно.

5. «Создавайте сообщество потребителей».

В любой организации центральным атрибутом является торговая марка. «Радикалы» стремятся создать единое сообщество потребителей вокруг нее. Для них главное, чтобы клиенты чувствовали себя полноценными членами этой так называемой группы.

6. «Пересматривайте комплекс маркетинга».

Для «радикалов» главное – определить группу потребителей, с которой они будут контактировать при построении бизнеса и разработке стратегии. Описывая своих потребителей, они не оперируют демографическими единицами, а говорят об их потребностях и особенностях поведения.

Таким образом, в современном мире стало сложнее заставить окружающих услышать ваш голос и добиться конкурентного преимущества с помощью старых маркетинговых рецептов. Тем не менее то, что мы сегодня называем «радикальными методами», в будущем может стать общепринятой практикой. Я считаю, что такие исследования помогут найти общий язык с людьми и наслаждаться удовлетворением своих потребностей.

Библиографический список

1. Хилл, С., Рифкин, Г. Радикальный маркетинг от Гарварда до Харлея – уроки десяти компаний, которые нарушали правила и создавали сенсации [Текст]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2004.
2. Защита персональных данных пользователей и сотрудников библиотеки [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.markets-web.ru/study-213-1.html> – Десять правил радикального маркетинга.

Е. А. Кузнецов

Н. р. – доцент А. М. Жихарев

Использование разновременных картографических источников как средства изучения рисунка речной сети реки Могзы

Аннотация. В наши дни происходит активное реосвоение территорий. Восстанавливаются и создаются с нуля новые объекты инфраструктуры, для нормального и долговечного функционирования которых следует учитывать факторы, оказывающие непосредственное влияние. Знание таких факторов позволит избежать негативных воздействий на создаваемые объекты и предотвратить нерациональное ведение хозяйственной деятельности.

Ключевые слова: речная сеть, русловая морфодинамика, картографические источники, геоинформационные системы.

Актуальность. Возможность оптимизации планов территориального развития на основе учета исторических тенденций морфодинамики территории. *Объект исследования:* речная система реки Могзы. *Предмет исследования:* изучение возможностей использования исторических картографических источников в реконструкции процесса морфологических изменений речной системы реки Могзы. *Цель:* выявление изменений морфологического облика рисунка речной системы реки Могзы с использованием исторических и современных картографических источников.

К числу важных процессов, влияющих на территорию, относятся флювиальные процессы. Их проявление напрямую связано с речной морфодинамикой, которая отражается в изменении рисунка речной сети. Речная сеть Ярославского Верхневолжья хорошо развита, включает 4 327 рек [2]. Бассейн реки Могзы рас-

положен на территории Большесельского, Ростовского и Борисоглебского районов [1]. Его положение позволяет говорить о том, что он прошел все исторические этапы развития, присущие именно территории Ярославского Верхневолжья, поэтому его можно считать репрезентом речной сети малых рек региона.

Для изучения морфодинамики речной сети удобен картографический метод исследования, который в настоящее время благодаря геоинформационным системам (ГИС) вышел на новый уровень. Картографическую основу нашего исследования составили крупномасштабные картографические источники со второй половины XIX в. по начало XXI в. (карта А. И. Менде, карта Генштаба 1979 г. и спутниковые изображения ESRI Satellite). Для проведения однозначных и достоверных морфометрических оценок необходима унификация разновременных математических моделей и способов отображения элементов ландшафта на различных картографических источниках. И если математические элементы можно унифицировать техническим путем, то унификация элементов ландшафта является чисто исследовательской задачей. Алгоритм работы заключался в привязке растров в единой картографической проекции, оцифровке речных сетей и математической обработке результатов. Это позволило установить: снижение возраста картографических моделей коррелирует с увеличением количества водотоков в речной системе, что не согласуется со статистическими данными, а также выявить варианты изменения положения водотоков и их встречаемости в разных источниках.

Наличие водотока на том или ином картографическом источнике характеризует его встречаемость. Нами было выявлено три варианта: совпадение по всем используемым источникам; совпадение водотоков по каким-либо двум источникам и несовпадающие водотоки, то есть встречающиеся только на одном из источников. Классификация водотоков по их встречаемости позволила установить точное количество исчезнувших (53) и существующих на данный момент (204) водотоков в речной системе Могзы. Вышеуказанные варианты изменения положения водотоков характеризуются переменной положения русла на исследуемых картографических источниках.

Подобные варианты встречаемости и изменения положения могут быть связаны как с исторически обусловленным уровнем развития картографии, так и с хозяйственной значимостью, территориальной доступностью, иными индивидуальными особенностями данных водотоков, определяющими необходимость их картирования.

Кроме указанных параметров, рисунок речной сети проявляется в морфометрических показателях, наиболее яркий из которых – длина водотока, которая со временем может увеличиваться или сокращаться. Наиболее полно проследить морфодинамические тенденции позволяют постоянные водотоки. В ходе морфометрического анализа было установлено, что не существует определенной закономерности изменения длины по порядкам притоков. Подобная картина может говорить о том, что в разные периоды на территорию бассейна Могзы антропогенное воздействие оказывалось с разной интенсивностью. Рисунок речной сети – результат речной морфодинамики. При его изучении по разновременным картографическим источникам вполне возможно выявление характерных изменений морфологического облика бассейна реки. С помощью классификации водотоков по вариантам встречаемости можно определить хозяйственную значимость тех или иных водотоков в разные периоды, а также установить утраченные водотоки.

В результате проведенного исследования было выявлено несколько вариантов встречаемости одних и тех же водотоков по разным картографическим источникам. Также было выявлено несколько вариантов пространственного расположения одноименных водотоков при их изображении на разных картографических источниках. Проведенная количественная оценка густоты речной системы Могзы, в числе прочего, позволила установить точное количество утраченных и постоянных водотоков.

Таким образом, учет исторических особенностей картографирования является важным фактором в достоверной реконструкции процесса морфологических изменений речных систем.

Библиографический список

1. Колбовский, Е. Ю. История и экология ландшафтов Ярославского Поволжья [Текст] : монография / Е. Ю. Колбовский. – М. : Типография Ярославского политехнического института, 1993. – 113 с.
2. Рохмистров, В. Л. Малые реки Ярославского Поволжья [Текст] / В. Л. Рохмистров. – Ярославль : ВВО РЭА, 2004. – 47 с.

УДК 57.023

О. А. Кулакова

Н. р. – доцент А. Д. Тяпкина

Зависимость эмоционального поведения учащихся от межполушарной асимметрии

Аннотация. В статье рассмотрены особенности эмоционального поведения обучающихся разного образовательного уровня. Представлены результаты исследования по выявлению зависимости эмоционального поведения от доминирования одного из полушарий головного мозга. Изучено несколько разных типов эмоциональности: общая, психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная.

Ключевые слова: эмоции, поведение, межполушарная асимметрия, эмоциональность, доминирующее полушарие.

Поведение человека имеет сложную систему сигнальной регуляции посредством эмоций – это субъективные состояния человека, которые возникают в ответ на воздействие внешних и внутренних раздражителей. В то же время эмоциональное поведение с физиологической точки зрения можно определить как комплекс целенаправленных, сложных поведенческих проявлений определенного биологического содержания [5].

Ведущим фактором формирования эмоционального поведения является функциональное состояние мозга, характеризующееся межполушарной асимметрией [1]. То есть мозг работает динамически, «руководствуясь ситуацией». При обработке информации одним полушарием другое на время уменьшает свою активность, как бы затормаживается.

Взаимодополняющий и одновременно синхронный режим полушарий создает условия для полноценной, гармоничной психической деятельности [5].

В связи с этим нами была предпринята попытка выявить зависимость эмоционального поведения учащихся от доминирующего влияния одного из полушарий головного мозга.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Устьянская СОШ» Архангельской области и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Объектом исследования были учащиеся разного возраста: школьники 11-12 лет (5 класс) и 15-16 лет (9 класс) и студенты 18-19 лет (I курс) и 21-22 лет (IV курс). Общее количество обследуемых составило 73 человека.

В исследовании были использованы классические методики: методика определения ведущего полушария Л. В. Ясмана, В. Н. Даниленко; методика диагностики эмоциональности по В. М. Русалову [2, 3].

При определении ведущего полушария было выяснено, что для большинства учащихся характерно доминирование левого полушария. У некоторых ребят наблюдается неполное доминирование левого полушария: у 35 % учащихся 5 класса, у 27 % студентов; в 9 классе неполное доминирование полушарий имеют только 2 человека. Доминирование правого полушария в значительной степени выражено у школьников и студентов IV курса – оно характерно примерно для 1/3 опрошенных.

С целью изучения эмоционального поведения учащихся были определены разные типы эмоциональности: психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная. Каждая из них имеет свое значение: *психомоторная* демонстрирует, в какой мере источником переживаний выступает все то, что связано с движениями тела; *интеллектуальная* определяется размышлениями, усвоением и осмысливанием информации; *коммуникативная* связана с общением, взаимоотношениями с окружающими людьми.

Анализ общей эмоциональности обучающихся показал, что у большинства студентов она в норме, а показатель «ниже нормы» составляет небольшой процент (у 22 % студентов I курса и у 18 % студентов IV курса). Показатель «выше нормы» характерен

для узкого круга студентов (8 % опрошенных). Примерно половина школьников имеет нормальный уровень общей эмоциональности, а остальные – «ниже нормы». И лишь 3 учащихся 5 класса имеют общую эмоциональность «выше нормы».

Психомоторная эмоциональность более выражена у учащихся 5 класса и студентов I курса. Это можно объяснить процессом адаптации данной категории учащихся к новым условиям обучения. Низкий уровень имеют в основном подростки и студенты IV курса (63 и 55 % соответственно): они обычно спокойны и уверены при выполнении физической работы.

Интеллектуальная эмоциональность ярко выражена у всех возрастных групп и характеризуется средним и высоким уровнем, и лишь небольшая часть школьников имеет низкий уровень интеллектуальной эмоциональности. Число студентов с низким уровнем незначительно (13 % I курса и 18 % IV курса соответственно). Исходя из этого, можно сказать, что в основном все учащиеся стремятся к познанию нового.

Анализ коммуникативной эмоциональности показал, что для большей части учащихся 5 класса и студентов свойственен средний уровень (более 50 %), а для учащихся 9 класса – низкий уровень (у 47 %). Значит, для всех учащихся, за исключением подростков, свойственно среднеинтенсивное эмоциональное переживание при организации общения и взаимоотношений с окружающими людьми.

Анализ корреляционных связей позволил выявить слабую положительную корреляцию между эмоциональным состоянием и межполушарной асимметрией у учащихся 9 класса и студентов, среди учащихся 5 класса подобной связи нет.

Библиографический список

1. Бойко, Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения [Текст]. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 104 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
3. Клецина, И. С. Практикум по гендерной психологии [Текст]. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.

С. Н. Лукьянова

Н. р. – профессор Л. Н. Сухорукова

Применение технологии смыслового чтения в процессе обучения биологии

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования технологии смыслового чтения при обучении биологии, ее этапы, значение для формирования умений смыслового чтения и повышения уровня усвоения предметного содержания.

Ключевые слова: образовательная технология, технология смыслового чтения, умения смыслового чтения, приемы формирования смыслового чтения, уровни сформированности умений смыслового чтения.

Читательская грамотность нынешних поколений школьников значительно снизилась. Экранная зависимость, связанная с широким распространением электронных средств массовой информации, приводит к формированию таких качеств, как фрагментарность, поверхностность, неустойчивость восприятия текстовой информации. В результате большинство детей и подростков сегодня не испытывают потребности в приобщении к фундаментальным ресурсам письменной культуры, слабо владеют функциональным, смысловым чтением и недостаточно эффективно использует его в своей жизни и в процессе получения образования.

В настоящее время смысловое чтение рассматривается как отдельная педагогическая технология. Анализ литературных источников показывает, что в педагогической науке на данный момент нет общепринятых определений понятий «образовательная технология» и «смысловое чтение». Мы опирались на мнение В. А. Сластенина, согласно которому «педагогическая технология» – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение про-

гнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» [3]. А смысловое чтение следует понимать как чтение, цель которого осмыслена и на основе цели выбран вид чтения [1]. Технология смыслового чтения направлена на формирование умения учиться, приобретение опыта письменной культуры. Она включает работу с текстом, терминами, биологическими схемами, таблицами и графиками.

Анализ литературы и школьной практики показывает, что формирование умений смыслового чтения остается актуальной проблемой. Поэтому необходимо применять эту технологию не только в начальной школе, при изучении филологических предметов, но и в основной школе, в процессе обучения предметам естественно-научного цикла. Однако наше исследование показывает, что большинство педагогов недостаточно владеют этой технологией и, соответственно, используют лишь отдельные приемы формирования навыков смыслового чтения на своих уроках. Это затрудняет реализацию требований ФГОС ООО.

В ходе нашей работы был обобщен и апробирован опыт учителя высшей категории Каменниковской СОШ Рыбинского района И. В. Цыбулько, которая давно занимается изучением и применением данной технологии при обучении биологии в основной школе.

Цель исследования: разработать систему заданий, способствующих развитию умений смыслового чтения на уроках биологии на примере одной из тем курса 9 класса «Живые системы и экосистемы».

Важным условием формирования умений смыслового чтения служит определение этапов и установление основных приемов организации деятельности на каждом этапе. При этом каждый этап формирования умений смыслового чтения должен быть ориентирован на получение конкретного результата. Технология смыслового чтения включает три этапа:

На первом этапе (смыслоориентирующем) происходит предварительная ориентировка на смысл чтения. Результат – общая ориентация школьников в тексте.

На втором этапе (содержательно-смысловом) обучающимся предлагаются задания, связанные с обобщением, преобразовани-

ем и интерпретацией информации. Результат этого этапа – глубокое понимание текста.

На третьем этапе (рефлексивно-личностном) происходит формирование смысложизненных ориентаций. Результат данного этапа – применение полученной информации в практической деятельности [2].

Во время педагогической практики в Каменниковской СОШ Рыбинского муниципального района была проведена серия уроков в 9 классе на основе применения технологии смыслового чтения. Для оценки уровня сформированности умений смыслового чтения нами был разработан модуль по теме «Учение Ч. Дарвина об эволюции видов» [4]. Данный модуль включает задания с учетом 3-х уровней, соответствующих разной сложности познавательной деятельности и глубины понимания текста.

На первом уровне (поиск и восстановление информации, понимание прочитанного текста) перед учащимися ставились задачи: находить необходимую информацию в тексте, выделять главное; правильно и полно отвечать на заданные вопросы.

На втором уровне (преобразование и интерпретация информации) учащимся было необходимо показать свои умения сворачивать и преобразовывать текст с помощью приемов: «Кластер» (по теме «Чарльз Дарвин»), «Заполнение схем» (по теме «Учение Дарвина о факторах и результатах эволюции»).

На третьем уровне (рефлексия и оценка информации) формировались умения высказывать оценочные суждения, связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников. Для этого учащимся было предложено ответить на ряд тестовых вопросов по теме.

Каждое задание, предложенное в модуле «Учение Ч. Дарвина об эволюции видов», диагностирует уровень сформированности того или иного умения смыслового чтения и оценивается в баллах (от 0 до 3-х). Оценка общего уровня сформированности умений смыслового чтения производится с помощью суммы баллов за каждое задание. Нами была предложена следующая шкала оценивания: от 10 до 12 баллов – высокий уровень, от 7 до 9 баллов – средний уровень, менее 6 баллов – низкий уровень сформированности умений смыслового чтения.

Проанализировав уровень развития умений смыслового чтения учащихся 9 класса, мы получили следующие результаты: у 20 % учащихся класса низкий уровень, у 47 % – средний уровень, у 33 % – высокий уровень сформированности умений смыслового чтения.

В ходе апробации технологии смыслового чтения выяснилось, что она способствует развитию учебно-познавательной деятельности, если школьники знакомятся со способами этой деятельности (например, учатся составлять план текста и пересказывать его, используя соответствующий алгоритм). Учитель заинтересовывает предстоящей учебной информацией, если применяет такие мотивирующие к деятельности приемы, как кластер, мозговой штурм, глоссарий, схема «Фишбоун», синквейн, слепое письмо, верные и неверные утверждения, чтение с пометками (INSERT). Важно также использовать задачную технологию – поэтапно применять систему заданий разной степени сложности, которая позволяет управлять познавательной деятельностью и одновременно оценивать уровень сформированности учебных действий, составляющих умение смыслового чтения.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] : пос. для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Дмитриева, Е. А., Цыбулько, И. В. Развитие умений смыслового чтения в процессе обучения биологии в основной школе [Текст] / Е. А. Дмитриева, И. В. Цыбулько // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки).
3. Сластенин, В. А. Доминанта деятельности [Текст] / В. А. Сластенин – М. : Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41-42.
4. Сухорукова, Л. Н. Биология. Живые системы и экосистемы. 9 класс [Текст] : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. Н. Сухорукова, В. С. Кучменко – М. : Просвещение, 2018. – 142 с.

Т. П. Попова

Н. р. – доцент Л. Н. Вдовина

Формирование у младших школьников отношения к здоровью как ценности

Аннотация. В статье говорится о том, что современное образование столкнулось с проблемой сохранения и укрепления здоровья детей школьного возраста. Исследования утверждают, что готовность к интеллектуальным нагрузкам связана не только с умением читать и писать, но и с уровнем здоровья ребенка. Авторы изыскивают новые формы взаимодействия родителей и школы, привлекая их к участию в образовательном процессе. Одной из распространенных и действенных форм сотрудничества с родителями является работа в семейных клубах, результат которой – приобщение детей и их родителей к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: двигательная активность, инновационная модель, образовательное пространство, семейный клуб.

Актуальность. Исследования ученых свидетельствуют о том, что состояние здоровья детей ухудшается в несколько раз за период обучения в школе. Проблема здоровья учащихся сегодня обрела социальное значение, так как ставит под угрозу выживание нации, сохранения ее генофонда. Результатом решения этой задачи должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды. Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или недугов (ВОЗ 1942 г.) Российские образовательные программы предусматривают формирование ценностного отношения школьников к здоровью, однако приходится сталкиваться с дефицитом специалистов данного направления. В связи с этим проблема формирования у детей младшего школьного возраста отношения к здоровью как к ценности требует дальнейшего исследования и поиска новых форм работы.

Современная наука единодушна в том, что для развития личности и здоровья ребенка семейное воспитание имеет решающее значение. Одной из распространенных и действенных форм взаимодействия с родителями является работа семейных клубов. Участие родителей в работе семейного клуба помогает сплотить родительский коллектив и настроить его на дальнейшее сотрудничество с педагогами учреждения в вопросах сохранения и укрепления здоровья. Семейные клубы помогают активизировать и транслировать личный опыт каждой семьи, стимулировать детей и их родителей к поиску разнообразной и интересной информации.

Материалы и методы исследования. Работа родительского клуба осуществлялась на базе МОУ «Средняя школа № 43 им. А. С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка» города Ярославля, период исследования сентябрь – декабрь 2018 г. В эксперименте принимают участие 29 школьников, обучающихся в 1б классе, и их родители – 25 человек. Одной из форм приобщения родителей к вопросам здоровья является клубная система, в которой вместе работают дети, их родители, педагоги, приглашенные специалисты. В этом сообществе можно донести информацию не только детям, но и взрослым. Занятия проводятся один раз в месяц. Работа клуба проводится в соответствии с годовым планом работы клуба, составленным педагогом и родителями.

Следует отметить, что нет ни у одного учащегося с I группой здоровья. Основная часть школьников начального звена имела вторую группу здоровья. Индекс здоровья за первое полугодие составил 6,8 (из 29 человек не заболели 2 ребенка).

В конце учебного года по итогам второго измерения будут сделаны выводы о динамике физической подготовленности. На первом этапе исследования мы использовали анкетирование «Незаконченное предложение» (детям было предложено продолжить предложение «Здоровье – это...»), в соответствии с результатами которого выделили три группы ответов: 1 – «Здоровье – это хорошее настроение, прогулки с семьей, это когда тебя любят...». 2 – «Здоровье – это надо пить больше таблеток, зани-

маться спортом, кушать витамины, фрукты, не употреблять алкоголь». 3 – затрудняются ответить.

Заключение. В ходе совместной деятельности изменяется отношение школьников к культуре здоровья. Роль родителей направлена на сбережение здоровья ребенка при поддержке школы. Готовность принимать помощь и поддержку от специалистов в вопросах сохранения и укрепления здоровья ребенка меняет модель поведения. В перспективе мы планируем и дальше развивать работу с учениками начального звена МОУ № 43, их родителями, педагогами учреждения, проводить семинары, мастер-классы, тренинги, участвовать в конференциях различного уровня, публикациях, средствах массовой информации и т. д. На наш взгляд, это обеспечит повышение уровня образованности социума в вопросах здоровьесбережения.

Библиографический список

1. Вдовина, Л. Н., Дедюлина, Л. И. Оздоровительный бег как механизм неспецифической профилактики заболеваний ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль [Электронный ресурс] // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 31 января 2015 г. Часть 8. – Тамбов, 2015. – URL: <http://ucom.ru/doc/conf/2015.01.31>. (с. 23-25)
2. Вдовина, Л. Н. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста [Текст] : программа. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – С. 30.
3. Кучменко В. С. Решение проблемы формирования ценностного отношения школьников к здоровью в педагогической теории и практике [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2003. – 144 с. РГБ ОД, 61:04-13/906.

П. Ю. Савко

Н. р. – науч. сотрудник ЦТФТ им. М. В. Дорогова С. С. Рожков

Применение *N*-замещенных изо-малеинимидов в синтезе 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-онов

Аннотация. Производные 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-онов имеют широкое применение в различных областях науки и техники. Эти соединения способны проявлять биологическую активность, поэтому могут использоваться в качестве билдинг-блоков при создании комбинаторных библиотек для биоскрининга новых лекарственных средств. Мы разработали универсальный метод синтеза производных 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-онов, позволивший синтезировать ряд соединений, чистота и структура которых были подтверждены спектроскопией ЯМР.

Ключевые слова: гидразид, малеиновый ангидрид, (Z)-4-(2-гидразино)-4-оксо-2-бутеновая кислота, изо-малеинимид, 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-он.

Некоторые производные получаемых нами соединений синтезировались и ранее [1]. При подборе оптимальных условий синтеза с учетом уже существующих методик нам удалось разработать новый метод, позволяющий получать в результате синтеза продукты с более высокими выходами и чистотой [2-4]. Целевыми соединениями в нашей работе являются 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-оны **5**, которые были синтезированы за три стадии (схема 1):

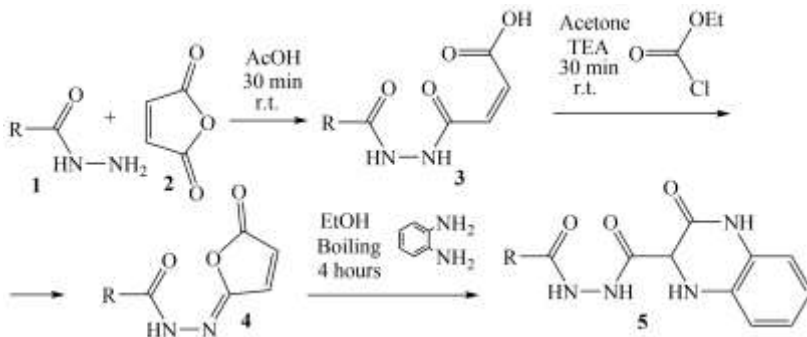


Схема 1

На первой стадии растворяли 73,4 ммоль гидразида **1** в 25 мл уксусной кислоты и 80 ммоль малеинового ангидрида **2** в 22 мл уксусной кислоты, затем сливали их при перемешивании, и в течение 30 минут происходило полное выпадение (Z)-4-(2-гидразино)-4-оксо-2-бутеновой кислоты **3**, которую далее отфильтровывали и высушивали. На второй стадии растворяли 8,75 ммоль полученной кислоты в 10 мл ацетона, затем последовательно добавляли в раствор 9,625 ммоль ТЭА и 12,5 ммоль этилхлорформиата (на ледяной бане). После 30 минут перемешивания отгоняли из смеси ацетон на ротационном испарителе, затем добавляли к полученному остатку 7 мл воды, в результате чего происходило выпадение осадка *изо*-малеинимида **4**, который далее отфильтровывали и высушивали. На третьей стадии растворяли 2,3 ммоль полученного *изо*-малеинимида в 5 мл этанола, затем добавляли 2,53 ммоль *о*-ФДА. После 2-х часов перемешивания при 40 °С и 3-х часов кипячения смесь остужали и добавляли 3 мл воды, в результате чего выпадал осадок 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-она **5**, который далее отфильтровывали и высушивали.

Выходы продуктов каждой стадии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выходы продуктов каждой стадии

Соединения			
	88 %	44 %	75 %
	96 %	81 %	14 %
	85 %	77 %	36 %
	9,4 %	70 %	59 %
	85 %	70 %	39 %
	89 %	95 %	94 %
	90 %	80 %	58 %
	95 %	90 %	62 %

Таким образом, нами были усовершенствованы существующие методики синтеза. Были подобраны универсальные условия, позволяющие в результате реакций получать продукты с высокими выходами и чистотой. Нами было синтезировано 8 новых производных 3,4-дигидрохиноксалин-2(1*H*)-онов, чистота и структура которых подтверждены спектроскопией ЯМР.

Библиографический список

1. Rozhkov, S. S. Synthesis of the E and Z Isomers of 3-(5-Aryl-1,3,4-oxadiazol-2-yl)acrylic Acids / S. S. Rozhkov, K. L. Ovchinnikov, G. G. Krasovskaya, A. S. Danilova, A. V. Kolobov // J. Org. Chem., 2015. Vol. 51. No. 7. P. 982-987.
2. Conley, N. R. A New Synthetic Route to Authentic N-Substituted Aminomaleimides / N. R. Conley, R. J. Hung, and C. G. Willson // J. Org. Chem. – 2005. – Vol. 70, № 11. – P. 4553-4555.

3. Cotter, R. J. The Synthesis of N-Substituted Isomaleimides / R. J. Cotter, C. K. Sauers, J. M. Whelan // J. Org. Chem. – 1961. – Vol. 26, № 1. – P. 10-14.

4. Howard, M. J. Synthesis and stereochemistry of long-chain quinoxaline metallocyclophanes / M. J. Howard, F. R. Heirtzler, S. I.G. Dias // J. Org. Chem. – 2008. – № 73. – P. 2548-2553.

УДК 615.825

В. С. Сиротина

Н. п. – профессор А. Г. Гуцин

Оценка эффективности применения физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров

Аннотация. Статья посвящена изучению эффективности применения физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров. Установлены положительные эффекты регулярных занятий продолжительностью 4 месяца с использованием указанных тренажеров. Эти эффекты проявлялись в уменьшении боли у больных остеохондрозом позвоночника, снижении артериального давления у пациентов с гипертонической болезнью, нормализации массы тела у лиц с ожирением.

Ключевые слова: лечебная физкультура, гидравлические тренажеры, остеохондроз позвоночника, гипертоническая болезнь, ожирение.

В настоящее время актуальна проблема дефицита двигательной активности, провоцирующая возникновение нарушений в состоянии опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной, пищеварительной систем, а также появление избыточной массы тела, депрессий, нервно-психических расстройств [1]. Напротив, лица, вовлеченные в регулярные физкультурные занятия, отличаются более позитивными показателями соматического состояния [2]. Для борьбы с гиподинамией используются дозированные физические нагрузки

ки. Они могут применяться как с диагностической, так и с лечебной целью. Нередко для усиления их эффекта используются специальные тренажеры [3]. Многие аспекты влияния мышечных нагрузок в сочетании с применением тренажеров остаются еще недостаточно изученными. В связи с этим представляется актуальной оценка эффективности применения физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров, что и явилось целью данной работы. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: 1) оценить влияние физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров на функциональные показатели больных с остеохондрозом позвоночника; 2) выявить изменения функциональных показателей у больных гипертонической болезнью, возникающие под влиянием физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров; 3) охарактеризовать влияние физических упражнений оздоровительной направленности с использованием гидравлических тренажеров на функциональные показатели людей с избыточной массой тела и ожирением.

Исследование проводилось на базе физкультурно-оздоровительного центра «FitCurves» с участием женщин ($n = 55$) возрастной категории от 40 до 50 лет, которые были разделены на 3 группы: 1-я – 20 человек с остеохондрозом позвоночника; 2-я – 10 человек с гипертонической болезнью; 3-я – 25 человек с избыточной массой тела и ожирением.

Обследование женщин осуществлялось с использованием следующих методов:

- Оценивалась интенсивность боли с помощью визуально-аналоговой шкалы.
- Измерялись показатели сердечно-сосудистой системы (частота сердечных сокращений, артериальное давление).
- Проводилась проба Руфье.
- Выполнялось определение роста и массы тела, а также вычисление индекса массы тела.
- Определялись значения обхватов бедер и талии.

В результате проведенного исследования установлены следующие положительные эффекты у больных с остеохондрозом позвоночника после 4-х месяцев занятий на гидравлических тренажерах. Во-первых, у 80 % пациентов этой группы наблюдалось уменьшение болевых ощущений в спине. Во-вторых, регистрировалось некоторое снижение частоты сердечных сокращений в покое, что свидетельствовало об экономизации сердечной деятельности. В-третьих, по данным пробы Руфье, отмечалось возрастание толерантности организма к физическим нагрузкам.

Позитивные изменения, обусловленные влиянием физических упражнений с использованием гидравлических тренажеров, обнаруживались и у больных гипертонической болезнью. После 4-х месяцев занятий у 70 % женщин наблюдалось снижение артериального давления, главным образом систолического, и уменьшение головных болей. Указанные изменения также сопровождались признаками экономизации работы сердца и ростом толерантности к физическим нагрузкам.

Положительная динамика показателей организма регистрировалась под влиянием физических упражнений с использованием гидравлических тренажеров и у женщин, имевших избыточную массу тела и ожирение. Если перед началом занятий у 72 % женщин 3-й группы отмечалась избыточная масса тела, а у 28 % – ожирение, то после 4-х месяцев занятий 24 % занимавшихся имели нормальную массу тела, процентное отношение тех, чья масса тела превышала норму, снизилось. На 7 % уменьшился обхват талии, на 4 % – обхват бедер.

Библиографический список

1. Кардозу, В. М., Фернандеш, Д. М., Бакытжанова, А. Е. Гиподинамия – болезнь цивилизации [Текст] / В. М. Кардозу, Д. М. Фернандеш, А. Е. Бакытжанова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. – № 5. – С. 704.

2. Карпов, В. Ю., Скоросов, К. К., Антонова, М. С. Современные виды двигательной активности в формировании здорового образа жизни женщины [Текст] / В. Ю. Карпов, К. К. Скоросов, М. С. Антонова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 5(123). – С. 86-91.

3. Скрипко, А. Д., Грязева, Е. Д., Романкова, Н. В., Губа, Д. В. Технология применения тренажеров и специальных упражнений в процессе развития двигательных способностей студентов [Текст] / А. Д. Скрипко, Е. Д. Грязева, Н. В. Романкова, Д. В. Губа // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – Вып. 4. – С. 58-63.

А. О. Жлуктова

Н. р. – доцент С. И. Соловьева

**Использование песенного и стихотворного материала
при формировании иноязычных навыков
на уроках французского языка**

Аннотация. В статье рассматриваются способы организации учебного процесса с использованием песенно-стихотворного материала, а также влияние работы с материалами подобного рода на формирование умений учащихся. Описаны принципы отбора песенно-стихотворного материала, этапы работы с текстом, а также преимущества работы с аутентичным песенным и стихотворным материалом.

Ключевые слова: ритмико-интонационные навыки, фонетические навыки, слухопроизносительные навыки, лексические навыки, грамматические навыки, мотивация

Практически каждый учитель сталкивается со снижением мотивации к изучению иностранного языка на среднем этапе обучения. В контексте данной проблемы применение песенного и стихотворного материала при изучении иностранного языка является не только приемом для повышения мотивации и интереса к языку, но и удачным методическим ходом. Аутентичный музыкальный и стихотворный материал всегда богат лексикой, актуальной грамматикой, выражениями и конструкциями, а также лингвострановедческой информацией. Более того, это прекрасный материал для отработки интонации и ритма, которые так отличаются в родном языке [2]. Песенно-стихотворный материал можно считать одним из самых эффективных способов воздействия на эмоциональное и чувственное состояние человека, что также способствует повышению мотивации к изучению языка.

Аутентичный песенный и стихотворный материал на уроках французского языка может стать инструментом знакомства учащихся с культурой изучаемого языка. Он способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни страны изучаемого языка, а также оказать влияние на формирование духовной культуры учащегося [1].

Песенно-стихотворный материал может быть использован на любом этапе урока: **на начальном** – в качестве настройки на работу учащимися; **на основном** – как средство закрепления какого-либо материала или же как дополнение к основному материалу, в качестве разминки между этапами урока; **на заключительном** этапе – в качестве рефлексии по теме или же для положительного завершения урока.

Для реализации основных функций песенного материала (закрепление лексики, аудирование, формирование проблемного высказывания по теме) необходимо правильно подобрать песню или стихотворение, руководствуясь принципами, представленными **Е. Н. Солововой**:

- принцип аутентичности, связанный с критерием культурологической ценности и обеспечивающий расширение лингвострановедческого кругозора учащихся;

- принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферы личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников;

- принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений учащихся, который обеспечивается соответствием письменного материала тематике устной речи и чтения и другим программным требованиям обучения на данном этапе;

- принцип наличия проблематики при выборе музыкального материала;

- принцип познавательной ценности [3, с. 9].

Работа с песней и стихами, как и работа с текстом, должна включать в себя определенные **этапы**: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. **Дотекстовый этап** подразумевает знакомство с автором песни или стихотворения, с историей и временем их создания. Также беглое чтение может помочь определить тематику

материала. Для эффективности понимания текста возможно повторение ранее изученных грамматических явлений и лексических единиц. **Текстовый этап** включает в себя необходимое количество прослушиваний или прочтений и выполнение заданий. На данном этапе происходит контроль понимания текста, а также первичное закрепление фонетических, лексических или грамматических явлений. Для лучшего закрепления материала песня может быть пропета вместе с учителем, а стихотворение выучено наизусть. **Послетекстовый этап** является одним из самых важных. Здесь происходит активизация и актуализация полученных знаний.

Песенно-стихотворный материал также может стать отличной базой для формирования различных языковых навыков: 1) фонетических и навыков аудирования; 2) лексических; 3) грамматических.

Таким образом, песенно-стихотворный материал может использоваться для изучения фонетики, грамматики и лексики. Его применение на уроках иностранного языка очень эффективно, так как на среднем этапе обучения мотивация учащихся к изучению языка снижается. Правильно подобранный материал, соответствующий интересам учащихся, помогает повысить уровень мотивации и увлеченности предметом.

Библиографический список

1. Носонович, Е. В. [и др.] Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. Яз., 1982. – 276 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс [Текст] : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Астрель, 2008. – 272 с.

В. В. Завецкас

Н. р. – доцент И. А. Ворцова

**Стилистический и лингвокультурный аспекты перевода
англоязычной публичной речи на русский язык
(на материале политических выступлений премьер-
министров Великобритании Дэвида Кэмерона и Терезы Мэй)**

Аннотация. Эпоха глобализации, а также развитие информационных технологий дали возможность любому выступающему распространять свои идеи по всему миру. В связи с этим перевод речей иностранных ораторов приобретает все большую актуальность, поскольку, являясь сложной творческой умственной деятельностью, требует от переводчика обширных теоретических и фоновых знаний, внимания к деталям и способности к сохранению индивидуального стиля оратора.

Ключевые слова: публичная речь, политическая речь, перевод, политический перевод, переводческие трансформации.

Целью данного исследования является изучение особенностей перевода публичных политических выступлений. Материалом для исследования послужили транскрипты текстов публичного выступления 75-го премьер-министра Великобритании Дэвида Кэмерона после референдума о выходе из ЕС 24 июня 2016 г. и выступление 76-го премьер-министра Великобритании Терезы Мэй об инциденте в Солсбери 4 марта 2018 г.

Теоретической основой для исследования послужили научные труды И. Р. Гальперина [3], В. Н. Комиссарова [4], В. С. Виноградова [2], П. Р. Палажченко [5], а также многих других переводчиков и ученых-лингвистов.

Политический дискурс представляет собой набор жанров, которые определяются сферой политики. Это такая речевая коммуникация, в которой адресант обращается к адресату с целью изложить или «навязать» свою точку зрения в отдельной области политической жизни [6].

Для максимально близкой передачи ряда английских лексических единиц, эквивалента которых нет в русском языке, используются методы транскрипции и транслитерации, калькирования, описательного перевода, конкретизации, генерализации и смыслового развития. Во многих английских политических текстах нередко употребляются такие средства выразительности, как метафора, метонимия, парафраза, фразеологизм, эпитет, гипербола, эвфемизм, а также возможно анонимное построение текста и использование популярных в данный момент слов и словосочетаний [6].

Подробно изучив тексты выступлений, мы увидели тенденцию британских политиков к метонимизации, метафоризации и гиперболизации, а также к использованию эпитетов, анафор и лексического повтора для усиленной экспрессии и придания речи акцентированности и глубокого обобщающего смысла. Сравнив тексты речи Терезы Мэй и Дэвида Кэмерона с переводом, мы проследили намерение переводчика следовать оригиналу и при возможности использовать русскоязычные эквиваленты. Однако переводчик не ограничивался лишь одним переводческим приемом, а комбинировал различные приемы для достижения наиболее адекватного перевода.

Основываясь на процентном соотношении случаев использования переводческих трансформаций, можно сделать вывод о том, что предпочтение переводчики отдают использованию нулевой трансформации и грамматической замены. Зачастую применялись и различные лексико-семантические замены. Данная тенденция связана со стремлением переводчика достичь наиболее полного соответствия текста оригинала норме и узусу переводимого языка. Поэтому благодаря заменам переводчик фактически может передать все элементы оригинала. Частое использование транскрипции и транслитерации в переводе речи Терезы Мэй опять же связано с наличием в тексте большого количества имен собственных. Тем не менее, сравнив тексты оригинала с переводом, мы проследили намерение переводчиков следовать оригиналу и по возможности использовать русскоязычные эквиваленты.

Перевод публичной речи представляет собой сложную творческую умственную деятельность и требует от переводчика обширных теоретических и фоновых знаний, внимания к деталям и способности к сохранению индивидуального стиля оратора. Кроме того, переводчик всегда был, есть и будет нейтральной стороной, а его главная задача – максимально точная передача текста оригинала на язык перевода.

Библиографический список

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) [Текст]. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) [Текст]. – М. : Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка [Текст]. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 458 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) [Текст]. – М. : Высш. шк., 1990.
5. Палажченко, П. Р. Мой несистематический словарь (Из записной книжки переводчика) [Текст]. – 2-е изд., испр. – М. : Р. Валент, 2002. – 304 с.
6. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации [Текст] : монография. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2003. – 248 с.

УДК 81

А. А. Карачевцева

Н. р. – доцент Е. В. Мишенькина

Семантические потери при переводе русских мифологических реалий на материале книги К. Арден «Медведь и соловей»

Аннотация. В статье ставится задача проанализировать перевод русских мифологических реалий на английский язык. Раскрываются

основные понятия, выявляются возможные трудности при переводе, приводятся примеры. В результате анализа доказано, что при переводе зачастую происходит утрата какого-либо смыслового оттенка, что может привести к искажению восприятия текста реципиентом.

Ключевые слова: мифологические реалии, безэквивалентная лексика, трансформации.

Переводчик в ходе своей профессиональной деятельности сталкивается со множеством трудностей. В процессе перевода необходимо учитывать большое количество факторов, которые выражаются в языке, таких как культура народа, языковая картина мира, традиции, обычаи. Зачастую все вышеперечисленное находит отражение в так называемых реалиях.

Л. С. Бархударов определяет реалии как слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Это слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной культуры, свойственные только данному народу, а также слова и устойчивые словосочетания, обозначающие характерные только для данной страны политические учреждения и общественные явления, торговые и общественные заведения и т. д. [2, с. 95].

Предметом изучения в нашей работе являются мифологические реалии, относящиеся по классификации С. И. Влахова и С. П. Флорина к более широкой категории этнографических. В эту группу входят имена различных героев сказок, мифов, легенд, а также объекты, атрибутика и места, фигурирующие в них (*леший, Дед Мороз, ковер-самолет, эльф и др.*) [3, с. 50-60]. Как лингвистическое явление реалии относятся к категории безэквивалентной лексики. Зачастую именно по этой причине в ходе перевода возникают различные трудности при передаче значения и смыслового оттенка языковой единицы с русского языка на английский. Поэтому при переводе реалий необходимо использовать переводческие трансформации (разнообразные межъязыковые преобразования, применяющиеся для достижения адекватности перевода [2, с. 190]).

В произведении «Медведь и соловей» автор, К. Арден пользуется преимущественно калькированием (передачей иноязычной языковой единицы путем буквального перевода [5, с. 211]), тран-

скрипцией и транслитерацией (пофонемным или побуквенным воссозданием исходной лексической единицы с помощью фонем или алфавита переводящего языка [4, с. 63]).

При передаче реалий посредством калькирования нередко происходит определенная утрата лексических единиц, что влияет на восприятие героя иноязычным реципиентом. Например, К. Арден дает следующий перевод реалии *Финист ясный сокол* – *Finist the Falcon*. Аналогичным способом писатель переводит название русской народной сказки «*Иван-царевич и Серый волк*» – *Ivan and the Grey Wolf*. В данных примерах прослеживаются потери лингвистических единиц и, как следствие, утрата определенного семантического оттенка реалий.

При передаче мифологических реалий с помощью транскрипции и транслитерации смысловое значение переводимой единицы не является очевидным для реципиента. В таком случае писатель зачастую упускает определенные характеристики героев в их оригинальном представлении, а также добавляет детали, которых изначально не было, что произошло при переводе имен таких героев, как Русалка (*Rusalka*), Домовой (*Domovoi*) и др. Описания внешности, характера и вида деятельности персонажей в книге «*Медведь и соловей*» по многим аспектам отличается от традиционных представлений в славянской мифологии.

Подводя итоги, стоит упомянуть, что перевод мифологических реалий представляет собой непростую задачу. Необходимо учитывать не только культурный колорит таких лексических единиц, но и краткие характеристики или описания персонажей, объектов или явлений, которые нередко уже содержатся в их именах или названиях, что может быть утрачено в процессе перевода.

Библиографический список

1. Katherine Arden. *The Bear and the Nightingale*. – New York : Random House Publishing Group, 2017. – 285 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) [Текст]. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.

3. Влахов, С. И., Флорин, С. П. Непереваемое в переводе [Текст]. – М. : Международные отношения, 1986. – 416 с.
4. Казакова, Т. А. Практические основы перевода [Текст]. – СПб. : Союз, 2001. – 178 с.
5. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

УДК 811.133.1

П. А. Крохмалева

Н. р. – доцент С. Б. Барушкова

Фразеология как раздел языкознания

Аннотация. В статье рассматривается специфика применения фразеологических единиц в речи. С помощью изучения этимологии афоризмов выявлены особенности их употребления. На примере сравнения и анализа французских и русских устойчивых выражений доказана значимость вопроса о мотивированности значения фразеологизмов для речевой деятельности человека.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, афоризмы, французские устойчивые выражения, русские устойчивые выражения.

Фразеология представляет собой раздел науки о языке, в рамках которого рассматривается языковая специфика, а также осуществляется трансляция народных традиций и культуры. Это обуславливает необходимость изучения данных единиц, отличающихся образностью и необычностью.

Фразеологизмы закрепляются в языке как одно целое и хранятся в памяти людей в качестве определенного образа. Данный раздел языкознания тесно связан с лексикой. Его изучение помогает рассмотреть структуру языка: увидеть его строение и образование [3].

По степени смыслового единства, слитности элементов фразеологизмы делятся на 3 основных типа: фразеологизмы сращения, фразеологизмы единства, фразеологизмы сочетания [3].

Существует множество различных источников фразеологических единиц: Библия, быт, литература. Однако одним из важнейших является народно-разговорная речь, из чего следует, что фразеологизмы отражают культуру, традиции и менталитет народа [3].

В качестве примера рассмотрим французское и русское выражения: «глуп как пробка» и «*bête comme ses pieds*». Данный фразеологизм возник в XIX веке. В то время ноги, а именно ступни, ассоциировались с чем-то приземленным, таким образом, удаленность от головы показывала недалекость ума [1]. В русском языке изначально выражение звучало иначе: «глуп, как пробка, куда воткнешь, там и торчит». Глупца и пробку объединяет несамостоятельность в принятии решений [2].

Важно отметить, что существуют устойчивые выражения, разлетевшиеся по всему миру и закрепившиеся во многих языках. Одно из таких выражение «*Cherchez la femme*» («Ищите женщину»). Фразеологизм стал известен благодаря пьесе Александра Дюма, написанной в 1864 г., «Могикане Парижа». Эти слова принадлежали одному из героев произведения – парижскому полицейскому чиновнику, который повторял как поговорку: «*Cherchez la femme, pardieu, cherchez la femme!*». Прототипом персонажа был офицер французской полиции Габриэль де Сартин (1729-1801), который давал своим коллегам следующий совет: «Если вам не удастся раскрыть преступление по горячим следам – ищите женщину! Именно она замешана во всех сложных случаях – иногда как причина преступления, иногда как сопутствующее обстоятельство. Соответственно, найдя эту женщину, вы раскроете преступление». Известно, что мужчина заимствовал это высказывание у Ювенала. В 6-й сатире древнеримского поэта присутствуют следующие слова: «Едва ли найдется такая тяжба, в которой причиной ссоры не была бы женщина». Перед нами афоризм, прижившийся во многих языках мира, здесь можно найти схожесть взглядов тех или иных народов [2].

Интересен тот факт, что многие фразеологизмы не выходят за рамки родного языка и в иных невозможно найти им аналогов. Примером может послужить афоризм «*se mettre sur son trente et*

un». Существует несколько версий этимологии устойчивого выражения: «se mettre sur» – это устаревшая форма совершенного оборота «mettre sur soi», что значит «надеть на себя». Э. Мартин утверждал, что этот фразеологизм связан с французской игрой в карты. Для победы необходимо набрать 31 очко. А значит «se mettre sur son trente et un» – надеть лучшее, счастливое. М. Ра по-другому объясняет историю высказывания. По его мнению, 31 – это искажение слово trantain, что в переводе значит ‘драгоценное сукно’. Отсюда «надеть дорогостоящее сукно» и в более широком смысле «надеть лучшую одежду» [5]. Таким образом, «se mettre sur son trente et un» – ‘нарядиться’, ‘расфуфыриться’.

В заключение стоит сказать, что изучение фразеологизмов не только поможет нам понять структуру другого языка, но и обогатит нашу речь, а также позволит познакомиться с культурой других народов.

Библиографический список

1. Кумилева, Т. М. Самая современная фразеология французского языка [Текст] / Т. М. Кумилева. – М. : АСТ, 2011. – 416 с.
2. Михельсон, Л. В. Толково-фразеологический словарь Михельсона [Электронный ресурс]. – URL: <http://my-dict.ru/dic/tolkovo-frazeologicheskij-slovar-mihelсона/bukva/4> (15.02.2019)
3. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка [Текст] / А. Г. Назарян. – М. : Высш. шк., 1987. – 288 с.
4. Серов, В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений [Текст] / В. Серов. – М. : Локид-Пресс, 2003. – 1146 с.
5. Planelles G., Les 1001 expressions préférées des Français [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.expressio.fr/expressions/se-mettre-sur-son-trente-et-un-31.php> (13.02.2019)

Т. В. Куликова

Н. р. – ст. преподаватель Н. А. Мирошниченко

Body-mind problem, или К вопросу соотношения сознания и мышления

Аннотация. В статье рассматривается проблема мышления в контексте ее трактовки в философии, нейробиологии и психиатрии. Это является своеобразным выражением «философской эволюции» и проявляется как актуальное на сегодняшний день единство телесного и ментального, или body-mind problem.

Ключевые слова: body-mind problem, проблема сознания, нейробиология, ментальное, «осознавание».

Проблема мышления как одна из центральных в философии сегодня весьма актуальна и требует поиска новых взглядов на нее. Одним из обсуждаемых воплощений этой проблемы становится body-mind problem, рассматривающая философию в связи с нейробиологией и психиатрией.

Задачи, которые автор работы поставил перед собой, заключаются в обозначении уровня сложности проблемы через постановку актуальных для нее вопросов; взгляда на проблему сквозь призму «философской эволюции»; выяснение актуальности проблемы применительно к современным медицинским направлениям, таким как нейробиология и психиатрия.

Философия всегда была сложна в своей неоднозначности. Мы никогда не знаем, к какому выводу нас может привести поиск истины и будет ли найденная нами истина действительно таковой.

Выяснение и определение природы человека уже не одно столетие является центральной проблемой не только для философии, но и для других наук. Важнейшим вопросом была и продолжает оставаться проблема определения души (разума), тела и их взаимосвязи.

В современной науке существует некий консенсус по поводу того, какие признаки мы соотносим с «телом»: это материальные, физические характеристики организма. При этом те или иные формы его активности рассматриваются сквозь призму традиционных эмпирических научных методов.

С точки зрения некоторых исследователей, прямой («непосредственный») опыт осознания («осознавания») себя (self-awareness) является доказательством качественного отличия души от физиологии, телесности. На этом уровне понимания души термин mind (разум, психика, душа) или mental (ментальное, психическое) всегда ассоциировался с нефизической, нематериальной, нетелесной сущностью. Соответственно, функционирование данной сущности совсем не обязательно должно быть связано с теми законами, которым подчиняется материя [1].

На сегодняшний день нейронауки находятся на том уровне, когда основные философские вопросы, связанные с проблемой сознания, оказываются вопросами нейробиологии. Исходя из этого, можно предположить, что скоро нам станет известно, какие процессы в мозге влияют на происходящие процессы в сознании, и наоборот, что происходит в мозге при различных состояниях сознания.

Безусловно, нельзя не отметить тот факт, что данный подход к проблеме весьма уязвим, прежде всего в силу того, что формулирование проблемы заключает внутри себя разделение на две различные категории. Но философы продолжают следовать идее о том, что сегодня невозможно достичь прогресса в понимании феномена сознания без учета и привлечения в исследования данных других наук, в том числе нейронаук. Только преодоление дуализма позволит нам убедительно доказать тот факт, что все процессы, происходящие в сознании, отражаются в нашем мозге, и наоборот, все, что происходит в мозге, имеет непосредственное влияние на сознание.

То, что человечество сейчас переживает, – уникальный момент в большой исторической перспективе. Наука, до сих пор изучавшая мир вокруг нас и отчасти наш собственный организм, перешла к изучению того, кто есть мы сами со всем нашим внутренним миром.

Еще одна трудность состоит в том, что при помощи нашего языка очень сложно описывать такие тонкие процессы, как акты собственного мышления или творчества, ведь он был предусмотрен биологической эволюцией для совершенно других целей [2]. Возможно, искусство есть тот инструмент, который может это сделать.

При этом все явления нашего разума, любой излом нашей души, акт, произведенный сознанием, влияют на наше тело. Эти незримые процессы пока трудно описать точнее, чем на уровне метафизики. Но сам результат такого воздействия порой виден невооруженным взглядом: что-то вдруг меняется в человеке. Речь идет, как это принято говорить, и о «нормальных», и о «ненормальных» (с психическими расстройствами) людях. Однако правильно ли делить людей на такие категории, ведь у всех есть свои «причуды»?

Действительно, есть заболевания, связанные с различными душевными расстройствами, отрицать которые просто невозможно. Но можно ли на 100 % отличить действительно больного от здорового? Где заканчивается «нормальность»? Эти вопросы также связаны со взаимодействием нашего тела и сознания. *Body-mind problem*, сохраняя свою актуальность, расширяет круг проблем, способствуя появлению различных методов их решения.

Библиографический список

1. Дубровский, Д. И. Новое открытие сознания? (По поводу книги Джона Серла «Открывая сознание заново») [Текст] // Вопросы философии. – 2003. – № 7. – С. 92-111.
2. Мамардашвили, М. К. Сознание как философская категория [Текст] // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 3-18.

Лю Найшо

Н. р. – доцент А. Р. Валитов

Судьба женщины в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и в романе Цао Сюэци «Сон в красном тереме»

Аннотация. В статье представлено сравнение образов главных героинь романов Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и Цао Сюэци «Сон в красном тереме». Сопоставляются судьбы женщин в этих романах. Автор статьи предлагает собственный критический взгляд на проблему.

Ключевые слова: любовь, права женщин, литературный образ, судьба, символизм.

С древности и до настоящего времени в мировой литературе возникают многочисленные сюжеты о трагических проявлениях любви. Анна Каренина и Линь Дайюй – типичные трагические женские образы в мировой литературе. В первую очередь, их сближает то, что они олицетворяют любовь и жизнь. Женская судьба, женское счастье, женские проблемы волновали многих писателей. Выдающийся русский писатель Л. Н. Толстой в произведении «Анна Каренина» описывает трагическую судьбу главной героини [1].

В Китае в XVIII веке писатель Цао Сюэци, описывая в романе «Сон в красном тереме» похожую ситуацию, тонко понимал сложную, чувствительную психику и внутренний мир женщин, особенно молодых. Говоря об их надеждах и жажде любви, он показал богатство и разнообразие человеческих чувств, отразил влияние на них ограничений и запретов общества, создал художественные образы, наделенные жизненной силой. Героини двух произведений принадлежат к разным культурам и эпохам, но у них похожие жизненный путь, характер, цель жизни и, как следствие, схожая трагичная ситуация [3].

«Сон в Красном тереме» представляет собой роман-энциклопедию. Его персонажи – представители разных сословий

китайского общества того времени: члены царствующего дома и чиновники, представители дворянства и слуги, монахи и торговцы, крестьяне. Это бытовой роман, в котором отражена жизнь китайской элиты цинского общества.

Важное место в сюжете романа занимает образ Линь Дайюй. Она, как самая неземная и одухотворенная девушка из «сада Роскошных зрелищ», вобрала в себя лучшие черты знаменитых китайских красавиц различных исторических эпох. Она – первая из классических женских образов в Китае, кому присущи яркая чувственность, независимость характера и душевная свобода. Ей приходится противостоять окружающему ее миру и угрозам, иногда мнимым, но порой и вполне реальным. Потустороннюю природу Дайюй прекрасно понял Л. П. Сычев, который писал о ней: «Это – неземное существо, Трава бессмертия, Пурпурная жемчужина, обитавшая до начала действия романа в царстве Вспугнутой мечты, а затем воплотившаяся в девушку и посланная на землю как бы для того, чтобы напомнить Баоюю о его неземной сущности...» [2].

Анна и Дайюй стремятся к любви, хотят управлять своей судьбой, что в итоге и губит их. В этом тоже можно увидеть величественную красоту.

Жизнь Анны и Вронского была несчастливой. Толстой как реалист и тонкий психолог объясняет трагическую обреченность любви Анны и Вронского не только внешними причинами – пагубным влиянием общества, но и глубокими внутренними обстоятельствами, которые спрятаны в душах героев. Наверное, Дайюй повезло, потому что ее любимый однолюб, но в феодальном обществе брак всегда происходил по расчету. Дайюй знала, что женой Баоюя будет другая, и скончалась от горя. Баоюй избирает путь буддийского монаха.

Авторами обеих книг являются мужчины. Они не боятся противостоять общественному мнению. В некоторых произведениях уже видны зачатки сознания об изменении прав женщины, на это возлагается большая надежда. Мужчина берет инициативу, поскольку имеет больше прав в обществе.

Образ женщины в литературе является образом общества в миниатюре. Литература – это «громкоговоритель», который помогает женщинам обрести голос и смело заявить о своих правах.

Библиографический список

1. Толстой, Л. Н. Анна Каренина [Текст]. – М., 2017.
2. Сычев, Л. П. Китайский костюм. Символика вещей в китайской культуре [Текст]. – М., 1973.
3. Цао Сюэцинь, Гао Э. Хунлоу мэнь. – Пекин, 1982.

УДК 372.881.111.1

А. Н. Радкова

Н. р. – доцент М. Н. Аверина

Особенности обучения монологической речи на английском языке в рамках подготовки к ЕГЭ

Аннотация. Статья посвящена особенностям обучения иноязычной монологической речи в рамках подготовки к ЕГЭ. Рассмотрено понятие монолога у отечественных методистов, выделены основные характеристики монологической речи. Проанализированы задания ЕГЭ, контролируемые сформированность умений монологической речи, которые представлены в разделе «Говорение». Проанализирован УМК «Английский в фокусе», предложены пути дальнейшие работы.

Ключевые слова: обучение монологической речи, монологическая речь, говорение, подготовка к ЕГЭ.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку – это форма государственной итоговой аттестации по образовательной программе среднего общего образования. С 2015 г. в ЕГЭ по английскому языку, помимо разделов «Аудирование», «Чтение» и «Письмо», включен блок «Говорение», процент выполнения заданий которого достаточно высок (64,9 % в 2018 г.) [1]. Блок «Говорение» состоит из трех заданий базового уровня и одного задания высокого уровня сложности. Первое и второе задания направлены на контроль сформированности диалогиче-

ской речи, третье и четвертое – монологической. Выполнение 3 задания требует умения строить связный тематический монолог, задания 4 – осуществлять связное тематическое монологическое высказывание при передаче основного содержания с общим выражением отношения к увиденному, а также способность давать оценку и приводить аргументы в заданном объеме в контексте коммуникативной задачи [4]. Именно задания, направленные на проверку сформированности умений монологической речи, вызывают затруднения у учащихся. Особую трудность представляет задание 4, поскольку характеризуется высоким уровнем сложности.

Для формулирования особенностей обучения монологической речи необходимо рассмотреть понятие «монолог». Надежда Ивановна Гез определяет монолог как «вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение» [3]. Она полагает, что монологическая речь до конца не изучена и в методике не существует ни одной конкретной трактовки данного явления. Наталья Дмитриевна Гальскова в своих трудах говорит о том, что «монологическое высказывание – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать» [2]. Галина Владимировна Рогова называет монологом «форму устного связанного высказывания, изложение мыслей одним лицом» [6]. Ключевым элементом в определении монологической речи она называет автономность вида речевой деятельности, где говорящий самостоятельно определяет структуру, язык, композицию высказывания. Ефим Израилевич Пассов использует термин «умение говорить или высказываться», не разделяя понятия монолога и диалога [5]. Исходя из предложенных определений, можно выделить основные характеристики монологической речи:

1. Непрерывный характер – монологическое высказывание «разворачивается» в течение определенного времени без каких-либо прерываний.

2. Логичность и последовательность – монологическая речь должна быть структурирована, соответствовать теме и цели высказывания.

3. Смысловая законченность, коммуникативная направленность – речь говорящего должна быть оформлена как единый тест и логично завершена, чтобы реализовать коммуникативную цель.

Зная основные характеристики монологической речи и структуру заданий ЕГЭ, показывающих ее сформированность, можно приступить к анализу учебно-методических комплексов (УМК), которые призваны помочь школьникам достичь требуемого уровня овладения монологической речью. Нами был проанализирован УМК по английскому языку «Английский в фокусе» («Spotlight») для 10-го и 11-го классов. Данный УМК состоит из 8-ми модулей, каждый из которых содержит задания, направленные на подготовку к экзамену. Однако раздел говорения в них представлен созданием высказываний по заданной теме, составлением диалогов этикетного характера или диалогов-расспросов. Таким образом, задания, направленные на непосредственную подготовку к третьему и четвертому заданиям устной части ЕГЭ, отсутствуют.

Предполагается создание комплекса упражнений, которые могут быть использованы в качестве дополнения для подготовки к заданиям 3 и 4 блоков «Говорения» после каждого модуля учебника. Если лексический материал модуля не может быть применен в данных заданиях, возможно создание упражнений на преодоление типичных ошибок в данных заданиях. Для более эффективной подготовки учащихся целесообразно создать типичный план работы с данными заданиями, привести фразы-стимулы, которые облегчили бы выполнение заданий.

Библиографический список

1. Вербицкая, М. В., Махмурян, К. С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года [Текст]. – М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2018. – 35 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам [Текст]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 335 с.
3. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в школе [Текст]. – М. : Высшая школа, 1982. – 375 с.

4. Лубянова, М. А., Скиба В. Ю. Обучение иноязычной устной речи в формате ЕГЭ [Текст] // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 5.

5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

6. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам [Текст]. – М. : Просвещение, 1991. – 289 с.

УДК 811.1/2

А. Р. Ротарь

Н. р. – доцент М. В. Федотова

Модальный компонент высказывания в обучении немецкому языку как иностранному на средней ступени общеобразовательной школы

Аннотация. Межъязыковая коммуникация может осложняться из-за недостаточного знания языка, его культурно-специфических особенностей и несоответствий в восприятии языковых единиц. Особенно остро эта проблема прослеживается в выражении различных оттенков модального значения. В статье излагаются результаты анализа УМК «Deutsch» по немецкому языку для средней ступени общеобразовательной школы на предмет обучения модальному компоненту высказывания.

Ключевые слова: модальность высказывания, анализ УМК, средняя ступень обучения, модальные глаголы, дедуктивный подход.

Модальность в лингвистике является одним из самых сложных и противоречивых понятий, имеющих множество трактовок. Проанализировав научную литературу, мы выделили три подхода к определению термина «модальность»:

1. Модальность – это категория, выражающая отношение содержания высказывания к действительности. Этой точки зрения в отечественной лингвистике придерживается В. В. Виноградов [3].

2. Модальность – это отношение самого говорящего к высказываемому им предложению. Такого взгляда на модальность придерживались Е. А. Натанзон, О. И. Москальская, Г. И. Дроздовский и др. [4].

3. Модальность – это отношение говорящего к реальной действительности. Данную точку зрения на модальность поддерживал В. Г. Адмони [1].

Само высказывание, с точки зрения говорящего, может быть действительным, возможным, предположительным, желательным и т. д. Для выражения всех этих оттенков модальности используются различные средства языка. В немецком языке модальность может выражаться при помощи средств различной уровневой принадлежности: лексических (модальные слова, модальные наречия, модальные частицы и модальные глаголы), грамматических (наклонения глагола *Indikativ*, *Imperativ* и *Konjunktiv*) и синтаксических (употребление глаголов *haben* и *sein* с частицей *zu* и инфинитивом).

Исходя из того, что модально отмеченным является всякое высказывание, мы полагаем, что осваивать модальный компонент иноязычного высказывания необходимо уже на начальной ступени обучения. Заложив основу овладения модальным компонентом высказывания, можно добиться наиболее успешного овладения иностранным языком, приближенного к уровню носителя.

Проанализировав УМК по немецкому языку для средней ступени, мы обнаружили, что обучение модальному компоненту высказывания включает только овладение лексико-грамматическими средствами выражения модальности, а именно – модальными глаголами. Наибольшее внимание модальности высказывания уделяется в УМК для 5 и 7 классов, в то время как УМК для 6, 8 и 9 классов практически не затрагивают эту тему.

Грамматическое значение модальности преподносится учащимся на основе дедуктивного подхода. Этот способ традиционно является самым простым и быстрым путем донесения нового материала до учащихся. Однако можно выделить некоторые его недостатки, например, он не требует от учащихся анализа и самостоятельной работы.

Для проверки успешности усвоения различий в значениях модальных глаголов авторы учебно-методического комплекса предлагают учащимся выполнение ряда репродуктивных упражнений, в частности подстановочных, трансформационных и переводных [2].

Анализ УМК по немецкому языку «Deutsch» для средней ступени позволяет сформулировать следующие выводы:

– обучение модальному компоненту высказывания на уроках немецкого языка в СОШ осуществляется в ограниченной степени, делая освоение этой смысловой категории неравномерным и прерывистым;

– в УМК по немецкому языку «Deutsch» имеет место дефицит упражнений на усвоение различий в значениях модальных глаголов; в упражнениях, которые предлагаются учащимся, акцент делается на формальной стороне особенностей модальных глаголов, в то время как семантической стороне практически не уделяется внимания.

Представленные выводы позволяют предложить некоторые рекомендации по усовершенствованию процесса овладения учащимися модальным компонентом высказывания:

1. Осуществлять обучение модальному компоненту высказывания поэтапно и непрерывно; разнообразить систему упражнений для отработки грамматического материала по данной теме.

2. Уделять внимание другим средствам выражения модальности в немецком языке (модальные слова, наречия, частицы), которые могут в достаточной мере разнообразить и оживить речь учащихся на данном этапе обучения.

Библиографический список

1. Адмони, В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй соврем. нем. яз. [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 4-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

2. Бим, И. Л., Садова, Л. В. Немецкий язык. Предметная линия учебников И. Л. Бим. 5-9 классы.

3. Виноградов, В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] // Труды Института русского языка. – М., 1950. – Т. 2.

4. Москальская, О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

УДК 372.881.111.1

С. П. Сутугина

Н. р. – доцент Ю. В. Слободская

Формирование навыков критического мышления средствами изучающего чтения

Аннотация. Статья посвящена формированию одной из ключевых групп навыков XXI в. – навыков критического мышления. В качестве средства их формирования выбрано изучающее чтение в силу достаточного количества времени, выделяемого для его освоения на уроках иностранного языка; высокого потенциала для развития этой группы навыков.

Ключевые слова: критическое мышление, изучающее чтение, английский язык.

В XXI веке основной особенностью информации является ее мгновенное устаревание. Соответственно, у обучающихся возникает потребность в овладении универсальным инструментом, способным оказать помощь в получении, отборе и оценке информации. Таким инструментом, по мнению многих ученых, является критическое мышление. Д. Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью, целенаправленностью. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт [2].

Изучая возможные средства формирования навыков критического мышления, мы предположили, что чтение, возможно, будет коррелировать с указанными выше характеристиками критиче-

ского мышления. Именно чтение дает наибольшие возможности для развития психики в целом – мышления, памяти, чувств и эмоций, для развития мировоззрения, для нравственного и эстетического воспитания, для развития настойчивости, целеустремленности, любознательности, стремления к самоусовершенствованию, трудолюбия [1]. Некоторые из этих положений перекликаются с понятием критического мышления.

Приняв во внимание все вышесказанное, убедившись в сложности чтения как вида речевой деятельности, его связи с различными когнитивными процессами; понимая, что чтение имеет разные цели, мы осознаем серьезную потребность в классификации чтения по разным параметрам.

В классификациях ряда методистов выделяется изучающее чтение, предполагающее запоминание содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. Это медленное чтение, с внутренним проговариванием текста, с частыми остановками, с возвращением к непонятым или незапомнившимся местам [5]. Изучающее чтение имеет дело с такими мыслительными операциями и аспектами изучения языка, как наблюдение, сравнение, анализ, синтез, умозаключение; с логическими операциями (превращение грамматических предложений в логические суждения, установление связи между отдельными мыслями, выделение главных из них); также задействуются воображение и внимание, происходит концентрация произвольного внимания, осуществляется самостоятельная работа [3].

Относительно критического мышления дополнительно выделяются следующие особенности: самостоятельность, информация как отправной пункт, проблемные ситуации, убедительная аргументация, социальная направленность [4]. Мы находим множество совпадений в когнитивной сфере между изучающим чтением и критическим мышлением.

Изучающее чтение, выступающее в качестве средства развития навыков критического мышления, осуществляется на базе текста. Соответственно, следует подобрать подходящие упражнения для предтекстового, текстового и послетекстового этапов.

Пример упражнения для предтестового этапа:

«Прочитайте заголовок текста. Как вы думаете, о чем этот текст?»

Это задание развивает прогностические навыки (что также является компонентом критического мышления) и подготавливает учеников к тому, что текст, который они прочтут, должен быть критически осмыслен.

Текстовый этап:

«Прочитайте текст. Используйте словарь, если необходимо. Выпишите проблемы, поднятые в тексте. На выполнение задания у вас есть 20 минут. Прочитайте дважды, если необходимо».

Поиск проблем, поднятых в тексте, предполагает размышление над сутью проблем, формирование собственного отношения к ним и осмысление пути их решения. Все это связано с понятием критического мышления.

Послетекстовый этап:

«Разыграйте диалог с одноклассником о том, как бороться с проблемами, поднятыми в тексте».

Здесь учащиеся делятся результатами критического осмысления прочитанного, обосновывая свою точку зрения. Аргументация, как было отмечено ранее, действительно отличает критическое мышление.

Таким образом, при правильном подборе материала для изучающего чтения можно формировать навыки одного из важнейших инструментов современности – критического мышления.

Библиографический список

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]. – М. : Просвещение, 1988.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Текст] // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4.
3. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст] : пособие для учителя. – 2-е изд., испр. / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

4. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

5. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) [Текст] / под ред. А. Н. Щукина. – М., 1990. – 231 с.

УДК 397

Тэ Жигэньсуду

Н. р. – ст. преподаватель Л. Е. Ляпина

Традиции Внутренней Монголии

Аннотация. Регион Внутренняя Монголия, находящийся на Севере Китая, обладает правами автономии. Это район национальных меньшинств, среди которых преобладают монголы, расположенный на территории площадью 1,18 млн кв. км, с населением 27 млн человек (по данным за 2018 г.). В статье описан ритуал приема гостей, раскрываются особенности традиционного питания и традиционной одежды монголов, празднования знаменательных дат по лунному календарю.

Ключевые слова: Китай, Внутренняя Монголия, праздники, традиции, обычаи.

Настоящая статья посвящена одному из регионов КНР. Всем известно, что у Китая и России есть общий сосед – Монгольская Народная Республика. Но мало кто знает, что в Китае есть провинция Внутренняя Монголия.

Экономические условия Внутренней Монголии можно охарактеризовать как соответствующие среднему уровню Китая. Ее развитие замедлилось относительно городов на юге. Но так как Внутренняя Монголия – регион, населенный национальными меньшинствами, она обладает правами автономии. Внутренняя Монголия находится под руководством государства, но в случаях, когда политика государства не соответствует местным реалиям, она может обратиться к государству с просьбой о ее изменении. В то же время она пользуется преимуществами и заботой государства в области развития экономики.

Территория Китая большая, поэтому многие южане не бывали во Внутренней Монголии. По их мнению, вся внутренняя Монголия – степи, где люди живут в юртах. Сейчас Внутренняя Монголия претерпела модернизацию, большинство людей живут в квартирах, а в юртах – только пастухи, кочующие в степях.

Три важных праздника Внутренней Монголии отмечаются по Лунному календарю: *17 марта – день памяти Чингисхана*. В этот день люди готовят к жертвоприношению еду, масляные лампы и свечи. Монголы ездят в мавзолей Чингисхана или поклоняются ему у себя дома перед портретом. Второй праздник – «*Надам*» (монг. – ‘развлечение’). В июле или августе люди проводят этот праздник в степях в знак радости от сбора урожая. Раньше в этот день устраивали ритуальные жертвоприношения, а сейчас – различные традиционные танцевальные представления и спортивные программы. Ночью люди поют и танцуют вокруг костра. Самый важный праздник – праздник *Весны*, готовясь к которому, вывешивают красные парные надписи на монгольском языке на дверях и красные бумажные узоры на окнах. Фонарь, который горит всю ночь, висит на балконе. Все эти украшения создают праздничную атмосферу. Кроме того, в этот день тушат мясо.

Люди надевают новую одежду, что символизирует начало, но никто не носит желтое – это считается проявлением неуважения к Будде. После завтрака все кланяются старшим, которые гладят молодых по голове и произносят свои пожелания, а также дарят красные конверты с денежным подарком. В этот день не используются ножницы и иголки, потому что повредить руку – плохая примета.

Если приходят важные гости, им обычно предлагается хадад – ритуальный длинный шарф, один из буддийских символов. Он бывает трех цветов: *голубой* хадад символизирует небо, обычно используется для почетных гостей, для свадебных торжеств; *белый* – в жертвоприношениях, *желтый* – в буддистских обрядах. Гостям предлагают выпить чарку кумыса. Потом хозяин приглашает гостей к столу, где им предлагают чай молоком или алкогольные напитки, блюда из молока, из мяса. Обычно хозяева произносят тосты. Последнее и основное блюдо – лапша, рис

или пирог. Монголы считают, что чем больше алкоголя, тем глубже связи. Но сегодня люди знают, что алкоголь вредит здоровью, поэтому такая привычка постепенно исчезает.

Традиционный рацион монголов делится на «белое питание» и «красное питание». Белое питание готовится из молока: например, молочный тофу, пенка молока и т. д. Красное питание готовится из мяса. Например, жареная овца, вяленая говядина и т. д. В качестве основной пищи монголы используют муку, особенно гречневую, из которой готовят пироги, монгольские булочки, гречневую лапшу и т. д. Монголы не едят собачье мясо, потому что считают, что собаки – верные друзья, которые помогают людям присматривать за домом.

Традиционная одежда состоит из халатов, поясов, безрукавок, сапог и украшений. Для изготовления пояса требуется 3-4 м шелка. У мужчин на поясах висят ножи и табакерки. Сапоги бывают кожаные, матерчатые и войлочные. Носить украшения и шляпы – монгольская привычка. Головной убор очень важен для женщин, поскольку является приданым. Раньше, когда транспортное сообщение было неудобным, головной убор был единственной вещью, которая напоминала им о родном доме. Так как территория внутренней Монголии обширна, между одеждой в разных регионах есть различия. Традиционная одежда красива, но надевают ее только на дни рождения пожилых людей, на свадьбы и во время важных праздников.

Библиографический список

1. Внутренняя Монголия – Китай: Провинции и города [Электронный ресурс]. – URL: http://ruchina.org/mongol_province.html
2. Внутренняя Монголия. «Дубай северного Китая». Иллюстрированный журнал Владимира Дергачева «Ландшафты жизни» [Электронный ресурс]. – URL: <https://dergachev-va.livejournal.com/47235.html>
3. Журба, А. Внутренняя Монголия – самое экзотичное место в Китае [Электронный ресурс]. – URL: <http://fb.ru/article/56327/vnutrennyaya-mongoliya-samoe-ekzotichnoe-mesto-v-k>

Е. О. Чернова

Н. р. – доцент Н. С. Басалова

Англо-русские и русско-английские словари: от древности до наших дней

Аннотация. Статья посвящена появлению первых англо-русских и русско-английских словарей. Авторы рассматривают вопросы истории создания первых словарей, причины становления словарного дела в Европе и в России. Также делается вывод о том, что основной причиной становления словарного дела была необходимость перевода священных писаний на родной язык.

Ключевые слова: англо-русские словари, русско-английские словари, словарное дело, глоссарии, английский язык.

Английский язык – один из самых распространенных в мире. Словарь является главным помощником для множества людей, изучающих английский язык. Известно, что первыми подобиями словарей стали *глоссы* (выписки значений незнакомых слов на глиняных табличках), появившиеся в XXV в. до н. э. у шумеров. Российский лингвист А. Н. Баранов утверждает, что глоссы появились для пояснения незнакомых слов читателю, то есть выполняли метаязыковую функцию языка [1, с. 56].

Первые словари были одноязычными. Таковым является относительно полный словарь Егуа, созданный в Китае в XX веке до н. э. В эпоху Античности возникают *глоссарии* – списки, в которых приводились объяснения иностранных и необычных слов. Эти пометки с новыми словами и их толкованием и получили название «*glossa*» (от греч. ‘язык’, ‘слово’). Существуют глоссарии к отдельным произведениям или к циклу, например, глоссарий к Ведам (1 тыс. до н. э.), к произведениям Гомера (начиная с V в. до н. э.) [1, с. 56].

Одним из самых ранних словарей-глоссариев, содержащих английские слова, был «Эпинальский кодекс», составленный не-

известным ученым в VII в. О первых словарях, возникших в Европе, известно с XIII в. Около 1225 г. английский грамматист Джон Гарланд, преподававший в Парижском университете, сделал список латинских слов в небольшой книге «Dictionarius» (буквальное значение «коллекция слов») [3, с. 1-2] в помощь своим французским студентам для овладения латинским языком.

С развитием экономических и культурных отношений между разными народами и появлением необходимости более точно передавать информацию появляются двуязычные словари. Так, в 1480 г. было напечатано первое французско-английское пособие для путешественников.

Что касается появления сборников слов на Руси, самым древним русским глоссарием является приложение к новгородской Кормчей книге 1282 г., где объяснялись греческие и древне-еврейские слова из священных книг.

Двуязычные словари в России появляются в XVII в. Это были лексиконы церковнославянского и латинского языков: славяно-латинский и латинско-славянский словари. Они использовались для перевода священных писаний, созданных на латинском языке. Самые первые русско-английские словари появились в начале XVII в. в связи с развитием торговых отношений России и Англии.

Первым создателем англо-русского и русско-английского словаря был английский врач и лексикограф Марк Ридли (1560-1624). Будучи придворным врачом Федора Иоановича (1584-1598) и проживая в России с 1594 по 1599 г., он составил англо-русский и русско-английский словари. Они предназначались, в первую очередь, для иностранцев, которые приехали в Россию, чтобы установить торговые отношения. Три сохранившиеся рукописи словаря Марка Ридли сейчас находятся в Бодлианской библиотеке Оксфордского университета.

Там же хранится еще один словарь, написанный англичанином тоже в начале в XVII в. Его автором был пастор Ричард Джемс (1582-1638). В 1618 г. он в составе посольства приехал в Россию с миссионерской целью, но, опоздав на свой корабль, задержался в России еще на год. За это время он составил «дневник-словарь» из пяти тетрадей, содержащий разговорный

язык Московской Руси первой четверти XVII в. [2, с. 2-4]. Особенность этого словаря заключается в том, что автор, объясняя слово, проводил аналогии с других языков.

Изучение имеющейся литературы показало, что в Европе первые словари в современном понимании появились в XIII в. в связи с необходимостью перевода с латинского языка, ведь латинский оставался международным языком науки и образования. На Руси переводные словари появляются позже (в XVII в.) для богословов, для переводов священных Писаний с латинского языка на древнерусский.

Библиографический список

1. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику [Текст]: учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Ларин, Б. А. Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джеймса (1618-1619 гг.) [Текст]. – СПб.: Изд-во Ленинградского университета, 1959. – 349 с.
3. Blatt Rubin B. The Dictionaries of John de Garlande. And the Author's Commentary / Translated into English and annotated by Barbara Blatt Rubin. Lawrence. – Kansas: The Coronado Press 1981. – 91 p.

УДК 519.25

В. С. Шошкина

Н. р. – доцент И. А. Воронцова,

ст. преподаватель А. А. Соловьева

Исследование частотности употребления окказиональных авторских словообразований Дж. Оруэлла в романе «1984» и в его русском переводе В. Н. Гольшева

Аннотация. С помощью методов математической статистики в романе Дж. Оруэлла «1984» выявлены особенности употребления окказиональных авторских словообразований, в том числе в сравнении с их употреблением в переводе романа на русский язык В. Н. Гольшева.

Ключевые слова: анализ текстов, математическая статистика, статистический анализ.

В романе-антиутопии Дж. Оруэлл, используя окказионализмы, создает новый язык, так называемый «новояз». Окказионализм – индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры [2]. Например, *ungood* – плохой/антихороший, *prolefeed* – нармит, *joysamp* – радлаг (каторжный лагерь).

М. Г. Шичкина [3] обращает внимание на сложность перевода окказионализмов. Ведь они, появляясь в одном языке как плод фантазии автора, не имеют аналогов в другом языке и обращены к своему языку, к культуре своей страны и даже к отдельным эпизодам жизни автора. Рассмотрев перевод, выполненный В. П. Голышевым, мы выделили различные способы перевода окказионализмов. Исследователь обнаруживает, что, кроме словотворческого перевода (например, *doublethink* – двоемыслие) и калькирования (например, *unpersons* – нелица), используются и существующие в русском языке слова (например, *fullwise* – сквозь).

По мнению В. С. Виноградова, создание переводчиком собственных окказиональных слов в языке перевода является самым трудоемким. Он говорит, что «многие переводчики не решаются заняться словотворчеством и прибегают к более или менее удачным описательным эквивалентам» [1, с. 124].

В связи с этой целью исследования является выявление в романе Дж. Оруэлла «1984» авторской особенности употребления окказиональных авторских словообразований, а также проведение сравнительного анализа с употребительностью окказионализмов в переводе романа на русский язык В. Н. Голышева.

Проведен сбор данных в текстах оригинала и перевода по 50 порций текста объемом 500 слов и составлены два вариационных ряда по признаку $X = \{\text{употребительность окказионализмов на 500 слов в переводе}\}$

x_i	1	2	3	4	5	6	7	8	10	$\sum n_i = n$
n_i	9	9	8	10	7	1	2	3	1	50

и по признаку $Y = \{\text{употребительность окказионализмов на 500 слов в оригинале}\}$ на основе словаря [4].

y_i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	$\sum n_i = n$
n_i	6	5	6	9	4	7	5	4	2	2	50

По вариационным рядам признаков X и Y были найдены числовые характеристики положения (выборочная средняя, мода, медиана) и рассеивания (размах вариации, среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации) и даны интерпретации каждой из них.

Таблица 1

Сравнительная таблица числовых характеристик признаков X и Y

<i>Числовые характеристики</i>	<i>Употребительность окказионализмов в оригинале</i>	<i>Употребительность окказионализмов в переводе</i>
<i>Характеристики положения</i>		
Выборочная средняя	4,74	3,6
Мода	4	4
Медиана	4	3
<i>Характеристики рассеивания</i>		
Размах вариации	9	9
Среднее квадратическое отклонение	2,51	2,14
Коэффициент вариации	53 %	59 %

Сравнительный анализ характеристик сделан на основе сравнительной таблицы (табл. 1). Средний уровень употребительности окказионализмов на 500 слов в оригинале равен 4,74, что больше, чем 3,6, соответствующий переводу. Наиболее часто встречается 4 окказионализма в оригинале и в переводе романа. Показатель, который делит выборки пополам, в оригинале (равный 4) больше, чем в переводе (равный 3). Разброс значений и в оригинале, и в переводе романа составляет 9 окказионализмов. Средний уровень рассеивания значений признака в оригинале (2,51) немного больше, чем в переводе

(2,14). Коэффициент вариации в оригинале меньше, чем в переводе ($53 \% < 59 \%$), что указывает на большую однородность выборки частей текста из оригинала, чем из перевода. Однако обе выборки являются неоднородными, учитывая, что коэффициенты вариации меньше 33 %.

Чтобы проверить значимость различий в среднем уровне исследуемого признака на выборках частей текста из оригинала и перевода, применили t-критерий Стьюдента. При уровне значимости 0,05 получено $t_{эмп} = 2,42 > t_{кр} = 1,98$, следовательно, выявленные различия значимы.

В результате применения методов математической статистики к анализу произведения Джорджа Оруэлла «1984» и его перевода было выявлено различие между оригиналом и переводом в средней употребительности окказионализмов. Следовательно, не вполне отражена авторская особенность употребительности окказионализмов в переводе романа, что объясняется опущением окказионализмов в языке перевода в пользу функциональных аналогов.

Библиографический список

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) [Текст] / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] : пособие для учителей. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
3. Шичкина, М. Г. Способы перевода окказионализмов (на примере романа Джорджа Оруэлла «1984») [Электронный ресурс] / М. Г. Шичкина // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 1108-1112. – URL: <https://moluch.ru/archive/107/25530/>.
4. Green, J. Bloomsbury Dictionary of New Words [Текст] / J. Green. – М. : Вече, Персей, 2000. – 340 p.

П. А. Смирнова

Н. р. – профессор А. А. Мельников

**Повышение одноопорного постурального равновесия
при стретчинг-тренировке нижних конечностей**

Аннотация. В работе исследовано влияние суставной подвижности нижних конечностей на устойчивость вертикальной позы. В качестве испытуемых выступили студентки, разделенные на 2 группы: «Стретчинг» (n = 14) и «Контроль» (n = 14). Используются стабиллоплатформа и программное обеспечение Neurocore (Москва). Выявлено положительное влияние развития проприоцептивной чувствительности в ходе стретчинг-тренировки на постуральную регуляцию.

Ключевые слова: вертикальная поза, амплитуда, площадь колебаний общего центра давления, скорость колебаний, проприоцептивная чувствительность.

Введение. Общеизвестно, что в регуляции вертикальной позы особая роль принадлежит мышечной системе. Между силовыми способностями и регуляцией вертикальной позы выявлена отрицательная корреляция [2]. Жесткость сухожильно-мышечного аппарата также оказывает влияние на регуляцию вертикальной позы [1]. Мы изучали роль суставной подвижности и растяжимости сухожильно-мышечного аппарата в регуляции позы. Работ, посвященных изучению роли физических упражнений «на растяжку» в изменении постуральной устойчивости, мало, и они противоречивы [1, 3]. **Цель нашей работы** – изучить эффекты длительной стретчинг-тренировки на постуральную регуляцию у молодых испытуемых.

Организация и методы исследования. В качестве испытуемых выступили студентки, разделенные на 2 группы: «Стретчинг» (n = 14) и «Контроль» (n = 14). *Методики.* Определяли

подвижность в суставах опорной ноги с помощью гироскопов-акселерометров (амплитуда активного сгибания стопы в голеностопном суставе; в тазобедренном суставе; активного отведения ноги в тазобедренном суставе). Регуляцию позы определяли по площади (S) и скорости (V) колебаний общего центра давления (ОЦД) в стойке на одной ноге в 3 положениях: стоя на твердой платформе с открытыми и закрытыми глазами и стоя на пресс-папье. Использовали стабиллоплатформу и программное обеспечение Neurocog (Москва). Проприоцептивную чувствительность оценивали по точности активного воспроизведения наклона вперед вертикальным телом. Регистрировали абсолютную среднюю ошибку в воспроизведении отклонения ОЦД и углов в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах. Стретчинг-тренировка проходила в течение 10 недель (3 раза в неделю по 80 мин) и включала разминку, упражнения на растягивание в движении и на месте.

Результаты и их обсуждение. В результате стретчинг-тренировки в группе «Стретчинг» увеличилась подвижность в голеностопном и тазобедренном суставах на 10 и 5 %, что указывает на эффективность проведенной тренировки. По данным площади колебания ОЦД, стретчинг-тренировка привела к наибольшему увеличению поструральной устойчивости в стойке на платформе с закрытыми глазами, изменения в стойке с открытыми глазами и на пресс-папье были незначительны. Однофакторный анализ показал, что тренировка вызвала снижение общей скорости, а также скорости колебаний во фронтальной плоскости в стойке на платформе с закрытыми глазами.

Скорость колебаний не изменилась в условиях стояния на платформе и пресс-папье и с открытыми глазами. Несмотря на одновременное увеличение подвижности в суставах, между изменениями этих показателей корреляции не выявлены, что говорит об опосредованности результатов. В тесте на проприоцептивную чувствительность стретчинг-тренировка вызвала увеличение точности воспроизведения наклона туловища по отклонению ОЦД и воспроизведению углов в голеностопном и коленном суставах, они коррелировали с повышением устойчивости позы на платформе с закрытыми глазами после тренировки.

Выводы. Стретчинг-тренировка вызвала повышение устойчивости одноопорной вертикальной позы. Наибольшие улучшения отмечены в стойке на твердой платформе с закрытыми глазами. Изменения были незначительные в стойке с открытыми глазами на платформе и пресс-папье. Улучшение устойчивости одноопорной позы частично обусловлено повышением проприоцептивной чувствительности в суставах нижних конечностей и использованием этой способности в поструральных тестах.

Библиографический список

1. Amin, D. J., Herrington, L. C. The relationship between ankle joint physiological characteristics and balance control during unilateral stance. *Gait Posture* 39, 718-722 (2014).
2. Billot, M., Simoneau, E. M., VanHoecke, J. and Martin, A. Age-related relative increases in electromyography activity and torque according to the maximal capacity during upright standing. *Eur. J. Appl. Physiol.* 109, 669-680 (2010).
3. Boisgontier, M. P. et al. Individual differences in brainstem and basal ganglia structure predict postural control and balance loss in young and older adults. *Neurobiol. Aging* 50, 47-59 (2017).
4. Paillard, T. Relationship between Muscle Function, Muscle Typology and Postural Performance According to Different Postural Conditions in Young and Older Adults. *Frontiers in Physiology*, 8. doi:10.3389/fphys. (2017).

УДК 796.42

А. А. Филенков

Н. р. – доцент О. Н. Семенова

Методы отбора в легкой атлетике

Аннотация. В работе указаны методы отбора, которые могут дать необходимую информацию о начинающем спортсмене. Основными методами отбора являются педагогические наблюдения, контрольные испытания (тесты), антропометрические обследования, медико-биологические и психологические исследования.

Ключевые слова: легкая атлетика, контрольные испытания (тесты).

Введение. Привлечение детей и подростков к занятиям легкой атлетикой, их личные достижения зависят от соответствия врожденных особенностей специфике того или иного вида спорта. Выбор каждым человеком вида спорта, в наибольшей мере соответствующего его индивидуальным особенностям, и составляет сущность спортивной ориентации.

Эффективность тренировочных воздействий в легкой атлетике определяется адекватностью физических упражнений врожденным и приобретенным особенностям, что необходимо учитывать в процессе спортивного отбора.

Способности во многих видах спорта зависят от наследственно обусловленных задатков, которые отличаются известной стабильностью. Поэтому при прогнозировании спортивных способностей следует обращать внимание прежде всего на те относительно малоизменчивые признаки, которые обуславливают успешность будущей спортивной деятельности. Так как роль наследственно обусловленных признаков максимально раскрывается при предъявлении к организму занимающегося высоких требований, при оценке деятельности юного спортсмена необходимо ориентироваться на уровень высших достижений.

Наряду с изучением наследственно детерминированных признаков, прогноз спортивных способностей предполагает выявление тех показателей, которые подвержены изменениям под влиянием внешней среды (тренировки). При этом для повышения точности спортивного прогноза необходимо принимать во внимание как темпы роста показателей, так и их исходный уровень. В связи с гетерохронностью развития отдельных физиологических функций имеют место определенные различия в структуре проявления способностей спортсменов в разные возрастные периоды.

Педагогическое наблюдение и контрольные испытания (тесты) позволяют судить о наличии необходимых физических качеств и способностях спортсмена для успешной специализации в том или ином виде спорта.

Сюда относится процесс наблюдения за каждым воспитанником, контрольные тренировки и переводные испытания. На

начальном этапе ребенку следует прививать интерес к занятиям спортом, поэтому сразу проводить различные тесты и обследования не имеет смысла. Целесообразно начинать исследования на втором году обучения, и, возможно, лишь с некоторыми детьми – по усмотрению тренера.

Важным моментом является процесс наблюдения. В группе, на фоне других занимающихся, всегда видно физическое развитие, развитие нервной системы и волевых качеств ребенка. В процессе наблюдения тренер может сделать первые выводы по каждому воспитаннику. Например, выполнение элементов акробатики у одного может вызвать страх, а другой смело и решительно выполняет все задания тренера.

В легкой атлетике это может быть преодоление различных отрезков на разной скорости, по заданию тренера. В результате сразу становятся видны сильные и слабые стороны каждого воспитанника.

В итоге педагогические наблюдения и тесты в совокупности с другими методами могут дать некоторые прогнозы о будущей специализации или успехе в той или иной легкоатлетической дисциплине [3].

Антропометрические обследования позволяют понять, насколько успешно будет выступать спортсмен на той или иной легкоатлетической дистанции. Хотя следует отметить, что это не всегда может являться абсолютным критерием. Есть примеры, когда люди относительно невысокого роста успешно выступают на спринтерских дистанциях. Тем не менее морфофункциональные особенности могут являться одним из критериев успеха в спорте.

Медико-биологические исследования дают оценку состоянию здоровья, физическому развитию, физической подготовленности занимающихся. В процессе медико-биологических исследований, в первую очередь, обращается внимание на продолжительность и качество восстановительных процессов после выполнения тренировочных нагрузок [1]. Среди функциональных тестов наиболее информативными и относительно несложными считаются велоэргометрия, многомоментная проба Летунова и определение индекса Руфье.

Функциональное тестирование должно проводиться минимум один раз в три месяца с целью выявить динамику. Следует отметить, что видоизменять сами тесты не стоит, и желательно, чтобы они были близки по биомеханике движений к данному виду спорта.

Как было сказано выше, цель тестирования заключается в оценке состояния здоровья спортсмена, оно также дает информацию о дозировании нагрузки в различные периоды тренировочного процесса.

В результате исследований было установлено, что между результатами функциональных тестов и некоторыми показателями крови (уровень гемоглобина) существует прямая взаимосвязь. В частности, у юных спортсменов с более высокими показателями уровня гемоглобина выявлено более быстрое восстановление после физических нагрузок и более короткий период вработывания. Это позволяет сделать предположение о том, что некоторые гематологические показатели, являясь генетически обусловленными, могут служить маркерами для прогнозирования успешности детей при отборе для занятий легкой атлетикой.

Психологические обследования позволяют оценить проявление таких качеств, как активность и упорство в спортивной борьбе, целеустремленность, спортивное трудолюбие, способность быстро мобилизоваться. Доказано, что психологические качества могут являться определяющими в достижении спортивного результата. Ребенок может соответствовать медико-биологическим и антропометрическим показателям, но отличаться слабой нервной системой. Это может выражаться в боязни или нежелании соревноваться с соперниками. Следовательно, необходимо выявить, какой тип личности преобладает, и вести педагогические наблюдения. В случае возникновения такой проблемы следует аккуратно подводить юного спортсмена к будущим стартам [2].

Заключение

Указанные методы отбора следует применять с определенной систематичностью, что позволит получить информацию о степени успешности или неуспешности тренировочного процесса и

скорректировать нагрузки в межсоревновательный, предсоревновательный и соревновательный периоды. Следует подчеркнуть необходимость использования всех вышеуказанных методов, особенно на начальном этапе – с юными спортсменами, а также в процессе многолетней подготовки спортсмена. Их оценка должна осуществляться в процессе тренировки, соревнований, а также в лабораторных условиях.

Библиографический список

1. Дубровский, В. И. Д79 Спортивная медицина [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 512 с.
2. Попов, А. Л. Спортивная психология [Текст] : учебное пособие для спортивных вузов. – М. : Флинта, 1998. – 152 с.
3. Теория и методика спорта [Текст] : учеб. пособие для училищ олимпийского резерва / под общ. ред. Ф. П. Сулова, Ж. К. Холодова. – М., 1997.

Д. А. Афтонас

Н. р. – ст. преподаватель Г. Д. Немцова

Мотивация учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов социномических профессий

Аннотация. В статье рассматриваются изменения в мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов социномических профессий в процессе обучения в вузе. Представлены результаты исследования, показывающие сходства и различия мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов разных курсов обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебно-профессиональная деятельность.

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, возросли требования к профессиональной подготовке специалистов социномического типа: врачей, психологов, социальных работников, педагогов. Особую актуальность приобретают следующие вопросы: кто те люди, которые выбирают такие профессии; каковы их качества, стремления, интересы; какими мотивами они руководствуются?

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов оказывает решающее воздействие на становление будущего специалиста [4]. По мнению Е. Г. Изотовой, мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой ее субъекта [3, с. 11]. Проблеме мотивации учебно-профессиональной деятельности посвящено большое количество исследований зарубежных и отечественных ученых (Дж. Аткинсон, К. Левин, А. Маслоу, В. Г. Асеев, Н. А. Бакшаева, В. К. Вилюнас и др.).

Целью нашего исследования было изучение особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов как представителей социномических профессий. В структуре мотивации профессиональной деятельности студентов на первый план будут выходить просоциальные мотивы, так как социномические профессии предполагают особый тип взаимодействий – так называемое *помогающее поведение*. Такой специалист должен обладать соответствующими компетенциями, основанием которых является просоциальная мотивация как выражение единых общечеловеческих ценностей [1, 5]. Однако опросы студентов показывают, что при выборе желаемой специальности на первый план выступают другие ценности. Даже к окончанию вуза у многих студентов нет понимания и осмысленности будущей профессии и карьерного пути в целом [6].

Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ. В нем участвовали 57 студентов, обучающихся по специальности «Психология»: 27 студентов 2 курса и 30 студентов 4 курса очной формы. Оценка мотивации учебной профессиональной деятельности осуществлялась с помощью психодиагностического метода, использовались методики «Якоря карьеры для студентов» (Е. А. Могилевкин и А. С. Новгородов), представляющая модификацию методики «Якоря карьеры» [6], разработанную Э. Шейном; «Мотивация профессиональной деятельности», предложенная К. Замфир в модификации А. А. Реана [2]. Методика «Якоря карьеры» позволяет определить структуру профессиональной мотивации, ведущие мотивы, на которые ориентируется человек при реализации карьеры. Э. Шейн предложил рассматривать восемь карьерных якорей: профессиональную компетентность, менеджмент, автономию, стабильность, вызов, служение, интеграцию стилей жизни и предпринимательство [6, с. 63]. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» помогает оценить преобладание внутренней или внешней мотивации деятельности.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна – Уитни и хи-квадрата Пирсона на основе пакета статистических программ STATISTIKA 10.0. В ходе исследования по модифицированной методике Шейна для сту-

дентов было выделено три уровня выраженности карьерных ориентаций: высокий (Интеграция стилей жизни – 7,37 балла), средний (Предпринимательство – 6,60 балла, Автономия – 6,19 балла, Профессиональная компетентность – 6,06 балла, Служение – 5,57 балла) и низкий (Вызов – 4,99 балла, Менеджмент – 4,88 балла, Стабильность – 4,65 балла). Основной мотивацией профессиональной деятельности студентов-психологов является интеграция стилей жизни (33 % студентов второго курса и 80 % студентов четвертого курса) и предпринимательство (30 % студентов второго курса и 14 % студентов четвертого курса). Полученные данные свидетельствуют, что студенты не ориентированы на приоритет профессиональной сферы, для них важнее, чтобы работа не мешала развитию в других сферах. Якорь *Служение* занял пятую ранговую позицию. Это свидетельствует о том, что студенты в незначительной степени ориентируются на социально значимые, благородные мотивы деятельности, а видят личную выгоду и нацелены на прагматизм в карьере.

Различие между мотивацией профессиональной деятельности студентов второго и четвертого курсов является статистически значимым ($z = 3,234$, $p = 0,003$), что говорит о наличии динамики мотивации от второго курса к четвертому. В процессе обучения количество студентов с ведущей мотивацией интеграции стилей жизни значительно возрастает: 33 % на втором курсе и 80 % на четвертом. Можно предположить, что одним из немаловажных факторов подобной динамики являются условия организации обучения в вузе. Оптимальная структура мотивационного комплекса (преобладание внутренней мотивации над внешней) выявлена у большинства студентов-психологов: 67 % студентов второго курса обучения и 80 % студентов четвертого курса. Это указывает, что студенты могут успешно использовать имеющуюся структуру мотивации в процессе обучения, даже если она не соответствует требованиям профессии. Однако это возможно только на этапе обучения. Не известно, будет ли удержан подобный баланс в условиях профессиональной деятельности. Статистически значимых различий между типом структуры мотивационного комплекса студентов второго и четвертого курсов не вы-

явлено, что означает незначительность происходящих изменений.

Исследование показало значительное смещение акцентов с упорной учебы и освоения профессиональных навыков на стремление *попробовать* себя везде и во всем у современных студентов. Они в малой степени ориентируются на социально значимые мотивы деятельности, а видят, прежде всего, личную выгоду и нацелены на прагматизм в своей карьере. Перспектива дальнейшего исследования видится в анализе мер психолого-педагогического характера по поддержанию и развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов и определении наиболее эффективных форм и методов работы.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Психологическое консультирование. Теория и опыт [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
2. Замфир, К. Удовлетворенность трудом: мнение социолога [Текст] / Кэтэлин Замфир. – М. : Политиздат, 1983. – 142 с.
3. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений [Текст] / Е. Г. Изотова : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2009. – 23 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
5. Максимова, С. Г. Особенности мотивации профессиональной деятельности социальных работников в сфере социального обслуживания (социально-психологический аспект) [Текст] / С. Г. Максимова // Известия АлтГУ. – 2003. – № 2(28). – С. 75-80.
6. Могилевкин, Е. С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза [Текст] / Е. С. Могилевкин, А. С. Новгородов // Территория новых возможностей. Вестник ВГУ-ЭиС. – 2011. – № 1(10). – С. 61-78.

Е. А. Березина

Н. р. – доцент А. В. Еремин

Репрессивные меры советской власти против духовенства и мирян на территории Ярославского края в 1920-1930 гг.

Аннотация. Статья посвящена анализу положения духовенства и мирян, выступивших против антицерковной политики советской власти на территории Ярославского края в 1920-1930 гг. В работе предпринята попытка проанализировать документы личного характера и уголовные дела некоторых священнослужителей и мирян, которые выразили свое отношение к последствиям антицерковной политики.

Ключевые слова: церковь, репрессии, духовенство, антицерковная политика, миряне.

Анализ документов личного характера и уголовных дел священнослужителей и мирян позволяет утверждать: на территории Ярославского края существовало открытое сопротивление антицерковной политике государства, что приводило к масштабным репрессивным мерам советской власти. В особенности преследованиям подвергались священнослужители и их семьи. Большое значение для воссоздания картины лишений, которым подвергались священнослужители и их семьи, представляют материалы уголовных дел: священ. Владимира Юнонина, священ. Александр Нежданова и его супруги Февсты, а также мирянина Михаила Шурыгина.

Открыто выступая против мероприятий антицерковной политики, священники попадали под контроль местных властей как «опасные антисоветские элементы». К их числу относится священник Никольского храма с. Николо-Гора (Первомайский район) о. Владимир Юнонин, долгие годы после окончания духовной академии работавший учителем в местной школе.

Отец Владимир занимал активную позицию по противодействию антицерковной политике. В одной из проповедей он ска-

зал: «Великие ученые верили в Бога, а теперь люди не верят, не с ума, а слупа». Несколько раз он участвовал в диспутах, которые устраивал местный учитель инструктор естественно-научного кружка [2, с. 284]. Отец Владимир был арестован 4 февраля 1930 г. и был обвинен в антисоветской и антиколхозной агитации.

К тем, кто открыто выступал против мероприятий советской власти, относился и священник Александр Нежданов. Он служил в селе Воскресенское в Поречье (Угличский р-н), несколько раз обвинялся в антисоветской агитации. По последнему обвинению, которое датируется 1937 г., он был приговорен к десяти годам заключения в ИТЛ. На момент вынесения приговора священнику исполнилось 65 лет [1, с. 160].

Большой интерес для понимания последствий репрессивных мер советской власти представляют материалы уголовного дела о. Александра Нежданова. В данных материалах содержится письмо к Сталину супруги о. Александра Февсты, в котором она просит пересмотреть судебное решения [6, л. 6].

В письме она описывает быт своей семьи и те последствия, которые имели место после прихода советской власти: «Жили мы с ним два старика, тихо и замкнуто. Мы живем в Воскресенском десять лет, и в течение этого времени у нас было четыре обыска, три ареста, раскулачивание, три описи имущества, и все не знаю из-за чего, так как налоги мы всегда платили исправно». Несмотря на тот факт, что матушка осталась одна, местные органы власти взымали налог за двух человек: «На днях мне принесли обязательство на поставку мяса 60 кг. на имя моего мужа. Я просила дать обязательства на имя, так как мужа с 29 октября в селе нет, но мне ответили, что это все равно, а мясо, хотя я и нетрудоспособная, требуют, потому что муж репрессирован и идет классовая борьба. Вообще, отнеслись ко мне, как будто я в чем-то виновата и меня надо наказать». Написание такого письма руководителю страны уже свидетельствует о том, что женщине в такой ситуации было некуда обратиться за помощью: «Простите, что отнимаю у вас дорогое время, но я так настрадалась, да и стара стала, но мне хотелось все высказать, как отцу родному. с. Воскресенское в Поречье. 27.02.1938» [5, л. 4]. Ответа на письмо

не пришло. Дело отца Александра так и не было пересмотрено. Он умер в Свободнинском ИТЛ 18.09.1942 [1, с. 162].

В противостоянии церкви и власти достаточно часто именно миряне становились фигурантами следственных дел. Так, Михаил Алексеевич Шурыгин, желая распространить Слово Божие, раздавал людям молитвы и изречения из Библии на территории Углического и Калязинского районов. В 1937 г. он был арестован и обвинялся в распространении среди населения антисоветской агитации и провокационных слухов. На следственных допросах он открыто обличал советскую власть: «Да, я распространил церковные молитвы, песни, изречения из Библии антисоветского характера. Я считаю, что сейчас идет гонение на религию, храмы разрушают. Я призываю верующих терпеть страдания. Я придерживаюсь христианского взгляда на власть: «всякая власть от Бога» [4, л. 7]. Шурыгин был приговорен к высшей мере наказания, и 18 марта 1938 г. приговор был приведен в исполнение. В тот же день вместе с ним был расстрелян прмч. иероманаш Мардарий (Исаев) [4, л. 5].

Анализ уголовных дел против мирян и священнослужителей позволяет констатировать, что верующие люди оказывались вне Закона, к ним прикреплялся ярлык «врагов советской власти». Отметим, что часто верующие не выступали против власти, а только открыто демонстрировали свое вероисповедание и мировоззренческую позицию. Многие из них верили в правосудие, обращаясь к центральным органам государства и даже лично к Сталину, что указывает на существовавший культ личности и принятие власти, которое основывалась, в том числе, и на христианских представлениях. Официально государство гарантировало (в том числе и конституционно) свободу вероисповедания, и часто все лишения и преследования объяснялись перегибами на местах. Однако реальность 1920-1930-х годов такова, что для установившейся политической системы такие люди были изгоями, от которых власть пыталась избавиться любыми способами.

Библиографический список

1. Все мы Христовы. 1918-1953: краткие биографические сведения. Часть вторая [Текст] / [сост. еп. Вениамин (Лихоманов) и др.]. – Ярославль : Ярославская митрополия РПЦ, 2017. – С. 542.
2. Все мы Христовы. 1918-1953: краткие биографические сведения. Часть третья [Текст] / [сост. еп. Вениамин (Лихоманов) и др.]. – Ярославль : Ярославская митрополия РПЦ, 2017. – С. 454.
3. ГА РФ. Ф. Р-10035. Оп. 1. Д. С-75374. 50 л. – 1939-1969 гг. – «Управление комитета государственной безопасности СССР (УКГБ) по г. Москве и Московской области».
4. ГКУ ЯО ГАЯО. Ф. Р-3698. Оп. 2. Д. С-11421. 50 л. – 1920-1953 гг. – «Коллекция фильтрационных дел, трофейных документов и уголовных дел органов государственной безопасности по Ярославской области».
5. ГКУ ЯО ГАЯО. Ф. Р-3698. Оп. 2. Д. С-10804. 30 л. – 1920-1953 гг. – «Коллекция фильтрационных дел, трофейных документов и уголовных дел органов государственной безопасности по Ярославской области».
6. ГКУ ЯО ГАЯО. Ф. Р-3698. Оп. 2. Д. С-10807. 40 л. – 1920-1953 гг. – «Коллекция фильтрационных дел, трофейных документов и уголовных дел органов государственной безопасности по Ярославской области».

УДК 373.31

С. А. Брезгинова

Н. р. – профессор Е. В. Яковлева

Опыт формирования позитивных взаимоотношений младших школьников со сверстниками в процессе обучения

Аннотация. В статье раскрываются сущность и особенности формирования позитивных взаимоотношений младших школьников со сверстниками в процессе обучения. Представлены результаты изучения сформированности позитивных взаимоотношений у учащихся 3-го класса, выделены педагогические условия их формирования.

Ключевые слова: взаимоотношение, младший школьник, процесс обучения, нетрадиционный урок.

Согласно ФГОС НОО, коммуникативное развитие личности учащихся считается одной из приоритетных задач школьного образования, умение взаимодействовать входит в группу коммуникативных учебных действий. В нашем исследовании под взаимоотношением понимаются отношения, которые складываются между людьми и представляют собой особого рода внутренние установки, с позиций которых люди общаются. Люди не просто взаимодействуют, оказывая то или иное влияние, но определенным образом, субъективно, личностно, относятся друг к другу [1]. Экспериментальная работа осуществлялась на базе городской СОШ. В ней принимали участие 28 учеников 3 класса.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности умений выстраивать взаимоотношения со сверстниками. Результаты свидетельствуют о том, что в классе на высоком уровне данное умение сформировано у 21,4 % учеников. Учащиеся умеют делиться своими чувствами, интересами, настроением с одноклассниками, проявляют сопереживание; способны оценивать эмоциональное поведение друг друга; умеют выражать просьбу, приветствие, поздравление, вежливо обратиться; могут согласовывать свои действия с другими детьми. У большинства детей экспериментального класса умение выстраивать взаимоотношения со сверстниками сформировано на среднем уровне (71,4 %). Учащиеся проявляют отзывчивость при общении; в целом способны оценивать эмоциональное поведение друг друга, согласовывать свои действия с одноклассниками. 7,2 % третьеклассников экспериментального класса продемонстрировали низкий уровень сформированности умений выстраивать взаимоотношения со сверстниками. Учащиеся данной группы опираются только на собственную точку зрения, не принимая других.

Между тем младший школьный возраст является оптимальным периодом для формирования умений выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми, в том числе и со сверстниками. В данный возрастной период происходит интенсивное усвоение ребенком этических правил, норм и принципов, при-

вычек поведения. Поэтому необходимо больше внимания уделять совершенствованию эмоционально-психологических взаимоотношений младших школьников друг с другом.

Исследование показало, что формирование позитивных взаимоотношений младших школьников со сверстниками в процессе обучения более эффективно, если учителем использует различные виды нетрадиционных уроков. Нетрадиционный урок – это урок, не имеющий строгой структуры и отличающийся чертами, не свойственными традиционному уроку. В настоящее время ученые-дидакты к числу нетрадиционных форм уроков относят видеурок, урок-экскурсию, урок-спектакль, урок-путешествие, урок-интервью, интегрированный урок и др. [2]. Нетрадиционные формы проведения уроков развивают интерес учащихся не только к изучаемому предмету, но и друг к другу, позволяют вовлечь всех учащихся в процесс обучения. У детей возникают более тесные взаимоотношения, они становятся более активными на уроках, так как идут на диалог с учителем и со сверстниками.

Таким образом, наше исследование показало, что использование в процессе обучения нетрадиционных форм уроков положительно влияет на формирование позитивного взаимоотношения младших школьников со сверстниками. Большинство учащихся стали лучше понимать просьбы и чувства сверстников, уважительно относиться друг к другу. Данный факт установлен с помощью метода наблюдения.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
2. Лакоценина, Т. П. Необычные уроки в начальной школе (Часть 1: Основные группы уроков, методика) [Текст]: практич. пособие для учителей нач. классов, студентов пед. учеб. заведений / Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : ЗАО Книга ; Учитель, 2008. – 224 с.

З. В. Войтко

Н. р. – доцент А. В. Музыченко

Социальные факторы интеллектуального развития младших школьников

Аннотация. В статье анализируется взаимосвязь успеваемости младших школьников и уровня их интеллектуального развития в контексте влияния ближайшего социального окружения. Выдвигается предположение об усвоении ценностных ориентиров авторитетных лиц младшими школьниками, о высокой значимости оценочных суждений взрослых.

Ключевые слова: младший школьный возраст, интеллектуальное развитие, школьная успеваемость, ближайшее социальное окружение.

Долгое время внимание исследователей, начиная с Ф. Гальтона, было сосредоточено на поиске доказательств обусловленности интеллекта генетическими и биологическими факторами. Последние десятилетия социальная среда является предметом специального анализа интеллектуального развития ребенка [6].

Семья – важнейший институт социализации. В семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия с окружающим миром, а тип детско-родительских отношений является существенным фактором различных аспектов развития личности. Значимый вклад в социально-личностное, интеллектуальное развитие ребенка имеет его вступление в школьный коллектив. Школьник – первый социальный статус ребенка. Ведущей деятельностью становится учебная. Мир представляется системой научных знаний и понятий, которыми надо овладеть; школьник ориентируется на общекультурные образцы, которые принимает в диалоге с взрослыми. Учитель – значимая личность, «социально установленный» авторитет [1, с. 27]. Разница в позициях родителей и учителя для младшего школьника заключается в том,

что учитель является «представителем общества», «носителем общего знания», который не может знать меньше родителей или ошибаться.

Младший школьник попадает в группу сверстников, объединенную в коллектив. Формальная группа класса чаще всего совпадает с референтной – значимой группой общения. По мнению А. В. Петровского [4], уровень развития группы определяет характер и особенности развития личности. Процессы, определяющие ситуацию развития школьника: адаптация, индивидуализация и интеграция. Учитель является референтным для детей, поскольку он, используя оценки, регулирует отношения ребенка со сверстниками, взрослыми, родителями, формирует их отношение к нему и к себе. В результате многостороннего взаимодействия ребенка с другими людьми происходит интенсивное развитие всех психических процессов. Можно предположить, что ценностные ориентиры авторитетных лиц оказывают на младшего школьника значимое влияние. Ориентация на личность с высоким уровнем сформированности различных качеств интеллекта побуждает учителя к постоянному поиску путей обновления образовательного процесса.

Уровень интеллектуального развития младшего школьника определяется степенью сформированности умений анализировать учебный материал; сравнивать объекты, факты, явления; классифицировать; обобщать; абстрагировать; выделять главное, существенное; синтезировать материал; устанавливать причинно-следственные связи, аналогии; выделять логически законченные части в прочитанном, устанавливать взаимосвязь и взаимозависимость между ними; выбирать методы решения; осуществлять проверку предположения. Для интеллектуального развития младших школьников важно создать необходимые условия. Отношения внутри группы сверстников во многом опосредованы отношением учителя к конкретным ученикам и их успешностью в учебной деятельности. Стиль отношения учителя складывается из системы требований, стимулирования детей и оценки их деятельности.

Мало исследован интеллект как фактор успеваемости. Пока не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Поэтому интеллект рассматривается как способность, лежащая в основе обучаемости, но не являющаяся существенным фактором успешности обучения. Младший школьный возраст определяется социальными изменениями: статус, смена ожиданий и отношений со стороны значимых взрослых, освоение нового вида деятельности, изменение внутренней позиции, построение новой системы отношений со сверстниками [3, с. 16].

Цель нашего исследования состояла в выявлении взаимосвязи успеваемости в школе и интеллектуального развития в младшем школьном возрасте. Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 1 г. Минска». В нем приняли участие 25 учащихся 2 «А» класса в возрасте 7-8 лет.

Оценка уровня интеллектуального развития осуществлялась с помощью психодиагностической методики с использованием «Прогрессивных матриц Дж. Равена» (цветной вариант из трех серий А; АВ; В, различающихся по уровню сложности, где задача испытуемого – установить закономерность связей фигур на рисунке и выбрать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов), которая основывается на двух концепциях: разработанной в рамках гештальтпсихологии (теория перцепции форм) и «теории неогенеза» Ч. Спирмена [5, с. 186]. Оценка уровня успеваемости осуществлялась с помощью анализа продуктов деятельности через подсчет среднего балла отметок по предметам в классном журнале. Статистическая обработка данных проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена на основе пакета статистических программ STATISTICA 10.0.

По методике «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», согласно шкале развития интеллекта данного возрастного периода, было выявлено 3 уровня интеллектуального развития: 4 % составили респонденты с незаурядным интеллектом (2 уровень), 84 % – со средним (3 уровень), 12 % – с интеллектом ниже среднего (4 уровень). На основе психологической интерпретации каждой серии заданий были выявлены характеристики мышления,

которые наиболее и наименее развиты у испытуемых. В серии А основными мыслительными процессами являлись дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними, идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами; в серии АВ – анализ фигур основного изображения и последующая сборка недостающей фигуры (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность); в серии В – нахождение аналогии между двумя парами фигур путем постепенной дифференциации элементов [2, с. 46-47]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства младших школьников исследуемого класса интеллект развит на недостаточно высоком уровне. Анализ уровня успеваемости по учебным предметам показал, что в исследуемой группе средний балл «5-6» присущ 4 %, учащихся, «7-8» – 92 %, «9-10» – 4 % учащихся. Корреляция между уровнем интеллектуального развития и академической успеваемостью составила $r = 0,941$ при значимости $p < 0,05$, что свидетельствует о положительной прямо пропорциональной связи, то есть успеваемость младших школьников данного класса напрямую зависит от уровня развития их интеллекта.

Установлено, что у большинства младших школьников, показавших достаточно высокий результат по тесту «Прогрессивные матрицы Равена», наблюдается и высокий уровень успеваемости по учебным дисциплинам. Можно предположить, что задаваемые в ходе оценочных суждений авторитетных лиц и рефлексии ценностные ориентиры принимаются школьниками исследуемой группы и используются в учебной деятельности. Возможно, ценностные ориентации референтных лиц в этот возрастной период и характер их межличностных отношений с ребенком оказывают сильное влияние на интеллектуальное развитие и учебную успеваемость, что требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 2016. – 415 с.

2. Мухомордова, О. Е. Прогрессивные матрицы Равена [Текст] : методические рекомендации / сост. и общая редакция О. Е. Мухомордовой, Т. В. Шрейбер. – Ижевск : Удмуртский университет, 2011. – 70 с.

3. Обухов, А. С. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] : учебник / под общ. ред. А. С. Обухова. – М. : Юрайт, 2014. – 583 с.

4. Петровский, А. В. Психология [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2002. – 512 с.

5. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

6. Сердюкова, О. В. Влияние ценностного отношения родителей на интеллектуальное развитие ребенка в период подготовки к обучению в школе [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тамбов, 2005. – 198 с.

УДК 159.923

А. А. Володько

Н. р. – доцент А. В. Музыченко

Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников

Аннотация. В статье рассматриваются различия и общие затруднения в адаптации студентов-первокурсников, проживающих с родителями и проживающих в общежитии. Утверждается индивидуальный характер социальной ситуации развития студента, отражающийся в особенностях социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, социальная ситуация адаптации, студент-первокурсник.

В процессе адаптации люди осваивают функционирующие в группе нормы, усваивают способы и средства деятельности, которыми владеют члены группы. К сложностям учебно-профессиональной адаптации студента-первокурсника можно отнести нечеткое понимание профессионального будущего, неспособность замечать задачи профессиональной подготовки в

учебном процессе, непонимание логики профессионального развития, неумение осуществлять профессиональную самооценку.

На результативность адаптации влияют факторы: характер, особенности учебной деятельности, новые условия жизнедеятельности, условия адаптированности к педагогической системе [3]. Изменяются условия учебного процесса, круг и характер общения; возникает необходимость ориентироваться в новых разновидностях деятельности, проявлять гибкость к другим нормам, ценностям и законам поведения [1].

Обобщая исследования условий адаптации студентов, можно отметить следующее.

Во-первых, складывается новая социальная ситуация, формируется образ жизни. Студенты, проживающие в городе, где находится учебное заведение, проще вступают в новый коллектив, поскольку у них не изменяется макросоциальное окружение. У студентов из сельской местности возникает дополнительное напряжение из-за необычных ситуаций: новый город, жизнь без семьи, новые знакомства. Во-вторых, различия вносит проживание в общежитии, отдельно от родителей, когда необходимо находиться с чужими людьми. В условиях общежития возникает пересечение интересов, личного пространства, появляются жалобы, требования. В-третьих, значимым фактором является взаимодействие с одноклассниками и преподавателями. На адаптацию и успешность взаимодействия влияют личностные, индивидуально-типологические, исполнительские характеристики студентов, способность к саморегуляции, степень мотивированности на учебу, уровень притязаний и самооценки и их соотношение.

Будущие и текущие достижения студентов, процесс их личностного и профессионального становления зависят от длительности адаптации [5].

Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, проживающих с родителями или в общежитии. Гипотеза заключается в наличии особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, проживающих с родителями и проживающих в общежитии.

Выборка исследования: 85 студентов-первокурсников, из них 43 – в общежитии, 42 – с родителями. Базы исследования: Белорусский государственный университет культуры и искусств и Белорусский государственный медицинский университет. На основе теоретического анализа, определения методологических оснований, в соответствии с гипотезой была подобрана психодиагностическая «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА)» [2; 4], позволяющая выявить уровень и особенности социально-психологической адаптации студентов. Для выявления статистически значимых различий показателей групп студентов использовался t-критерий Стьюдента. Оказалось, что по всем шкалам методики существенных отличий в социально-психологической адаптации исследуемых групп студентов-первокурсников нет. Тогда мы перешли к детальному анализу каждого показателя, выделяя количество и процент студентов с низким, средним и высоким его уровнями.

Сравнивались интегральные показатели. По показателю «Адаптация» выявлено, что у студентов, проживающих с родителями, средний уровень имеют 95,3 %, высокий – 4,7 %; у студентов, проживающих в общежитии, средний уровень показателя у 100 %. За три месяца учебы студенты искусствоведческого и медицинского профилей достаточно адаптировались – ни у кого не выявлен низкий уровень показателя «Адаптация». Показатель «Самоприятие» у студентов, проживающих с родителями: на низком уровне – 7,1 %, на среднем – 88,2 %, на высоком – 4,7 %. Среди студентов, проживающих в общежитии, низкий уровень у 2,3 %, средний – у 90,7 %, высокий – у 7 %. Возможность установить отношения с другими людьми, обеспечить самоприятие помогают ответы на вопрос «Кто Я?». Показатель «Принятие других» у студентов, проживающих с родителями, на низком уровне у 11,9 %, на среднем – у 71,5 %, на высоком – у 16,6 %. Среди студентов, проживающих в общежитии, соответственно, низкий уровень у 9,3 %, средний – у 79,1 %, высокий – у 11,6 %. Без статистической значимости отличий можно отметить, что в ходе адаптации к условиям общежития принятие других увеличивается.

Среди студентов, проживающих с родителями, низкий уровень показателя «Эмоциональная комфортность» выявлен у 4,7 %, средний – у 88,2 %, высокий – у 7,1 %. Соответственно, среди студентов, проживающих в общежитии: низкий уровень выявлен у 2,3 %, средний – у 88,4 %, высокий – у 9,3 %. По показателю «Интернальность» существенных отличий не выявлено. Можно считать, что большинство студентов-первокурсников распоряжаются своей жизнью и удовлетворены состоянием дел. Однако всегда есть небольшой процент тех, кто при сравнении себя с другими ощущает дискомфорт, нереализованность. Показатель «Стремление к доминированию» имеет следующие проявления: среди студентов, проживающих с родителями, низкий уровень у 7,1 %, средний – у 73,9 %, высокий – у 19 %; соответственно, у студентов, проживающих в общежитии, низкий уровень имеют 14 %, средний – 76,7 %, высокий – 9,3 %. Реализованность потребности в доминировании у проживающих в общежитии, вероятно, большая, чем у студентов, опекаемых родителями.

Полученные результаты методики и их интерпретация показали, что социальная ситуация адаптации для каждого студента индивидуальна, ее особенности трудно выявить, оперируя средними показателями. Для прояснения индивидуальной ситуации были разработаны вопросы, выявляющие трудности, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники; первичные данные обрабатывались посредством контент-анализа. Частые проблемы: новые знакомства, самостоятельность, разочарование в вузе и выбранной профессии, нехватка времени, большое количество информации, отсутствие родных и близких рядом, бытовые обязанности и планирование будущего.

Проблему социально-психологической адаптации можно рассматривать как частный случай социальной регуляции поведения человека в целом.

Библиографический список

1. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А. А. Налчаджян. – 2-е изд. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.

2. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации [Текст] / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.

3. Петровский, А. В. Общая психология [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1976. – 512 с.

4. Роджерс, К. К науке о личности. История зарубежной психологии [Текст] / К. Роджерс ; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Академический проект, 2003. – 658 с.

5. Шестиловская, Н. А. Социально-психологическая адаптация студента как условие эффективного обучения [Текст] / Н. А. Шестиловская. – Минск : БГУ, 2014. – 186 с.

УДК 373.2

А. А. Голубева

Н. р. – доцент Н. В. Елкина

Дидактическая игра как метод формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье раскрыты актуальность и практическая значимость проблемы формирования словаря у старших дошкольников; рассмотрены условия формирования словаря с помощью дидактической игры.

Ключевые слова: обогащение словаря, методика, обучение, старший дошкольный возраст, дидактическая игра.

Речь – исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком. Речь – основной механизм мышления, вне речи невозможно формирование сознания [2]. В системе речевой работы в детском саду обогащение, закрепление и активизация словаря занимают важное место. Существует предположение, что формирование словаря детей возможно с помощью дидактических игр [1].

С нашей точки зрения, эффективна игровая форма работы, так как игра является ведущим видом деятельности дошкольников. Цель выпускной квалификационной работы: теоретическое

и практическое исследование влияния дидактических игр на развитие словаря детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования: дидактические игры как метод формирования словаря. Объект исследования: процесс формирования словаря у старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические основы формирования словаря у старших дошкольников на основе анализа научно-методической литературы.

2. Охарактеризовать особенности формирования словаря.

3. Разработать и апробировать комплекс мероприятий по развитию словаря через дидактические игры.

В первой главе – «Теоретические основы развития словаря детей дошкольного возраста» – рассматриваются психологические основы формирования словаря у детей; особенности его формирования; организация и содержание работы по развитию словаря дошкольников; дидактическая игра как метод формирования словаря. Во второй главе «Педагогические условия и методы развития словаря у старших дошкольников» рассмотрены особенности словаря дошкольников, содержание работы по его развитию через дидактические игры.

База экспериментального исследования – муниципальное ДОУ «Детский сад № 191» г. Ярославля; в эксперименте участвовало 16 детей старшего дошкольного возраста. Обследование проводилось в виде индивидуальных бесед с каждым ребенком в первой половине дня по 15-20 минут. За основу диагностики взята методика О. С. Ушаковой. Вопросы задавались в индивидуальном порядке и оценивались по 3-балльной системе. Эксперимент выявлял уровень сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования детям было предложено 8 заданий I серии, которые помогли выявить особенности развития словаря. Для выявления особенностей словаря были использованы следующие задания: показ и называние предметов и картинок, их классификация; называние предмета по его описанию; подбор синонимов и антонимов; изучение обозначения предметов; подбор ситуаций. При оценке учитывалась полнота ответов, умения

полно и развернуто высказываться, ориентироваться в вопросах, исправлять ошибки.

Результаты занесены в протокол в форме таблицы. Ответы оценивались следующим образом: ответ дан самостоятельно и правильно – 3 балла; ребенку помогал экспериментатор наводящими вопросами – 2 балла; ребенок не соотносил ответы с вопросами взрослого и не понимал задания – 1 балл. 1-9 баллов – низкий уровень; 10-16 баллов – средний; 17-24 баллов – высокий.

Полученные данные позволяют определить особенности развития лексического строя речи каждого ребенка и выявить общие особенности для детей старшей группы в сравнении со стандартом речевого развития.

Собранный материал позволил определить уровни сформированности словаря: низкий уровень – 8 детей (50 %); средний – 8 детей (50 %); высокий – 0 детей (0 %).

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Лексический строй речи у детей экспериментальной группы по сравнению со стандартной нормой отличается качественным своеобразием: у детей выражено отставание в развитии активного словаря; им плохо даются понимание и употребление многозначных слов, подбор прилагательных и глаголов к речевой ситуации, подбор синонимов, хотя антонимы дети подбирают быстро и правильно.

2. У половины детей оказался низкий уровень развития лексического строя речи, что говорит о необходимости разработки комплекса мероприятий по развитию словаря средствами дидактических игр.

Эти данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования словаря детей старшей группы. Во время экспериментального обучения с детьми проводились групповые занятия с использованием дидактических игр (один раз в неделю, продолжительность 20-25 минут).

Контрольно-оценочный эксперимент показал эффективность проведенной работы. В экспериментальной группе низкий уровень имеют 0 детей (0 %); средний уровень – 3 ребенка (37 %);

высокий уровень – 5 детей (63 %). В контрольной группе низкий уровень у 1 ребенка (12 %); средний – у 5 детей (63 %); высокий – у 2 детей (25 %).

Можно сделать следующие выводы: развивающая образовательная работа была эффективной в обеих группах; уровень лексического развития у детей старшего дошкольного возраста стал выше, в обеих группах на лицо была явная положительная динамика в формировании лексического развития, хотя участники экспериментальной группы достигли результатов выше, чем участники контрольной группы; темп выполнения заданий у детей экспериментальной группы был намного выше, чем у детей контрольной группы.

Дети экспериментальной группы практически не требовали помощи педагога. Они достаточно хорошо и свободно оперировали обобщающими понятиями в речи, подбирали точные по смыслу слова к различным ситуациям, понимали и употребляли разные значения многозначных слов, подбирали синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи, их активный словарь пополнился прилагательными, глаголами и другими частями речи.

Библиографический список

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Лямина, Г. М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст) [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 49.

А. А. Гуськова

Н. р. – профессор Н. Н. Иванов

Христианский текст в круге детского чтения

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития ученических творческих инициатив при работе с текстами христианской тематики. Работа написана в русле компетентностного подхода к обучению; основные положения были апробированы на студенческих научных конференциях.

Ключевые слова: литературное развитие школьников, методика работы с художественным текстом христианской тематики.

Возможности так называемых священных книг в удовлетворении познавательных, эстетических, нравственных запросов юных читателей огромны. Общепринятых методик их прочтения в начальной школе не выработано. Мы пытаемся обозначить *технологические* аспекты развития творческих инициатив учащихся в процессе освоения священных книг. В статье предложены варианты работы с произведениями, условно включенными автором в концепт «христианский текст». Рассмотрена проблема религиозных впечатлений в структуре эмоциональных откликов учащихся, возникающих в процессе восприятия произведения литературы.

Христианский текст значительно раздвинул круг детского чтения, позволил наполнить уроки глубоким нравственным содержанием. Чтение и интерпретацию различных сюжетов можно построить по линии обсуждения мотивов и персонажей, что не только иллюстрирует нравственные ценности, но и убеждает в их действенности. В структуру эмоциональных реакций школьника-читателя могут включаться и детские религиозные впечатления.

Вовлечение учащихся в работу по установлению переключек между детством легендарных персонажей и современных

школьников стимулирует раздумья о Боге, Троице, душе, силах света и тьмы. Герои Священного писания для младших школьников, как и герои литературы, представляют идеальный мир.

Художественное восприятие становится психическим новообразованием в результате литературного развития. Этот вид деятельности связан с извлечением заложенной в тексте произведения информации, но в восприятии художественного произведения главное – не информация, а связь эмоций и мысли. Эстетическое восприятие подобно *чувствуемой мысли, сердечному мышлению*. Отдельные психологи полагают, что читательское восприятие – качество врожденное, почти биологическое. Параллели с примерами из жизни актуализируют рассуждения школьников на интересующие их темы, заставляют воспринимать существенные, значимые стороны произведения искусства. Приведенные записи свидетельствуют о накопленном детьми эмоциональном и эстетическом опыте, о *вживании* в него.

Участвуя в действиях мысленно, читатель оказывается *внутри* изображаемых обстоятельств. Результат такого участия – оценки, отношение к образу, сюжетам. Выраженное в интерпретациях отношение – активная позиция, из эмоционального опыта вырастает мысль. Протекая по законам художественного творчества, восприятие развивает способность узнавать изображенное, втягивает в этот процесс прошлый опыт. Дети ищут аналог в мире душевных переживаний и желаемых ожиданий; изначальный текст стал прототипом многих перцептивных моделей, определенное содержание (апперцепция) воспринято осознанно, правомерно говорить и о волевой апперцепции – внутренняя активность субъекта как синтез ощущений, внутренняя сила направляет мысли и ход психических процессов. Ниже приведем ответы учащихся, полученные в результате обобщения прочитанных текстов.

Заданные Богу вопросы демонстрируют тонкость, эмоциональность детского мировосприятия, нравственное чувство, смешение реальности идеального художественного мира и материального. Предмет воспринят и отнесен к определенной группе посредством слова, новое знание обобщено через речь и образ. Отец Небесный часто осмыслен не как объект поклонения, но

как личность с конкретными потребностями. Преимущественно дети воспринимают Бога в образе Иисуса Христа. Они считают, что Бог сходил на землю и вел жизнь обычного человека; однако образы Бога-Отца и Иисуса Христа могут дифференцироваться. Стелла, 2 кл.: «Господи, а где сейчас Христос, чем он занимается?» Рита, 3 кл.: «Христос – Твой сын. А Тебя он любит как папу?» Дети воспринимают Бога как советчика, совопросника, доверяя Ему сокровенное. Наташа, 2 кл.: «Почему весной, когда вечером Ты включаешь на небе звезды и дуешь на землю теплый ветер, а вокруг тихо-тихо, мне хочется плакать?» Антон, 4 кл.: «Почему со мной никто не дружит?»

Вопросы нравственно-философские. Алла, 2 кл.: «Для чего мы живем?» Федя, 3 кл.: «За что Ты наказываешь добрых людей?» Марик, 3 кл.: «Для чего я родился?» Бог – в центре детских раздумий о смысле жизни, справедливости, любви и ненависти. Чувствуя жизнь тоньше, чем взрослые, они, возможно, задают эти вопросы только Богу. Лена, 1 кл.: «Почему мир без нежности?» Витя, 2 кл.: «Отец Всевышний, почему Ты ко многим людям как отчим?» Галя, 2 кл.: «Чего на свете больше: добра или зла?» Гриша, 4 кл.: «Ладно, Христос страдал ради людей, а ради чего страдают люди?»

Вопросы духовные. Ася, 1 кл.: «Пусть на Земле никогда никто не плачет». Вася, 2 кл.: «Милый Бог, забери меня обратно, здесь так скучно». Вера, 3 кл.: «Когда я умру, я не хочу ни в рай, ни в ад. Хочу к Тебе». Филипп, 3 кл.: «Прости всех, кто не крещеный, а заодно и меня». Роза, 3 кл.: «Господи, пусть мама будет бессмертной».

Вопросы о содержании Библии. Алеша, 1 кл.: «А как Ты появился на свет?» Галя, 3 кл.: «Это точно, что все легенды о Тебе – правда?» Вика, 3 кл.: «А в Библии все – правда?» Оля, 3 кл.: «Что первым делом сделал Христос, когда воскрес?» Саша, 4 кл.: «Почему Иисус Христос отдал жизнь за грешников?»

Дети верят, что Бог всемогущий услышит их просьбы. Возможно, это результат осмысления библейских и легендарных сюжетов. В некоторых случаях Бог, Христом для ребенка – последняя надежда. Пока наивный, но заинтересованный уровень восприятия текста позволяет подняться на уровень более высо-

кий: *устмотреть* объект, адекватно отразить художественную реальность и углубить восприятие через систему перцептивных действий, овладение которыми требует специального обучения и достаточно долгой практики.

Библиографический список

1. Иванов, Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 88-92.
2. Иванов, Н. Н. Мотивы и образы национальной культуры в прозе русского неореализма [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – Том 23. – 2017. – Volume 23. – № 4. – Октябрь – Декабрь. – С. 101-104.

УДК 37.016:81⁵373-053.5

А. А. Добыш

Н. р. – доцент Н. М. Антонович

Приемы работы с устойчивыми выражениями на уроках обучения грамоте

Аннотация. В статье предлагаются приемы работы с пословицами, поговорками и фразеологизмами в 1 классе. Представлены результаты анализа учебной программы по обучению грамоте для 1 класса и учебного пособия «Букварь» автора О. И. Тириновой.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса, пословицы, поговорки, фразеологизмы, приемы работы.

Обучение грамоте является начальным этапом систематического изучения русского языка. Одной из основных задач обучения грамоте выступает развитие устной речи учащихся [2]. Работа по развитию речи в 1 классе проводится на каждом уроке в течение учебного года по следующим направлениям: работа над звуковой культурой речи, работа над словом (уточнение, обогащение и активизация словарного запаса), работа над предложением и связной устной речью учащихся.

Работа по развитию речи младших школьников предполагает введение в их словарный запас не только слов, но и устойчивых сочетаний русского языка (пословиц, поговорок, фразеологизмов), которые отражают историю, дух, традиции народа. Согласно требованиям учебной программы по учебному предмету «Русский язык (Обучение грамоте)» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания Республики Беларусь в заключительный период предусмотрено чтение небольших по объему художественных произведений различных жанров, в том числе и пословиц, близких жизненному опыту учащихся, а также объяснение их смысла [2].

В Республике Беларусь обучение грамоте осуществляется по учебно-методическому комплексу, автором которого является О. И. Тиринова.

В учебном пособии «Букварь» автора О. И. Тириновой в послебукварный период первоклассникам систематически предлагаются для чтения и анализа пословицы и поговорки на разные темы: *о труде* («Целый год трудиться – хлеб уродится» и др.), *о дружбе* («По согласию о дружбе судят»), *об отношении к учебе* («Без терпенья нет ученья» и др.), *любви к Родине* («Дороже Родины ничего нет»); *отношении к окружающим* («Жизнь дана на добрые дела», «Лучшая память – добрые дела» и др.) и т. п.

На уроках обучения грамоте можно использовать следующие приемы работы с пословицами и поговорками:

- Чтение пословицы (поговорки) и объяснение ее смысла.
- Соотнесение пословицы (поговорки) с содержанием рассказа, стихотворения из Букваря; подбор пословицы (поговорки) из перечня предложенных к художественному произведению, которое анализируется на уроке.
- Подбор пословицы к иллюстрации из Букваря или иллюстрации, предложенной учителем. После чтения и анализа стихотворения И. Мельничука «О добрых поступках» учащимся предлагается рассмотреть иллюстрацию в Букваре и подобрать пословицу, которая характеризует поступок мальчика.
- Составление пословиц из частей.

Пример 1.

Прочитайте. Соедините начало и концовку каждой пословицы.

Языком не торопись,	там и знания.
Если дружба велика,	будет Родина крепка.
Где книга,	а делом не ленись.

– Составление пословиц из слов.

Пример 2.

Прочитайте. Составьте пословицы из слов. Объясните смысл каждой пословицы.

1. Дороже, нет, ничего, Родины. 2. Без, нет, ученья, терпенья.
3. От, работа, любая, спасет, скуки.

– Воссоздание пословицы по ее части.

Учитель называет (записывает на доске или карточке) начало известных учащимся пословиц. Предлагает прочитать начало пословиц и продолжить их. Например:

Кто помнит о войне, ... (тот ценит мир).

– Составление рассказа или описание ситуации на тему пословицы.

Например: Составьте рассказ, в котором можно было бы использовать пословицу «Жизнь дана на добрые дела».

– Подбор пословиц на указанную тему.

После того как учащиеся познакомятся с определенным количеством пословиц, можно провести «Аукцион пословиц». При этом смысл каждой пословицы разбирается.

В Букваре автора О. И. Тириновой также встречаются фразеологизмы *не по пути* [1, с. 172], *поджать хвост* [1, с. 176]. Данные устойчивые выражения представлены в текстах, предложенных для чтения в заключительный период. Учитель уже в период обучения грамоте может проводить следующую пропедевтическую работу: обращать внимание учащихся на фразеологизмы (без введения термина), знакомить с их значением.

В 1 классе для объяснения значения фразеологизмов целесообразно использовать наглядный метод. Учащиеся по иллюстрации и с помощью логических рассуждений выясняют смысл конкретного фразеологизма.

Рассмотрим организацию работы с фразеологизмом *поджать хвост*, который встречается в рассказе Я. Тайца «Волк».

После чтения и анализа рассказа учащимся предлагается рассмотреть иллюстрацию из Букваря и ответить на вопросы учителя.

– Ребята, кто изображен на иллюстрации к рассказу? (На иллюстрации изображены волк и девочка.)

– Где сидит волк? (В клетке.)

– Как сидит волк? (Волк сидит, поджав хвост, как будто он сел на хвост.)

– Как вы думаете, почему волк поджал хвост? (Ему стало стыдно.)

– Какие слова в тексте подтверждают, что волку стало стыдно?

– Выражение *поджать хвост* имеет значение «становиться стыдно за свои поступки» (испугавшись последствий своих поступков, становится более осторожным).

– Можно ли про человека сказать, что он *поджал хвост*? В каком случае мы так скажем? (Когда человек стал более осмысленным, испугавшись последствий своих поступков.)

– Значит, выражение *поджать хвост* имеет не только прямое, но переносное значение.

Учащимся можно предложить привести пример ситуаций из жизни, когда они могли бы использовать выражение *поджать хвост*. Начиная с 1 класса необходимо проводить систематическую работу с устойчивыми выражениями.

Библиографический список

1. Тиринова, О. И. Букварь: учебное пособие для 1-го класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения [Текст] / О. И. Тиринова. – Минск, 2017. – 183 с.

2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 1-й класс [Текст] / МО Республики Беларусь. – Минск, 2017. – 140 с.

Е. М. Захарова

Н. р. – ст. преподаватель И. Н. Малькова

Психолого-педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье описана программа по психолого-педагогическому сопровождению развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Статья адресована педагогам, занимающимся вопросами развития, воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальный интеллект, развитие, психолого-педагогическое сопровождение, старший дошкольный возраст.

Дошкольное детство – один из ключевых периодов в социальном развитии личности. Социальный интеллект является интегральной интеллектуальной способностью, определяющей успешность общения и социальной адаптации; регулирует и объединяет познавательные процессы, отражающие социальные объекты [1, 6]. Некоторые ученые попытались обосновать методологию выделенной проблематики как необходимость упорядочивания деятельности в целостную целенаправленную систему, имеющую конкретные характеристики, логическую структуру и процесс ее реализации через поиск эффективных технологий [8]. Для этого была разработана программа по психолого-педагогическому сопровождению, получившая название «Развиваем социальный интеллект» (далее Программа). Апробация Программы проходила в подготовительной к школе группе общеразвивающей направленности на базе МДОУ «Детский сад «Звездочка» (далее МДОУ), г. Переславль-Залесский, Ярославская область. Автор-составитель Программы Е. М. Захарова, старший воспитатель МДОУ. Авторы технологических карт – специалисты МДОУ педагог-психолог М. В. Кузнецова, учитель-

логопед О. Г. Волкова, инструктор по физической культуре Ю. А. Миронова; музыкальный руководитель Н. А. Зубанова. При разработке Программы был использован ряд авторских парциальных программ в области развития социального интеллекта [2, 3, 4, 5, 7].

Целью Программы является психолого-педагогическое сопровождение развития социального интеллекта у детей подготовительной к школе группы (6-7 лет) в дошкольном образовательном учреждении. Программа ориентирована на *принципы* системности; целостности (взаимосвязь всех компонентов психолого-педагогического сопровождения); субъектности ребенка при взаимодействии со взрослыми и детьми; интеграции пяти образовательных областей в построении содержания. Для реализации принципов необходимо соблюдение условий: понятие и принятие всеми участниками образовательных отношений в ДООУ важности социального развития у ребенка старшего дошкольного возраста; создание эмоционально-позитивного настроения у дошкольников на социальное взаимодействие; создание и проектирование развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в подготовительных к школе группах, направленной на развитие социального интеллекта. *Структура* включает в себя целевой, содержательный, организационный разделы; краткую презентацию Программы; Приложения (Таблица 1).

Были сформулированы компетенции, направленные на развитие социального интеллекта. Необходимо отметить, что компетенции социального интеллекта являются сторонами одного явления и развиваются в интеграции, поэтому и реализуются одновременно [10]. Выбраны ведущие образовательные области (с учетом интеграции). Выстроена система методов в модели развития социального интеллекта: осознание социальных взаимодействий, проигрывание социальных ролей, моделирование, проблемные ситуации, рефлексия и самоанализ [9]. Назначены ответственные специалисты, обеспечивающие эффективность развития каждой компетенции. Предложенная система позволяют обеспечить условия для эффективного развития компетенций социального интеллекта во всех перечисленных выше образова-

тельных областях и отражена в содержательном разделе Программы, имеющим следующие структурные единицы.

Первая структурная единица: речевое развитие. Направлена на развитие вербальной компетенции социального интеллекта, развивает красоту речи, умение интерпретировать и понимать информацию, доносить мысли; развитие монологической и диалогической речи, интонационной культуры речи.

Вторая структурная единица: познавательное развитие; отвечает за развитие интеллектуально-познавательной компетенции. Форма реализации – занятия с педагогом-психологом один раз в месяц.

Третья единица: социально-коммуникативное развитие; направлена на развитие двух компетенций. Первая – социально-психологическая – обеспечивает способность разрешать конфликты, ориентироваться во взаимодействиях с людьми, заключается в способности принятия решений с учетом настоящей ситуации и всех обстоятельств. Форма проведения – занятия с педагогом-психологом один раз в месяц. Вторая компетенция – коммуникативная, призвана обеспечить понимание традиций, этикета, общественных правил; повышение уровня воспитания; формирование гендерных представлений. Формы проведения: сюжетно-ролевые игры воспитателя с детьми один раз две недели; театрализованная деятельность организуется воспитателем один раз в месяц.

Четвертая структурная единица: физическое развитие; обеспечивает развитие поведенческой компетенции. Форма проведения – занятия с инструктором по физической культуре один раз в две недели.

Последняя структурная единица: художественно-эстетическое развитие, формирует эмоциональную компетенцию, призвана обеспечивать способность дошкольника проявлять адекватные эмоции при взаимодействии; контролировать, оценивать и выражать эмоциональное состояние – собственное, а также других участников взаимодействия.

Таблица 1

Структура программы по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) «Развиваем социальный интеллект»

Программа психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта у детей подготовительной к школе группы (6-7 лет) «Развиваем социальный интеллект»				
1. Целевой раздел				
1.1 Пояснительная записка				
1.1.1. Цели и задачи программы	1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы	1.1.3. Значимые для разработки и реализации программы характеристики		
1.2 Планируемые результаты освоения программы детьми подготовительной к школе группы				
2. Содержательный раздел				
2.1 Описание образовательной деятельности в соответствии с компетенциями развития социального развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях				
2.1.1 Речевое развитие. Вербальная компетенция	2.1.2 Социально-коммуникативное развитие. Коммуникативная и социально-психологическая компетенция	2.1.3 Физическое развитие. Поведенческая компетенция	2.1.4 Познавательное развитие. Интеллектуально-познавательная компетенция	2.1.5 Художественно-эстетическое развитие. Эмоциональная компетенция
2.2 Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов по образовательным областям				
Формы работы		Методы и способы работы	Средства работы	
2.3 Характеристика взаимодействия с семьями воспитанников				
3. Организационный раздел				
3.1 Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания				
3.2 Особенности традиционных событий, мероприятий (Совместная образовательная деятельность и культурные практики в режимных моментах; комплексно-тематическое планирование)				
3.3 Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды				
4. Краткая презентация программы				
5. Приложения				
Диагностический инструментарий определения уровня развития социального интеллекта			Технологические карты образовательной деятельности	

С целью создания условий, обеспечивающих успешное решение поставленных задач, были проведены практические, тренинговые и теоретические семинары для педагогов. Кроме этого, воспитатели и специалисты участвовали в моделировании развивающей предметно-пространственной среды (РППС). Про-

грамма имеет практическую значимость в связи с тем, что может быть использована специалистами и педагогами дошкольных образовательных учреждений для развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Буре, Р. С. Современные проблемы социального становления личности дошкольника [Текст]. – М. : Факультет дошкольной педагогики и психологии МГПУ, 2015. – 89 с.
2. Буре, Р. С. Программа Дружные ребята [Текст]. – М. : Просвещение, 2004. – 89 с.
3. Дозорова, М. А. Семья: я + мама + папа + 2 бабушки + 2 дедушки : программа и материалы по социально-личностному развитию детей дошкольного возраста [Текст] / М. А. Дозорова, Н. В. Кошлева, А. А. Кроник. – М. : АРКТИ, 2008. – 149 с.
4. Князева, О. Л. Я – Ты – Мы [Текст] // Программа социально-эмоционального развития дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 168 с.
5. Мулько, И. Ф. Социально-нравственное воспитание детей 5-7 лет [Текст] / И. Ф. Мулько, Т. В. Смирнова, Т. Ю. Филиппова. – М. : Скрипторий, 2010. – 95 с.
6. Ушаков, Д. Социальный интеллект и его измерение [Текст] // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 160 с.
7. Шорыгина, Т. А. Беседы о хорошем и плохом поведении [Текст] : методическое пособие для занятий с детьми 5-10 лет. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 96 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]. – М. : АСТ, 2011. – 350 с.
9. Исаева, И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка [Текст] / И. Ю. Исаева // Известия Южного Федерального Университета. – Педагогические науки – 2011. – № 3. – С. 21.
10. Исаева, И. Ю. Развитие социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства [Текст] / И. Ю. Исаева. – Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – 220 с. – С. 101-111.

М. А. Костина

Н. р. – профессор Е. В. Яковлева

Опыт формирования у младших школьников ответственности в процессе обучения

Аннотация. В статье рассмотрены сущность и особенности формирования у младших школьников ответственности в процессе обучения. Представлены результаты изучения уровня сформированности ответственности у учащихся 2 класса. Выделены педагогические условия формирования ответственности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения.

Ключевые слова: ответственность, младшие школьники, процесс обучения.

Ответственность является одним из самых сложных качеств, так как тесно взаимосвязана с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Ответственность отображает готовность человека исполнять свои обязанности, социальные нормы, а также давать отчет за свои действия как перед обществом, так и перед самим собой.

Начальная школа – важный период в жизни человека. Младшему школьнику необходимо осознать свои возможности и особенности, он должен уметь сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения и нести за них ответственность. Высокоразвитая ответственность определяет серьезное отношение к поставленным задачам.

Проблему воспитания ответственности как важного качества личности исследовали М. В. Борцова, Л. К. Веретенникова, Н. А. Ветлугина, Г. Г. Григорьева, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина, М. Г. Яновская и др.

По мнению ученых, ответственность – это способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, нравственными

ми и правовыми нормами и правилами, чувством долга. В структуре ответственности выделяют положительные эмоции (добросовестность, надежность, удовлетворенность, дисциплинированность) и отрицательные (страх, вина, обида, досада, скука) [1].

В нашем исследовании «ответственность» понимается как качество младшего школьника, которое помогает ему прилагать волевые усилия при выполнении заданий, выполнять требования учителя качественно и в срок, организовывать свою деятельность и давать отчет своим действиям и поступкам. Экспериментальная работа осуществлялась на базе городской начальной общеобразовательной школы. В ней принимали участие 26 учеников 2 класса.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников. Результаты исследования свидетельствуют, что 50 % учащихся экспериментального класса имеют низкий уровень сформированности ответственности. Младшие школьники, входящие в данную группу, не стараются выполнять поручения качественно и в срок, а также не несут ответственность за свои поступки. Они считают, что их успехи и неудачи зависят от условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения. На среднем уровне ответственность сформирована у 38,5 % учащихся. Дети данной группы дают оценку собственному ответственному или безответственному поведению и поведению других людей, пытаются выполнять поручения учителя (но это не всегда у них получается), не всегда считают, что происходящие с ними события зависят, прежде всего, от их личностных качеств. Высокий уровень сформированности ответственности выявлен у 11,5 % второклассников. Учащиеся дают оценку собственному ответственному или безответственному поведению и поведению других людей, выполняют поручения учителя качественно и в срок, считают, что происходящие с ними события зависят, прежде всего, от их личностных качеств.

Исследование показало, что формирование у младших школьников ответственности в процессе более эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

– привлечение обучающихся к обсуждению ответственного и безответственного поведения героев литературных произведений на уроках литературного чтения;

– использование групповой формы работы для развития навыков ответственного поведения.

На примере литературных героев младший школьник осознает, что значит быть ответственным и безответственным. Дети младшего школьного возраста, читая литературные произведения и понимая поступки того или иного героя, задумываются, как он поступил и стоит ли совершать такой же поступок.

В школе ребенок вступает в новые для него отношения с учителями, в отношения содружества и взаимопомощи с одноклассниками. У него развивается сознание долга и ответственности перед коллективом своего класса, школы, чувство товарищества, коллективизм.

Таким образом, работу по формированию ответственности необходимо начинать в младшем школьном возрасте, поскольку именно в данный период закладываются основы личностных качеств.

Библиографический список

1. Матюхина, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. институтов / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

С. А. Кочнева

Н. р. – доцент И. В. Борисенко

Изучение художественной литературы младшими школьниками с учетом преемственности между начальной и основной ступенями образования

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации принципа преемственности между начальной и основной школой в преподавании литературы.

Ключевые слова: преемственность, учебно-методический комплект, литература, литературное чтение, художественное произведение.

Проблема преемственности в обучении между начальным, основным и средним образованием, несмотря на многочисленные исследования, до сих пор является актуальной в практике обучения современной школы. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт предполагает обязательное обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования. Преемственность в образовании трактуется как система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

Наше исследование посвящено изучению проблемы реализации преемственности в литературном образовании между начальной и основной школой. С переходом в 5 класс происходит резкое увеличение объема читаемого материала, списка предметов, объема заданий и результатов, которыми овладевает учащийся, в том числе и по литературе. Для многих учеников 5 класса, не подготовленных к такому темпу и объему изучения материала, такое нарушение преемственности между ступенями образования приведет к снижению эффективности изучения

предмета «Литература». Преемственность между начальным и основным звеньями необходимо рассматривать как единую содержательную линию, обеспечивающую эффективность развития, воспитания, обучения.

Исследование реализации принципа преемственности в преподавании литературы включало следующие этапы:

– Анализ программ, учебно-методических комплектов 4 и 5 классов. Мы проанализировали учебники и задания УМК «Школа России» «Литературное чтение» (авторский коллектив: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий) и УМК «Литература» под редакцией Г. С. Меркина. Проанализировав содержание авторских программ, мы обнаружили ряд совпадений в изучении одних и тех же произведений. Например, при знакомстве с творчеством А. С. Пушкина повторяются сразу несколько произведений: стихотворение «Няне», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»; есть также совпадение при изучении раздела «Зарубежная литература» – Марк Твен «Приключения Тома Сойера» (отрывок). Кроме того, повторяются некоторые вопросы и задания. Например, «Как А. С. Пушкин относится к своей няне?» (4 класс) и «Какие слова наиболее ярко, точно, образно характеризуют отношение поэта к няне?» (5 класс). Это ведет к тому, что у детей теряется интерес к чтению и анализу произведения.

Таким образом, учителю основной школы при составлении рабочей программы необходимо знать содержание программы по литературному чтению для начальной школы и учитывать, что некоторые произведения могут быть уже изучены детьми и примерно на том же уровне:

– Сравнение структуры уроков литературы в 4 и 5 классах. В работе над художественным произведением выделяются три этапа: чтение, анализ, обобщение. Но в основном звене весь урок занимает анализ художественного произведения, а первичное восприятие произведения и обобщающие задания предлагаются в качестве домашнего задания. То есть чтение и первое знакомство с произведением происходит самостоятельно, а ученик 5 класса часто бывает не подготовлен к такому

восприятию. Чаще всего можно услышать такие ответы: «Я ничего не понял», «Меня не заинтересовало это стихотворение», «Оно длинное и скучное». При отсутствии мотивации и отклика у ребенка анализ, то есть осмысление произведения, происходит механически, как бы навязывается педагогом. Чтобы нивелировать подобные трудности при переходе из начальной школы в основную, учителю начальной школы в 4 классе следует практиковать самостоятельное знакомство обучающихся с художественным произведением.

– Анкетирование учителей начальных классов и учителей литературы нескольких школ. Все учителя отмечают значимость преемственности в преподавании литературы, но на практике не все педагоги обращают на это внимание. Учителя пятых классов не знают программу начальной школы и особенности преподавания предмета «Литературное чтение». Отмечается большая проблема в сформированности навыка чтения: не все учащиеся достаточно бегло, сознательно и выразительно читают к моменту завершения начального образования. Учителя начального звена не интересуются, по каким программам будет изучаться литература в пятом классе.

– Диагностика учащихся начального и основного звена (4 и 5 классов) по умению полноценно воспринимать художественное произведение. В качестве материала для срезовой работы мы использовали рассказ А. Гайдара «Совість» для 4 класса и рассказ К. Д. Ушинского «Гадюка» для 5 класса. В пятом классе изменения незначительные: учащиеся также показали недостаточный уровень сформированности умений в восприятии художественного произведения.

В ходе исследования мы пришли к выводам о важности и необходимости соблюдения преемственности в литературном образовании между начальной и основной школами. Необходимо понять, почему ребенок показывает низкий уровень: это может быть низкая мотивация к чтению, низкий интеллектуальный уровень развития, несформированное беглое чтение. Важно подбирать задания (упражнения), развивающие данные умения, совершенствовать чтение, мотивировать, создавать ситуацию успеха, чтобы снять тревожность ребенка перед чтением.

Библиографический список

1. Примерные программы начального общего образования [Текст] : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Просвещение, 2008.
2. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5-9 классы: проект [Текст]. – М. : Просвещение, 2010.
3. Программа по литературе для 5-9 классов общеобразовательных учреждений [Текст] / авторы-составители: Г. С. Меркин, С. А. Зинин. – М. : Русское слово, 2010.
4. Сборник рабочих программ «Школа России». 1-4 классы [Текст]. – М. : Просвещение, 2011.

УДК 789.98

С. М. Никитенко

Н. р. – доцент В. В. Ковалив

Использование приемов элементарного музицирования на уроках музыки

Аннотация. Статья посвящена системе элементарного музицирования и особенностям ее использования на уроках музыки в качестве одного из средств развития творческих способностей младших школьников. Отображены основные методы и приемы элементарного музицирования.

Ключевые слова: элементарное музицирование, методы и приемы, урок музыки, музыкальная педагогика, музыкально-творческие способности.

В современном мире особое внимание уделяется проблемам разностороннего развития личности и воспитания творческой личности, обладающей неординарным, креативным мышлением. «Музыкальное воспитание оказалось универсальным средством преодоления социокультурных проблем и противоречий, позволяющим достичь внутреннего духовного равновесия человеческой личности. Воспитательный и развивающий потенциал музыкального искусства, будучи направленным на личность, способен обеспечить формирование ее нового типа, которому свой-

ственная художественно-эстетическая активность, стимулирующая его социальную активность» [1, с. 6].

В образовательном аспекте музыка рассматривается как искусство создания и воссоздания музыкального образа, призванное пробудить творческие силы ребенка. В связи с этим принцип продуктивности обеспечивает одну из самых важных составляющих личностного развития – творчество ребенка. Музыкальное творчество, обусловленное возрастными особенностями, обычно протекает на уровне субъективной новизны, то есть «открытия для себя» [2].

Неотъемлемым видом деятельности современного урока музыки является музицирование. По мнению Т. В. Ворониной, в наше время «навыки творческого музицирования стали востребованными в практической деятельности музыкантов в сфере массового музыкального воспитания и образования» [3]. Музицирование включает различные виды деятельности – пение, речь, музыкально-ритмические и танцевальные движения, пластическое интонирование, игру на детских музыкальных инструментах, взятые в едином комплексе.

Идея создания единой системы детского музицирования как ведущего метода музыкального образования детей и ее реализация в школьной практике принадлежит выдающемуся немецкому композитору и музыкальному педагогу Карлу Орфу. Обучая детей навыкам коллективного музицирования, К. Орф делал упор на пение, импровизацию, движение и игру на простейших инструментах. Автор разработал упражнения, песенки и пьесы, которые дают возможность импровизировать и фантазировать вместе с детьми. Широко распространившись по всему миру, данная система в 70-е гг. XX в. стала известна и в странах бывшего Советского Союза как «система элементарного музицирования». В 1988 г. в России появилось педагогическое общество Карла Орфа – Russian Orff-Schulwerk Association (ROSA), основателем которого стал педагог В. А. Жилин. Деятельность Общества направлена на распространение гуманных идей музыкальной педагогики Карла Орфа. В Беларуси над внедрением системы «элементарного музицирования» в уроки музыки в начальном образовании работают В. В. Ковалив и В. В. Гракова.

Педагогами разработан спецкурс «Методика элементарного музицирования в начальной школе», в котором был обобщен как опыт отечественной и зарубежной музыкальной педагогики, так и личный опыт авторов (В. В. Ковалив) [4].

Элементарное музицирование – это игровая среда, где есть место воображению, фантазии и безграничному творчеству. Здесь ученик является творцом, а учитель его направляет. Участие в процессе элементарного музицирования определяется, в первую очередь, желанием создавать музыку и общаться через нее. При этом от участников не требуются какие-то специальные музыкальные способности. «*Элементарное музицирование* – это факт самовыражения с помощью звуков и движений, к которым человек приспособлен самой природой» [5, с. 92].

В музыкально-педагогической литературе выделяют разнообразные методы и приемы элементарного музицирования, которые используются на уроках музыки, среди них: звучащие жесты; элементарная импровизация; музыкально-ритмические движения; элементарный театр; игра на детских музыкальных инструментах.

Элементарная импровизация – прием элементарного музицирования, позволяющий сочинять неожиданно, в момент исполнения музыкальной композиции, зарисовки. На уроках школьники вовлекаются в разнообразные игры-задания: создать свою мелодию или свой аккомпанемент, придумать ритмический рисунок, помочь ноткам сочинить свою песенку и др. Импровизация способна направить ученика на поиск таких выразительных средств музыки, которые помогут ему осознать содержание музыкальных образов.

Музыкально-ритмические движения – активная деятельность, изображающая характер музыки в движении. Ученики с удовольствием участвуют в музыкальных играх, плясках, выполняют упражнения, исполняют вокальные произведения, что позволяет им двигаться в соответствии с заданной музыкой. Ребенок отражает в движении характер и темп музыкального произведения, чувствует и воспроизводит строение музыкальных фраз, улавливает заданный ритм музыкальной композиции.

Элементарный театр представляет собой игровую форму деятельности, подразумевающую единовременное воздействие музыки, движения, речи на вовлеченных в процесс театрализации учеников. В процессе работы над музыкальной сказкой, декламацией, инструментальной пьесой, песней разнообразные виды музыкальной деятельности превращаются в одно целое театральное действо. Перевоплощение в персонажей сказок и музыкальных композиций вызывает у ребенка яркий эмоциональный отклик, вызывающий потребность в общении с искусством.

Прием игры на элементарных музыкальных инструментах совершенствует и развивает приобретенные ребенком навыки владения ритмом, темпом, динамикой. На уроках чаще используется темброво-шумовой аккомпанемент, который организуется на основании ритмического приспособления детей к пению или инструментальному звучанию, а также друг к другу. Школьники играют на инструментах, не только созданных мастерами, но и на тех, что они придумали и сделали самостоятельно из подручных средств. Это различные звенящие «колокольчики», расчески, стаканчики, шелестящая бумага и т. п. Полученные навыки игры на инструментах позволяют импровизировать, находить собственные ритмы и мелодии, сочинять коллективно, подбирать аккомпанемент к песням, играть несложные пьесы.

Интеграция методов и приемов элементарного музицирования на уроке музыки способствует формированию эстетической культуры личности. Музыкальное образование, осуществляемое в подобном интегративном поле, предполагает активное вовлечение учащихся в процессы культуротворчества [2].

Как показывает опыт, учащиеся способны запоминать и повторять свои импровизации, даже сочинять собственные мелодии. Задача учителя – помочь учащимся создать авторские музыкальные импровизации (пусть даже самые элементарные) выразительными, окрашенными соответствующим настроением. В дальнейшем постепенно сопоставляя свои впечатления, школьники внезапно раскрываются в новых творческих проявлениях. Ведь мудрость творчества проявляется в том, что не нужно сомневаться, а лучше довериться своим внутренним чувствам.

Библиографический список

1. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования [Текст] : учебное пособие / Л. А. Безбородова. – М. : Флинта, 2014. – 121 с.
2. Концепция учебного предмета «Музыка» / Национальный институт образования [Электронный ресурс]. – URL: www.adu.by (дата обращения: 04.03.2019).
3. Воронина, Т. В. Инструментально музицирование на уроках музыки в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Т. В. Воронина // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования : сб. ст. по мат. XII междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2017. – № 1(12). – URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/1\(12\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/1(12).pdf) (дата обращения: 25.02.2019).
4. Ковалив, В. В. Элементарное музицирование [Текст] : программа факультативных занятий для 2-4 классов учреждений общего среднего образования / В. В. Ковалив. – Минск : Национальный институт образования, 2007.
5. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия [Текст] / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

УДК 372.462

А. В. Энгельс

Н. р. – доцент И. В. Борисенко

Грамматические трудности учащихся-билингвов

Аннотация. Статья посвящена грамматическим трудностям учащихся-билингвов. В статье обоснована необходимость индивидуально-коррекционной работы с двуязычными детьми, а также выделены уровни грамматических знаний и умений учащихся, для которых русский язык является неродным.

Ключевые слова: грамматика, билингвизм, учащиеся-инофоны, уровни грамматических знаний и умений.

Изучение русского языка в начальных классах – первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого раз-

вития, обеспечивающий готовность выпускников начальной школы к дальнейшему образованию. Содержание предмета «Русский язык» в начальной школе направлено на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетентности младших школьников.

Грамматика – связующий элемент для любого вида речевой деятельности. Эта наука имеет практическое значение: обеспечивает формирование умений устного и письменного общения, на основе изучения грамматики усваиваются орфография, пунктуация, культура речи, вырабатываются умения и навыки правописания. Также грамматика имеет самостоятельное значение: дает представление учащимся о структуре языка и его закономерностях; способствует развитию логического мышления, учит систематизировать языковой материал. Без грамматики не могут сформироваться никакие речевые умения. Если ребенок не будет знать, по каким законам соединять слова в предложения, то он не научится общаться с другими людьми. Грамматика требует от детей определенного развития теоретического мышления, однако у младших школьников мышление конкретное, поэтому они испытывают трудности при овладении грамматическими понятиями. Особенное внимание следует обратить на овладение грамматикой учащимися-инофонами.

Учащиеся-билингвы – это учащиеся, чьи семьи говорят как на родном, так и на государственном (в данном случае – русском) языке. Эти учащиеся часто не понимают значения многих слов, потому что дома родители, родственники, друзья в основном общаются на родном языке, а в образовательном учреждении инофоны вынуждены общаться только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности: в новых условиях проживания русский язык становится для инофонов не только учебным предметом, но и рабочим языком, на нем они будут получать образование и использовать его в дальнейшей трудовой деятельности. Поэтому учитель, в первую очередь, должен уделять внимание формированию коммуникативной компетенции инофонов. Но полноценное формирование коммуникативных умений невозможно без понимания системы языка, на котором должны вступать в обще-

ние инофоны, а эту систему учащимся помогает понять такая наука, как грамматика.

Актуальность темы состоит в том, что дети, для которых русский язык является неродным, учатся в тех же классах, для них нет индивидуальных требований к результатам обучения. Они должны освоить тот же объем грамматических знаний, что и русскоязычные дети. Поэтому требования на уровне результатов к учащимся-инофонам остаются теми же. Задача учителя – скорректировать грамматические знания и умения учащихся-инофонов, не снижая их, а приближая к уровню детей, для которых русский язык – родной.

Было обследовано 10 учащихся начальной школы № 40 г. Ярославля. Все они относятся к учащимся-инофонам, 8 из них билингвы. Экспериментальное исследование состояло из двух частей. Мы проверяли степень освоенности грамматики русского языка как в устной, так и в письменной форме. Для того чтобы определить не только уровень умений учащихся-инофонов, но и уровень знаний русской грамматики, наши задания были дифференцированы. Например, для детей, находящихся на низком, дограмматическом, уровне владения русским языком, мы использовали задания типа «измени слова по образцу», детей, находящихся на начальном грамматическом уровне, просили указать дополнительно часть речи (допустим, глагол), а детям, находящимся на более высоком уровне, предлагалось указать к тому же время глаголов.

В устной речи учащиеся допускают такие же ошибки, что и в письменной речи. В результате нами были выявлены следующие трудности: в управлении (*дом из девять этажей*), согласовании существительного с прилагательным (*жарка весна*), ошибки в построении предложений (*Весна самый красивый сезон подснежники растут*), неверном выборе слова в предложении (*собака меня откусила*), в нарушении видо-временных форм глагола (*я потом смотрю*), ошибки в употреблении родовых окончаний имен существительных, прилагательных, глаголов прошедшего времени (*зеленый машина, наступило весна*). На основе диагностики мы выделили следующие уровни грамматических знаний и умений учащихся-инофонов:

– Нулевой уровень: ученик знает только отдельные слова; не умеет согласовывать их между собой, составлять простые предложения.

– Уровень начального практического оперирования грамматическими категориями: ученик практически не знаком с грамматическими понятиями, их определениями, формулировками; составляет простые предложения, но допускает множество ошибок в согласовании и управлении.

– Уровень практического оперирования с элементами обобщения материала и владения отдельными грамматическими понятиями: ученик выборочно знаком с грамматическими понятиями, их определениями, формулировками; может правильно построить предложение, но затрудняется в его грамматическом анализе; существуют отдельные ошибки в согласовании, управлении, построении предложения, порядке слов.

– Уровень достаточного владения грамматическими понятиями, правильным использованием их в речи: ученик знаком с грамматическими понятиями, их определениями, формулировками; умеет составлять простые и сложные предложения; ошибок в согласовании, управлении практически не допускает.

В ходе исследования определено, что пять учащихся находятся на уровне практического оперирования с элементами обобщения материала и владения отдельными грамматическими понятиями; четыре ученика – на уровне начального практического оперирования грамматическими категориями; один испытуемый находится на нулевом уровне. Учеников, находящихся на высоком уровне владения русской грамматикой, не выявлено. Следующим этапом нашего исследования будет являться разработка коррекционных упражнении для каждого уровня.

Библиографический список

1. Борисенко, И. В. Русский язык в современном полиэтническом классе: особенности методики преподавания [Текст]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2018.

2. Борисенко, И. В. Русский язык как неродной в русскоязычной школе [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том 2. – С. 121-127.

3. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 2009.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учебное пособие для студентов ВПО. – М. : Академия, 2013. – 464 с.

Д. С. Белоусов

Н. р. – профессор И. Ю. Лученецкая-Бурдина

**Своеобразие портретных описаний
в философском романе Ф. М. Достоевского «Идиот»**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности портретных описаний в романе Ф. М. Достоевского «Идиот», определяются различия между портретами «монологических» и «диалогических» персонажей, выделяются основные функции портрета в тексте.

Ключевые слова: портрет, Ф. М. Достоевский, «Идиот», «монологический» герой, «диалогический» герой.

О характерах, созданных Ф. М. Достоевским, неоднозначных, противоречивых, было сказано многое. При этом портрет в исполнении Ф. М. Достоевского как проблема, требующая отдельного масштабного анализа, рассматривался редко. Крупнейшими исследованиями в этой области являются работы М. М. Бахтина [2] и С. М. Соловьева [3]. Однако ученые не учитывают при анализе портретных описаний Ф. М. Достоевского сочетание в его произведениях традиционной «монологической трактовки человека», подразумевающей героев понятных, завершенных, и «многозначной, поливариантной», для которой характерны герои амбивалентные, многоплановые. Цель данной статьи – показать на примере романа Ф. М. Достоевского «Идиот» сходства и различия портретных описаний «монологических» и «диалогических» (Мышкин, Рогожин, Настасья Филипповна, Ипполит, Аглая, Ганя, а также Лебедев и Бурдовский) героев и обозначить основные функции портрета в тексте писателя.

Во-первых, необходимо отметить, что уже в экспозиционных портретных описаниях Рогожина и Мышкина, появляющихся на первой странице романа, можно увидеть субъективность в пере-

даче облика персонажей. Акцент в портрете у Ф. М. Достоевского на впечатлении от внешности героев, а не на ее объективных характеристиках. С этим связана частая «эскизность» его портретных характеристик. Описания складываются из отдельных деталей, важных для автора с точки зрения раскрытия внутреннего мира героя. При этом часто эти детали становятся символами (перстень Тоцкого [1, с. 670], «сверкавшие слезы на длинных ресницах» Настасьи Филипповны [1, с. 963]). Нередко портрет выстраивается вокруг черты, которая доведена в образе героя до предельной степени (в лице Рогожина фиксируется «что-то страстное, до страдания» [1, с. 525]). Следует отметить, что в центре изображения у Ф. М. Достоевского всегда находится лицо. Описания фигуры, одежды и аксессуаров в тексте встречаются реже.

В портретных описаниях Ф. М. Достоевский нередко использует сравнения («на каменного истукана» похож Рогожин, когда к нему домой внезапно приходит Мышкин [1, с. 721]). Этот троп позволяет писателю передать эмоциональное состояние персонажей.

Наконец, при изображении героев Ф. М. Достоевский всегда внимателен к цвету: в цвете писатель видит возможность введения дополнительного подтекста (антитеза «светлое – темное», в момент встречи противопоставляющая Мышкина и Рогожина).

Несмотря на то, что у портретов «монологических» и «диалогических» персонажей множество общих особенностей, между ними есть ряд существенных отличий. Во-первых, у «диалогических» героев нет ни одного исчерпывающего портрета: представление о внешности «диалогического» героя складывается из множества описаний, рассеянных в тексте (так изображается в романе Настасья Филипповна). Также только «диалогические» персонажи «награждены» деталью-лейтмотивом (взгляд и насмешливая улыбка Рогожина). В образах этих героев всегда отражается их амбивалентность (антитезы «ум – раздражение», «сверкающие глаза – чахоточные пятна на щеках» в облике Ипполита [1, с. 774]). Наконец, «диалогические» герои как герои незавершенные, текущие, обладают изменяющейся в зависимо-

сти от ситуации внешностью (портреты Бурдовского). Все эти особенности не характерны для героев «монологических».

Итак, сравнив портреты «монологических» и «диалогических» героев, попытаемся выделить основные функции портретных описаний в романе Ф. М. Достоевского «Идиот». Некоторые из них уже отражались выше. Во-первых, портрет, безусловно, играет большую роль в раскрытии внутреннего мира персонажей и отражении их эмоционального состояния. Во-вторых, он указывает на положение персонажа в системе действующих лиц произведения (перстень Тоцкого [1, с. 670]) и на особенности его взаимоотношений с другими героями (антитеза «светлое – темное» в портретах Рогожина и Мышкина). Также портретные описания расширяют и углубляют образ «диалогического» героя (многочисленность и изменчивость портретных описаний Настасьи Филипповны). Наконец, портрет в романе является способом предвосхищения судьбы персонажа («сверкавшие слезы на длинных ресницах» Настасьи Филипповны предвосхищают будущее воскресение ее души через смерть тела).

Подводя итог, можно сказать, что внешность персонажей Ф. М. Достоевского тесно связана с их характером. Уникальность характеров Ф. М. Достоевского потребовала от писателя и совершенно нового типа художественного портрета.

Библиографический список

1. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание; Идиот [Текст]: романы / Ф. М. Достоевский. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 1120 с.
2. Бахтин, М. М. Собрание сочинений [Текст]: в 7 т. / М. М. Бахтин; под ред. С. Г. Бочарова, А. А. Гоготишвили. – М. : Русские словари: Языки славянской культуры. – Т. 6: «Проблемы поэтики Достоевского», 1963, работы 1960-1970-х гг., 2002. – 505 с.
3. Соловьев, С. М. Изобразительные средства в творчестве Ф. М. Достоевского [Текст] / С. М. Соловьев. – М. : Советский писатель, 1979. – 352 с.

В. А. Варлахина

Н. р. – доцент М. Ю. Егоров

**Повесть Д. С. Осокина «Овсянки»:
мифопоэтические аспекты повествования**

Аннотация. В статье рассматриваются мифопоэтические аспекты повести Д. С. Осокина «Овсянки», находящие воплощение в сюжете, различных мотивах, образах и т. д. Цель исследования – проанализировать, как мифопоэтические аспекты влияют на структуру повествования.

Ключевые слова: Д. Осокин, «Овсянки», повествование, мифопоэтика, повествователь.

Д. С. Осокин родился в Казани, проза и стихи писателя публиковались в журналах и альманахах «Знамя», «Октябрь», «Вавилон», «Улов». Он получил премию «Дебют» в номинации «Малая проза» (2001), премию фестиваля «Кинотавр» за лучший сценарий (2013), фильм «Небесные жены луговых мари», премию Андрея Белого (2013).

В современном значении термин «мифопоэтика» можно истолковать как исследование «проекции» мифа (мифологического сюжета, образа, мотива и т. д.) на составляющие элементы произведения. Например, об этом писал Е. М. Мелетинский в классическом труде «Поэтика мифа». В повести «Овсянки» особенности повествования обусловлены логикой мифического мышления на разных уровнях текста: сюжет, повествователь, ритмическая организация повести.

Особенностями мифического мышления объясняется в повести структура повествующего субъекта. В литературоведении повествование рассматривается как «совокупность фрагментов текста эпического произведения, приписанных автором-творцом одному из «вторичных субъектов» изображения и речи (повествователю, рассказчику) и выполняющих посреднические функ-

ции» [2, с. 166]. В. Шмид выделяет такие повествовательные инстанции, как «рассказчик», «повествователь», и указывает на то, что между ними наблюдается множество переходных типов, поэтому вводит термин «нарратор» безотносительно к типологическим признакам [3, с. 16-28].

Нарратор погружает читателя в созданный им мир, где отчетливо указываются реалии: «я живу в нее. этот город из тех – о которых никто не думает. река нея – костромской лес. между вологодским и вятским лесами» [1, с. 4]. Такое подробное описание места претендует на правдоподобие и проецирует определенный круг ожиданий у читателя. Все реалии имеют фактографическую точность, поэтому вопроса о доверии к нарратору не возникает. Однако позже герой начинает мечтать о том, как он едет в Португалию на фестиваль, и описание хронотопа ставит перед нами вопрос: что входит в круг компетенций нарратора? В тексте не употребляются глаголы будущего времени, о фактах сообщается как о свершившихся: «нас кормили, поили, встречали музыкой – все были очень нам рады <...> нам было свободно и легко. мы двигались на запад – еще по россии» [1, с. 8].

Получается, что с одинаковой точностью нарратор погружает себя и читателя в миры, которые создаются в его сознании. Мир реальный и ирреальный сливаются в едином сознании повествующего субъекта, где, с одной стороны, есть указание на реальные города, реки, а с другой – герой смотрит несуществующий фильм «узюк» и проходит несуществующую таможенную на пути в Португалию. Также сливаются в тексте мир образный и реальный. Автор использует прием реализации изобразительно-выразительных средств: «работа размыта – и – как туман – не ведает своего конца... дымить теперь не было смысла. ведь дымом мы пропитались насквозь. Впервые мы закурили» [1, с. 13-25]. То есть туман, представленный как троп, появляется в виде реального дыма от сигарет.

Нарратор навязчиво пытается убедить читателя в истинности всего сказанного. Повествование ведется от первого лица, причем местоимение «я» всегда выходит на первый план: «я рассказывал о товарищах», «я подумал». Кроме того, в тексте отсутствуют маркеры ограниченности кругозора нарратора (такие слова, как

«наверное», «может быть»). Нарратор саморазоблачает себя лишь к концу повести: «меня нет здесь уже четыре месяца. мы разбились с миромом алексеевичем на обратном пути» [1, с. 34]. Мы узнаем, что повествование велось от лица умершего человека, и все, что нарратор предъявлял читателю как истину, не укладывается в категорию «достоверного». Интересно, что Аист не осознает окончание жизни, так как хочет опубликовать повесть в журнале.

В тексте отсутствуют прописные буквы: предложения, имена собственные начинаются со строчной буквы. Известно, что в ранней письменности отсутствует разграничение строчных и заглавных букв, таким образом, повествователь может отсылать нас к истокам возникновения текста на некоем праязыке (может быть, на мерянском, поскольку сюжет произведения связан с архаичными традициями народа меря), а себя он видит продолжателем древней традиции. Повесть разделена на небольшие главы, а расположение эпизодов скорее ассоциативное и в целом подчиняется логике мифа.

Лейтмотивным в повести является образ овсянок. Присутствие этого образа в тексте всегда маркирует переходы между жизнью и смертью. С одной стороны, непривлекательный мир вокруг оживила пара птиц, и с этого момента Аист мотивирует желание жить заботой о птицах. С другой стороны, мотив овсянок упоминается при описании мертвой жены мирона. Примечательно, что и имя главного героя связано с птицами – Аист. В повести птицы стали и жизнью (имена) и причиной смерти героев.

Таким образом, Д. Осокин обращается к мифическому мышлению, чтобы представить новаторский способ прочтения канонического мифического текста. По сравнению с предшественниками, автор изменяет логику построения текста, по-новому освещая мифопоэтические аспекты повествования.

Библиографический список

1. Осокин, Д. С. Овсянки [Текст] / Д. С. Осокин. – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2011. – 79 с.

2. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий [Текст] / под ред. Н. Д. Тamarченко. – М. : Изд-во Кулагиной, Intrada, 2008. – 358 с.

3. Шмид, В. Нарратология [Текст] / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

УДК 659.117

А. В. Колесов

Н. р. – доцент Т. Б. Кольшикина

Идентификация потребителя с рекламным персонажем в банковской рекламе

Аннотация. Рекламная коммуникация постоянно меняется. Апелляция к традиционным аргументам, на которых раньше строилась банковская реклама, теперь не дает ожидаемого результата, поскольку разработчики часто опираются на собственное представление о том, какой должна быть реклама, и не учитывают мнения потребителя. В то же время одной из тенденций последних лет стало использование в банковской рекламе известных лиц. Данное исследование направлено на выявление субъективно значимых критериев восприятия рекламного персонажа.

Ключевые слова: банковская реклама, рекламный персонаж, стереотипы восприятия, идентификация.

В рекламе для усиления воздействия на потребителя используется такой прием, как идентификация [3, с. 627]. Под идентификацией понимают явление, когда потребитель мысленно ставит себя на место изображенного в рекламе персонажа или хочет быть похожим на него. В монографии «Рекламный образ: технологии воздействия на массовое сознание» авторы отмечают: «Рекламные персонажи своим образом и действием, согласованным с архетипом целевой аудитории и платформой бренда, не только привлекают внимание к марке, но и заставляют потребителя сопереживать ей, рассматривать марку как свое «второе Я», часть своей системы ценностей» [2, с. 180]. По мнению специалистов (В. Журавель), такой прием в последние годы используется при

продвижении банковских услуг [1]. Обращаясь к известным лицам, банки пытаются формировать у потенциальных клиентов устойчивые представления относительно своей надежности.

Целью исследования является определение субъективно значимых критериев оценки рекламных героев банковской рекламы.

Эмпирические данные были получены в результате опроса. В нем участвовали 60 человек (жители г. Ярославля): студенты, служащие, пенсионеры, рабочие, безработные и индивидуальные предприниматели в возрасте от 19 лет до 80 лет. Выборка была равномерной по полу.

Для обработки данных применялся подсчет процентов, подсчет средних, факторный анализ метод главных компонент с вращением VARIMAX.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе был проведен опрос, были выявлены характеристики, по которым происходит оценка рекламных персонажей, рекламирующих банковские услуги. На втором этапе оценке подверглись рекламные ролики, в которых присутствует рекламный персонаж.

В ходе опроса были выявлены критерии, по которым потребители оценивают рекламного персонажа. Было установлено, что только 22 % опрошенных всегда обращают внимание на рекламу, лишь 6 % доверяют рекламе банков. Из них только 5 % принимают решение под влиянием банковской рекламы, специально ищут рекламную информацию для принятия решения 6 % респондентов. Кроме того, респондентами было упомянуто 23 рекламных героя, которые встречаются в банковской рекламе. Наиболее частым является упоминание К. Хабенского, далее идут И. Ургант, В. Машков, С. Гармаш, Ю. Дудь, Криштиану Роналду, Т. Гарасова, К. Собчак, Лионель Месси, Д. Хрусталев, А. Овечкин и А. Михеева, А. Гудков, О. Тиньков, Жерар Депардьё и Л. Парфенов, Л. Якубович. Наиболее привлекательными для опрошенных являются К. Хабенский, И. Ургант, С. Гармаш и В. Машков. К наименее привлекательным были отнесены Ю. Дудь, К. Собчак, Д. Хрусталев.

Было установлено, что опрашиваемые наделяют рекламных персонажей банковской рекламы теми характеристиками, которые есть у них самих. В число таких характеристик входят кате-

гории *успех, активность, компетентность, доброта, успешность, искренность, стремление к лидерству, сила, решительность*. Данные, полученные в ходе факторного анализа, позволяют сделать вывод, что происходит процесс идентификации потребителя банковских услуг с рекламным персонажем.

Таким образом, рекламный персонаж или корпоративный герой является особым элементом продвижения бренда, который придает марке человеческие характеристики, близкие целевой аудитории. Разработчикам необходимо помнить, что в центре рекламы должен быть не просто представитель целевой аудитории, а персонаж, вызывающий чувства зависти, восторга, желание подражать. Такой персонаж активизирует механизмы идентификации, что заставляет покупать рекламируемый товар или пользоваться рекламируемой услугой.

Библиографический список

1. Журавель, В. Рекламный герой и банковский бренд [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.advertology.ru/article88764.htm>. – 06.04.2011 г. //
2. Колышкина, Т. Б. Рекламный образ: технологии воздействия на массовое сознание [Текст]: монография / Т. Б. Колышкина, Е. В. Маркова, И. В. Шустина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 222 с.
3. Бернет, Дж. Маркетинговые коммуникации: интегрированный подход [Текст] / Дж. Бернет, С. Мориарти. – СПб. : Питер, 2001. – 867 с.

УДК 008 (091)

В. А. Колесова

Н. р. – доцент Н. Н. Летина

Внешний уровень архетипического образа Мудрого Старца в культовых фэнтези вселенных (Дж. Толкиен, Дж. К. Роулинг)

Аннотация. В статье охарактеризован внешний уровень архетипического образа Мудрого Старца в культовых фэнтези

вселенных (эпос Дж. Толкиена, цикл романов о Гарри Поттере Дж. К. Роулинг). На материале образов Гэндальфа и Альбуса Дамблдора выявлены и проанализированы визуальная и кинестетическая составляющие.

Ключевые слова: Архетип, Мудрый Старец, фэнтези-вселенные, визуальная составляющая, кинестетическая составляющая.

Первой характеристикой Гэндальфа в тексте становится возрастная характеристика: его вполне магическая древность конкретизирована художественными деталями – длинной белой бородой и посохом. Посох является многозначной деталью, поскольку одновременно маркирует возраст и образ жизни персонажа или же ситуативное состояние – его странничество. Магические свойства посоха пока скрыты.

За время долгого отсутствия внешность Гэндальфа оказалась полностью забыта, что, в свою очередь, и позволяет ему впервые явиться перед Бильбо в качестве «какого-то старика с посохом». Он сохраняет инкогнито вплоть до момента, когда сам решает представиться хоббиту, что, в частности, может отсылать нас к античным мифологическим традициям или сюжетам волшебных сказок, где герой также мог в течение какого-то времени скрывать свою личность. Взаимосвязь фэнтези и мифологии становилась объектом достаточного количества исследований (например, работы И. Д. Винтерле [1] и Я. Р. Паславской [3]).

Костюм Гэндальфа решен в духе минимализма, но не чужд эстетизма: гармоничную и спокойную цветовую гамму (серое, синее, черное) оживляет эффектная деталь – серебристый шарф.

Одежды Гэндальфа выполнены из простых материалов. Костюм – константная характеристика внешности героя. Он изменится лишь однажды на протяжении всего повествования, и изменение цвета костюма будет означать полное перерождение, когда Гэндальф Серый, умерев, возрождается Гэндальфом Белым, из чего можно заключить, что костюм Гэндальфа является отражением и продолжением его сущности.

Отметим, что при внешней простоте и аскетичности решения внешний вид Гэндальфа призван, в первую очередь, указывать на его исключительный ум и явно высокое социальное положение: длинные волосы, седина и остроконечная шляпа Примеча-

тельного темно-синего цвета символизируют истину в христианстве, это один из важнейших символических цветов магии [4]. Внешний облик Гэндальфа характеризует его как мудрого старца и аллегорически, и понятийно в духе К. Г. Юнга.

При этом всегда неоспоримым остается статус Гэндальфа: он явно находится в положении лидера, за которым следуют. Это неоднократно подчеркивается как на повествовательном уровне, так и на уровне художественных средств создания образа, что вполне соответствует описанию, данному Юнгом: «Архетип духа [...] всегда проявляется в ситуации, когда появляется необходимость в проницательности, понимании, добром совете, решительности, умении планировать, а своих собственных ресурсов для этого не хватает» [5]. Кроме того, Гэндальф в целом очень активно перемещается в пространстве на большие расстояния, как по земле и воде, так и по воздуху, его движения чаще описаны как резкие и стремительные.

Крупная пластика в его образе явно преобладает над мелкой, а стремительность – над неспешностью, его основные жесты в большинстве случаев имеют чисто практическую направленность: взять или передать что-то, вооружиться.

Однако мимика Гэндальфа очень подвижна и изменчива. Она живая и непосредственная, ее сравнительно легко интерпретировать, и зачастую она является прямой реакцией на происходящее с ним и характеризует его эмоциональную отзывчивость, даже реактивность. Особого внимания заслуживают его глаза, «знакомые, пронзительные и мудрые глаза с лукавинкой»: самый чуткий индикатор внутреннего состояния Гэндальфа, его магических сил и «зеркало души» – небанальной, игровой, волевой, масштабной.

Альбус Дамблдор впервые на страницах книги Дж. К. Роулинг появляется магическим путем. Через акцентированно внезапное появление мага передается непредсказуемость, а также стремление держать контроль над ситуацией и уверенность в себе, присущие Дамблдору. Как пишет К. Г. Юнг, «Мудрый старец» приходит в сны под видом волшебника, [...] учителя, профессора, деда или в образе любой другой личности, имеющей авторитет» [5].

Одна из первых характеристик внешности Дамблдора в тексте – это снова характеристика возрастная. Вновь, как и в случае с Гэндальфом, седая борода, свидетельствуя о почтенном возрасте персонажа, безусловно, создает представление о его мудрости, наличии у него богатого жизненного опыта, а также о его высоком социальном статусе [3].

Костюм Дамблдора подчеркнуто экстравагантен: длинный сюртук, лиловая мантия, украшенные пряжками ботинки на высоком каблуке и затемненные очки-половинки в золотой оправе.

Словно в качестве компенсации за эксцентричный костюм все движения и действия Дамблдора неспешны, размерены, неторопливы.

Мелкая пластика в образе Дамблдора явно преобладает над крупной. Жесты он использует и для коммуникации, и для выражения эмоций, а также для колдовства. А вот мимика профессора Дамблдора, равно как и интонации его голоса, неизменчива. Редко встречаются моменты, когда на его лице не играла бы благосклонная улыбка, а голос не излучал спокойствия и собранности, свидетельствующих о достоинстве, потенциальной внутренней стабильности персонажа и одновременно об умении владеть собой, о мастерстве публичной коммуникации.

Итак, Гэндальф изображен внешне мудрым старцем, но с крупной и сильной пластикой, характеризующей его как активного, решительного, действенного, персонажа, с подвижной и живой мимикой, отражающей его эмоциональность. При этом его образ, в первую очередь, создает представление о мудрости, высоком социальном статусе и магических способностях при хорошей физической силе и выносливости. Дамблдор изображен внешне мудрым старцем, с величественной и неторопливой пластикой, с преобладанием мелкой моторики, со спокойной мимикой. Его образ также выражает мудрость, высокий социальный статус и непререкаемый авторитет, а также магическую силу в сочетании с умением владеть ситуацией, а также психолого-педагогическим мастерством. Все эти качества позволяют воздействовать на других персонажей, выступающих агентами, метафорически – «армией» Дамблдора.

На основании изложенного можно сделать вывод, что у современных интерпретаций образа Старца есть как несомненно общие (схожая внешность и комплекция), так и разительно различающиеся (пластика, манера поведения, стиль одежды) черты, в обоих случаях доминанты внешнего облика Старца – выражение его мудрости, высокого социального статуса и величия.

Библиографический список

1. Винтерле, И. Д. Миф как основа литературы фэнтези [Текст] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 3. – С. 25-30.
2. Моррис, Д. Гольый мужчина [Текст] / пер. с англ. Г. Сахацкого. – М. : Эксмо, 2009. – 384 с.
3. Паславская, Я. Р. Мифологические и сказочные истоки романов Дж. К. Роулинг [Текст] // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – № 2. – С. 111-116.
4. Пастуро, М. Синий. История цвета [Электронный ресурс]. – URL: <https://reader.bookmate.com/AsvdaIhk>
5. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов [Электронный ресурс]. – URL: <http://knigger.org/jung/dusha-i-mif-shest-arkhetipov> (дата обращения: 12.04.2019).

УДК 008.001.14

А. М. Кругликова

Н. р. – профессор Т. И. Ерохина

Механизмы утраты культурной памяти в архитектуре Ярославля

Аннотация. В статье раскрываются механизмы утраты культурной памяти на примере анализа современного состояния ряда архитектурных памятников города Ярославля. Рассматриваются проблемы памяти и забвения в культуре, выявлены наиболее характерные для Ярославля способы забвения: «руинирование», музеефикация и снос памятников. Отмечена двойственность процесса

утраты и сохранения культурного наследия в архитектурном пространстве города.

Ключевые слова: культурная память, забвение, архитектура, Ярославль.

Тема памяти неизменно сопряжена с темой забвения. Проблема забвения часто рассматривалась как негативное дополнение памяти. Тем не менее феномен забвения позволяет не только прояснить механизмы функционирования культуры, но и выявить способы возможной адаптации человека к быстро меняющемуся потоку информации. Память и забвение – единый процесс, неотделимый от формирования и трансформаций коллективных идентичностей. Память не является для культуры пассивным хранилищем, а составляет часть ее текстообразующего механизма, что является важным в культуросообразной деятельности личности и общества. На основе анализа памятников архитектуры города Ярославля мы можем выделить следующие механизмы утраты культурной памяти [3, с. 573-619].

«Руинирование» как механизм утраты исторических памятников

Изменения, происходящие в архитектурной и градостроительной среде города, совершаются постепенно. Каждая эпоха оставляет свой след на лике города, который имеет как лучшие, так и несовершенные черты. Примером такого рода служит долгая история Ярославской большой мануфактуры. Строительство фабрики (ЯБМ) началось в 1722 г. В фабричный комплекс, помимо производственных корпусов, сгруппированных вокруг прудов, входили и жилые здания: дома и бараки для рабочих, мельницы, склады. Сегодня эти сооружения превратились в руины. Забвение как репрессивный механизм, подтолкнувший Большую мануфактуру к таким последствиям, использовала советская власть. Получив после белогвардейского мятежа 1918 г. название «Красный Перекоп», фабрика стала центром городского Красноперекопского района. А после неудачного размещения в 1924 г. домов-бараков для рабочих, поселок прекратил свое развитие.

Музеефикация как способ утраты/сохранения культурной памяти

Остановить процесс разрушения исторической застройки можно с помощью музеефикации. В качестве примера обратимся к усадьбе Коковцевых XVIII века. Дом Коковцевых признали объектом культурного наследия в 2004 г. За три столетия усадьба сменила множество статусов. В конце XVIII века здесь жил предводитель ярославского дворянства Николай Коковцев. Во время революции в доме Коковцевых находился полк солдат. После Великой Отечественной войны на первом этаже появился детский сад, а затем – коммуналка. В 2016 г. усадьбу передали ярославскому отделению Всероссийского Общества охраны памятников истории и культуры.

Музеефикация сегодня осознается как оптимальный путь сохранения и использования памятника. Ее суть в превращении в музейные объекты недвижимых памятников, объектов нематериального наследия и культурно-исторической среды со всеми ее элементами и существующими между ними взаимосвязями [1, с. 55-75]. Наблюдается одна из форм забвения – «возвращение», то есть новое «открытие» потерянного прошлого. С одной стороны, процесс музеефикации имеет позитивный характер: сохраняется архитектурный объект, который, к сожалению, теряет первоначальные функции сохранения культурной памяти [4].

Утрата культурной памяти: проблема сноса памятников архитектуры

В Ярославле существует множество домов, достойных внимания жителей города и исследователей. Я обратилась к истории дома 10 на улице Собинова. Дом, построенный в 1877 году, был частью крупного городского имения, последним владельцем которого был присяжный поверенный Василий Николаевич Эпштейн. После революции в доме находились квартиры. В последние годы он был расселен, более того – его полностью снесли в последних числах мая 2017 г. под новое строительство. Это произошло в буферной зоне ЮНЕСКО, что в принципе недопустимо. При этом очевидно, что снос культурных памятников приводит к их утрате.

На основе выявления механизмов забвения можно сделать вывод: забвение – это временное «хранилище» феноменов, которые принадлежат парадигме памяти, переход из прошлого в настоящее. Проблема сохранения культурной памяти и культурного наследия все более отчетливо обозначается в современном сознании социума. Необходимость исследования культурного наследия в архитектурном пространстве объясняется тем, что прошедший век был веком социальных катаклизмов, которые привели к изменению единства памяти.

Библиографический список

1. Дидковская, Н. А., Шахова, (Кузина) Е. А. Моделирование историко-культурного дискурса городской среды [Текст] / Н. А. Дидковская, Е. А. Шахова (Кузина) // Исторический город русской провинции – культурный универсум. Научный сборник (сборник научных трудов. Ч. 2) ; науч. ред. Т. С. Злотникова, Н. А. Дидковская. – Ярославль : Из-во ЯГПУ им К. Д. Ушинского, 2009. – С. 55-75.
2. Лотман, Ю. Архитектура в контексте культуры [Текст] // Лотман, Ю. Семиосфера. – СПб. : Искусство – СПб, 2000.
3. Рикер, П. Память. История. Забвение [Текст] / П. Рикер ; пер. с фр. И. И. Блауберг и др. – М. : Из-во гуманитар. лит., 2004. – 725 с.
4. Соколов, Ю. В. Современное использование памятников архитектуры [Электронный ресурс] / Ю. В. Соколов // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 7. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/07/15840>

УДК 82-3

Д. В. Крушинова

Н. р. – профессор Т. Г. Кучина

Антиномия жизни и смерти в прозе Михаила Шишкина

Аннотация. В статье рассматриваются инвариантные сюжетные схемы в прозе М. Шишкина, которые связаны с важнейшей в творчестве автора темой жизни и смерти.

Ключевые слова: инвариант, вариант, сюжетная схема, поэтический мир, Михаил Шишкин.

Тема смерти и жизни является центральной, важнейшей в прозе Михаила Шишкина. Исходя из логики, жизнь и смерть представляют собой оппозицию, в которой одно исключает другое, поэтому среднего звена между ними нет, зато есть четкие границы (человек либо жив, либо мертв). Данная антиномия приобретает совершенно иное решение в творческом мире М. Шишкина и является выражением его особого мироощущения.

Главная особенность видения мира Шишкина – идея единства противоположностей, сочетания несочетаемого, цельности прошлого и будущего, отсутствия каких-либо рамок и границ, в том числе пространственных и временных. Это проявляется в определенных мотивах и темах: тема смерти и жизни, мотив слепоты и зрячести, тема любви и др., а также в сюжетных схемах, связанных с этими темами. Термин сюжетная схема мы используем по аналогии с понятием мотива А. Н. Веселовского («Под мотивом я разумею формулу, отвечавшую на первых порах общественности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшую особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности» [1, с. 301]) и функцией В. Я. Проппа («Функции действующих лиц представляют собой те составные части, которыми могут быть заменены мотивы Веселовского» [2, с. 22]). Инвариативная сюжетная схема (или сюжетный инвариант) – это условно простейшая, повторяющаяся сюжетная схема, имеющая различные варианты, которые реализуются в разных произведениях автора.

В прозе Михаила Шишкина не существует границ между явлениями смерти и жизни: человек может быть одновременно жив и мертв. Но одновременное существование двух этих состояний достигается не с помощью фантастических элементов, а с помощью определенных нарративных ходов, которые создают впечатление, что герой жив и мертв. Например, в романе «Венерин волос» главная героиня Белла получает письмо с фронта от возлюбленного, хотя тот уже мертв, и отвечает на него. Получение письма после смерти его автора объясняется вполне рацио-

нально – оно действительно могло прийти с запозданием, но эффект разрушения границ жизни и смерти автором достигается. В рассказе «Урок каллиграфии» героиня Ольга инсценирует свою смерть, чтобы начать новую жизнь вне семьи; для нее важно быть «мертвой» для детей и мужа, хотя на самом деле она жива. В прозе М. Шишкина мертвым может быть и тот, кто не умер физически. Таким образом, семантика понятий «жизнь» и «смерть» становится довольно размытой.

В художественной реальности М. Шишкина смерть и жизнь представляют собой бесконечную непрерывную линию, где одно явление переходит в другое. Это проявляется в сюжетных схемах, где один герой умирает, а затем рождается другой, то есть происходит связка мотива смерти и зачатия ребенка. При быстром переходе от смерти одного человека к рождению следующего стираются границы между этими явлениями, образуется одна линия жизни (отсутствует прекращение жизни). В том же «Письмовнике» Саша в одном из писем Володе рассказывает о том, что у родителей до ее рождения был еще сын, который умер, после чего сразу родилась она («взамен», как говорит Саша). Здесь мы видим сюжетную цепочку, в которой главное значение играет слово «взамен» – одна жизнь заменяет другую, превращаясь в постоянный, вечный поток жизни.

Герой в прозе М. Шишкина может умереть, затем условно воскреснуть и снова умереть. Схема «смерть – воскрешение – смерть» создает единую горизонтальную цепь, между элементами которой не существует границ. В рассказе «Гул затих...» герой-повествователь «уезжает» с военных сборов на похороны деда, который умер задолго до этого. Но воскрешение деда следует понимать не в буквальном смысле, потому что в реальности он не воскрес – герою специально прислали телеграмму о «смерти» дедушки, чтобы он вернулся домой на три дня раньше. Похожая схема: герой-повествователь приводит пастернаковские строчки «Гэфсиманского сада» и приходит к выводу: «И я тогда знал, что это Пастернак сказал про себя. Это он сошел в гроб, а потом восстал. <...> В могиле его быть не могло, потому что он был во всем вокруг меня». Здесь мы видим отождествление человека с мирозданием, слияние границ жизни и смерти, потому

что смерти как таковой может и не быть – человек может быть всем вокруг.

По рассмотренным выше примерам мы можем сделать вывод, что понятия «жизнь» и «смерть» могут не только не противоречить друг другу, но и образовывать единое целое. Смерть не всегда означает небытие (например, мнимая смерть Ольги в рассказе «Урок каллиграфии»), а жизнь не всегда означает бытие (например, вездесущее присутствие Пастернака в рассказе «Гул затих...»). В результате этого два понятия, между которыми не существует границ, образуют одну горизонтальную линию, единое инвариантное целое, составляющее поэтический мир автора.

Библиографический список

1. Веселовский, А. Н. Поэтика сюжетов [Текст] / А. Н. Веселовский // Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – Л. : Худож. лит., 1940. – 649 с.
2. Пропп, В. Я. Морфология сказки [Текст] / В. Я. Пропп. – Л. : Academia, 1928. – 152 с.

УДК 77.03

К. С. Лобова

Н. р. – профессор Т. В. Юрьева

Проблема этических запретов при создании военного фоторепортажа (на примере творчества фотожурналистов Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина)

Аннотация. В статье рассматривается военный фоторепортаж как жанр фотожурналистики, сравниваются особенности творческой работы фотожурналистов Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина на основании Кодекса профессиональной этики союза профессиональных журналистов США. Автор приходит к выводу, что военный фотожурналист обязан всегда показывать истину, освещая для общества все подробности жизни в военное время.

Ключевые слова: военный фоторепортаж, фотожурналист, этика, этические запреты в журналистике.

Фотография несет в себе не только эстетическую и историческую ценность, она имеет порой сильное психологическое воздействие. Особенно это касается съемки событий войны и военных действий. Война сформировала особый жанр фотографии – военный фоторепортаж. Повседневность войны и ее события пытаются отразить в своих снимках профессиональные военные фотографы.

Все чаще фотографы сталкиваются с проблемой этических запретов при создании военного фоторепортажа. Встает вопрос о допустимой мере, до которой может пойти фотограф, отображая зло войны; допустимой степени воздействия этой темы на психологию зрителей и на самого фотожурналиста; внутренних запретах при изображении ужасов войны, которые должен (или не должен) ставить перед собой сам фотожурналист.

Военная репортажная фотография – особый жанр, всегда эмоциональный, жесткий, прямолинейный и опасный. На сегодняшний день военные фоторепортажи очень востребованы, их пытаются заполучить различные печатные средства массовой информации и информационные агентства. Благодаря таким изображениям у людей формируется собственное мнение о происходящих военных событиях, а также людях, которые принимают в них участие.

В большинстве этических кодексов фотожурналистов декларируется, что фотожурналистика требует полной самоотдачи от тех, кто выбирает ее своей профессией. Фотожурналист должен стремиться к тому, чтобы его снимки отражали все правдиво, честно и объективно [2].

Проблема этичного изображения военных действий, социальных катаклизмов и стихийных бедствий еще более значима. Как правило, в этих условиях человек практически беззащитен перед камерой, и вопрос следования фотожурналиста этическим стандартам выходит на первый план. С одной стороны, журналисты и фотографы пытаются показать всю тяжесть события и его социальную значимость. С другой стороны, демонстрация на ши-

рокую аудиторию страдания конкретного человека может нанести душевную травму и ему, и его родственникам, и знакомым.

Примером того, как проблема этических запретов влияет на особенности творческой работы фотожурналиста, является творчество двух военных фотокорреспондентов – Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина.

Во всех работах американского фотожурналиста Джеймса Нахтвея можно увидеть стремление выдержать любое тяжелое зрелище и показать его. Он считает, что он в долгу перед людьми, мертвыми, голодающими, больными, и должен показать все с максимальной точностью [1]. Примером может быть его репортажная фотография «Войны на Балканах. Босния», в которой автор показывает один из моментов войны – погрузку убитых на грузовую машину.

Военный фотограф Дон Маккалин говорил: «Чтобы показать лицемерие, приходится самому быть лицемером» [3]. И что бы вы ни делали для того, чтобы оставаться человеком, снимая страдания людей, вы все равно проиграете. В связи с этим его военная фотография отличается грубоватой подачей материала, благодаря чему зритель погружается в жестокий мир войны и ее последствий. Например, его фотография «Контуженый», где изображен американский солдат, взгляд которого устремился вверх, будто он увидел что-то невысказанное, необъяснимое, то, что никак не поддается человеческому воображению. То, что мы видим, – один из симптомов посттравматического стрессового расстройства. Только посмотрев в его глаза, можно сделать вывод, что война способна разрушать все на своем пути, будь то жизни людей или их эмоциональная устойчивость.

Если говорить об этических и эстетических запретах, главный вопрос: правомерен ли показ чрезмерно откровенных сцен жестокости? Многие зрители, а также многие издания, публикующие фото, ставят запрет, чтобы не видеть лишнего раз то, что слишком травмирует душу. Но эти соображения не ограничивают Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина в их решимости правдиво обличать войну, несмотря на то, что его снимки пронизывают нас сильными чувствами, вызывая сострадание и жалость.

Анализ творческого метода Джеймса Нахтвея и Дона Маккалина показал, что военные фотожурналисты не ограничиваются ложно понятыми этическими запретами. Это дает им возможность изобразить все ужасы войны и ее последствий. Их снимки способны сильно влиять на психологию зрителей, побуждать к принятию идей пацифизма и заставить одуматься перед тем, как совершить любое зло.

Библиографический список

1. Вендерс, В. Джеймс Нахтвей и Дрезденская премия мира [Электронный ресурс]. – URL: <http://journal.foto.ua/sobitiya/obzory/dzhejms-nahtvej-i-drezdenskaya-premiya-mira.html> Проверено: 10.04.2019
2. Королько, В. Г. Кодекс профессиональной этики профессиональных журналистов (США) [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfiles.net/preview/1805647/page:139/> Проверено: 10.04.2019
3. Маккалин, Д. Контрольные отпечатки [Электронный ресурс]. – URL: <http://cameraforum.ru/gallery/videos/221/> Проверено: 10.04.2019

УДК 008 (1-6)

М. А. Матанцева

Н. п. – профессор Т. И. Ерохина

Построение хронотопа двух миров в зарубежной кинофантастике

Аннотация. В статье представлены особенности хронотопа мира реального, обыденного и мира другого, волшебного, на примере трех фильмов: «Хроники Нарнии: Лев, колдунья и волшебный шкаф» (2005 г., реж. Эндрю Адамсон), «Алиса в Стране чудес» (2010 г., реж. Тим Бертон), «Щелкунчик и четыре королевства» (2018 г., реж. Лассе Халльстрем, Джо Джонстон). Рассматриваются способы и причины перехода границы миров героями выбранных кинофильмов.

Ключевые слова: пограничность, хронотоп, двоимирие, Хроники Нарнии, Алиса в Стране чудес, Щелкунчик и четыре королевства.

Целью данной работы является выявление степени важности разделения миров для замысла фильма.

Задачи: рассмотреть разницу хронотопов двух миров, проанализировать ситуации перехода границы миров.

Один из основных используемых методов – семиотический, кроме того, использованы методы анализа и синтеза.

Каждый из рассматриваемых нами фильмов по-своему обыгрывает и отображает мотив двоемирия. Если реальный мир нам вполне понятен и привычен, то мир другой, по ту сторону разумного, требует особого подхода. При рассмотрении хронотопа двух миров возможны три варианта сопоставления: в одном случае разница во временных периодах, в другом – в пространстве (локациях), в третьем и в пространстве, и во времени. При этом возможно как ускорение, так и замедление последнего. Все три фильма имеют несколько схожих элементов и особенностей, которые проявляются в определенном сосуществовании двух миров. Так, оба мира имеют давнюю историю существования (а не появляются одновременно с приходом героя в него, сам персонаж не является творцом этой реальности). Другой мир полностью опровергает привычные законы логики и физики (говорящие животные и мифические существа; неестественное уменьшение и увеличение объектов за счет съедобных; боевые мыши и оживающие и умирающие куклы). В этих трех примерах время в другом мире относительно мира реального бежит в разы быстрее, что при возвращении героев обратно позволяет не пропустить ничего в мире реальном. Показывается это двумя способами: в «Щелкунчике» Сахарная Слива демонстрирует главной героине (и зрителю в том числе) разницу в протекании времени посредством «экскурсии» на часах, в других двух фильмах об этом зритель узнает вместе с персонажем случайно.

Перемещения возможны для определенной «избранной» категории героев с особым психологическим состоянием и в процессе игры. Алиса бежит за кроликом из любопытства и чтобы скрыться от насущной жизненной проблемы (предложение руки и сердца от нелюбимого человека, с семьей которого необходимо заключить сделку). В итоге перед нами возникает игра в догонялки, погоня за своим навязчивым сном. В «Щелкунчике» –

канун Рождества, это само по себе время волшебное, переходное, сама героиня играет в своего рода «прятки», но Клара не прячется, а водит – ищет свой подарок. Параллельно это сопровождается уходом от эмоционального упадка, ощущения потерянности и опустошения из-за смерти матери героини. В «Хрониках Нарнии» – снова игра, в прятки. Проход обнаруживает девочка Люси, пока ищет место для укрытия, что в итоге приводит ее в другой мир [1]. Везде герои оказываются желанны или же ожидаемы, их приход в другой мир предначертан. Открывается он для героев таким образом, чтобы сразу не отпугнуть, а завлечь.

Миры соединяются особым переходом, своего рода мостом или коридором. В «Щелкунчике» коридор, в котором во время перемещения меняются его размеры и внешний вид – рисунок на обоях переворачивается, совы превращаются в мышей. В «Хрониках Нарнии» шкаф также выступает в роли коридора, через который надо пройти, преодолеть некое препятствие [1]. А путь в Страну Чудес лежит через нору, изменяющуюся по мере падения Алисы как в размерах, так и в наполнении, появляются дополнительные нехарактерные для этого места объекты – шкафы, кровати, предметы быта и пр [4]. В итоге мы получаем тот же коридор, но вертикально направленный. Обязательным является момент преодоления определенного препятствия, позволяющего получить доступ к другому миру. Здесь также можно увидеть игровой аспект, когда персонажи примеряют на себя роли исследователей и отважных героев, не останавливаясь на полпути, отправляясь вперед до самого конца [2].

«Когда из естественного мир становится преимущественно искусственным, возникает другой мир. Или миры, в которых люди не могут жить, хотя в них действуют» [3; с. 8]. В каждом из фильмов изначально мир реальный становится чужим для героев, миром, где им одиноко, страшно, тоскливо и невыносимо Быть. Находясь в нем, они, как правило, не живут, а существуют, тем самым открывая для себя выход из него, который одновременно является входом в другой мир.

В книжных вариантах этих историй нет такой «драматизации», отсутствует ощущение неизбежности. Это добавляется

уже на экране, для создания контраста несправедливой действительности и внутреннего состояния героев. На контрасте пространства и времени разных реальностей выстраивается идея отчужденности героя, а также демонстрируется разница между желаемым и действительным. Где другой мир является образным воплощением внутреннего мира героев.

Библиографический список

1. Афолина, Ю. Н. Двоемирие в повествовательной структуре «Хроник Нарнии» К. С. Льюиса [Текст] / Ю. Н. Афолина // Вестник Пермского университета. – 2012. – № 1(17). – С. 130-136.
2. Злотникова, Т. С. Человек. Хронотоп. Культура: Введение в культурологию [Текст]: учебное пособие / Т. С. Злотникова. – Издание 3-е, дополненное и переработанное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 332 с.
3. Кутырев, В. А. Человеческое и иное: борьба миров [Текст] / В. А. Кутырев. – СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2009. – 264 с.
4. Lovell-Smith, R. The Animals of Wonderland: Tenniel as Carroll's Reader / R. Lovell-Smith // Criticism. – 2003. Vol. 45, № 4. – P. 383-415.

УДК 659.13/17

И. В. Рыженков

Н. р. – доцент И. В. Шустина

Реализация концепта *безопасность* в рекламе детского питания

Аннотация. Автор анализирует концепт «безопасность» в телевизионной рекламе детского питания. В ходе исследования выявлены частотные компоненты, которые входят в данный концепт, определено их соответствие-несоответствие семантическому пространству потребителей. На основе результатов кластерного анализа установлены субъективно значимые для разных групп потребителей критерии, сделаны рекомендации.

Ключевые слова: концепт, качество, рекламная коммуникация, семантическое наполнение.

Концепт *безопасность* имеет многослойную структуру, как правило, определенные свойства товара или производимые им

процессы вызывают у потребителя ощущение безопасности как внешней, так или внутренней, как физической, так и психологической [1]. Это побуждает человека приобрести рекламируемый продукт.

Цель исследования – определить, насколько концепт *безопасность* в рекламных текстах, продвигающих детское питание, соответствует ожиданиям потребителя.

С этой целью использовалась методика «Определение субъективного содержания концептов массовой коммуникации» [2, с. 87-92] Анализу подлежала телевизионная реклама детского питания, транслируемая по центральным каналам в период с мая 2018 по ноябрь 2018 г.

На примере различных товарных категорий было установлено, что концепт *безопасность* проявляется через параметры [3, с. 162] *надежность, здоровье, качество, спокойствие, гарантия, уверенность, доверие, натуральность, естественность, стандарт, высокая стоимость, психологический комфорт, физический комфорт, репутация, бренд*. В ходе контент-анализа мы выяснили, что не все эти качества типичны для рекламы детского питания. В то же время установлено, что такие параметры, как *здоровье (72 %), натуральность (66 %), бренд (81 %), естественность (54 %)*, встречаются часто; менее частотны *гарантия (27 %), доверие (23 %), репутация (18 %), спокойствие (9 %)*. Такие параметры, как *уверенность, физический комфорт, психологический комфорт, стандарт, высокая стоимость*, в рекламных материалах не отражены.

Далее мы провели опрос (анкетирование) представителей разных социальных групп (студенты, рабочие, служащие, предприниматели, пенсионеры) – покупателей детского питания.

В анкетировании приняли участие 60 человек, возраст опрошиваемых от 20 до 66 лет.

Полученные результаты были обработаны методом кластерного анализа, для каждой категории был рассчитан коэффициент субъективной потребительской значимости.

В ходе кластерного анализа выяснено, что при реализации концепта *безопасность* применительно к товарной категории «детское питание» общими для всех групп опрошенных являются

ся такие характеристики, как *бренд, надежность, здоровье, ответственность стандарту*. К особенным можно отнести категории *спокойствие, гарантия, высокая стоимость, репутация*.

Остальные относятся к единичным характеристикам.

При сравнении результатов контент-анализа с ответами респондентов были сделаны следующие выводы. Далеко не всегда мнения рекламодателя и потребителя совпадают. Стоит отметить, что среди респондентов очень часто оценки различаются. Например, студентки выделяют такие параметры, как *бренд* и *надежность*, а рабочие и пенсионерки данные параметры относят к наименее важным. Пенсионерки и студентки называют *высокую стоимость* не самым важным компонентом, в то время как все остальные группы придают этому параметру первостепенное значение. Можно рекомендовать рекламодателям следующее:

– Продолжать составлять рекламные тексты учитывая, в первую очередь, такие параметры, как *бренд* и *здоровье*;

– Не стоит бояться говорить о высокой цене, так как этот параметр положительно оценен респондентами, следовательно, цена не отталкивает, а наоборот, привлекает покупателей.

– Стоит тщательнее продумывать, кому адресуется сообщение, так как в зависимости от социальной группы и возраста значение параметров кардинально меняется.

Библиографический список

1. Колышкина, Т. Б. Ключевые концепты рекламной коммуникации [Текст] / Т. Б. Колышкина, Е. В. Маркова, И. В. Шустина. – Ярославль, 2016. – 212 с.

2. Колышкина, Т. Б. Алгоритм использования методики «Определение субъективного содержания концептов массовой коммуникации» [Текст] / Т. Б. Колышкина, Е. В. Маркова, И. В. Шустина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – № 3(45). – С. 87-92.

3. Колышкина, Т. Б. Семантическое наполнение концепта безопасность в рекламной коммуникации [Текст] / Т. Б. Колышкина, И. В. Шустина // Верхневолжский филологический вестник. – 2016. – № 1. – С. 91-99.

Е. Л. Светличная

Н. р. – профессор Т. Г. Кучина

Орфический миф и его интерпретация в творчестве Марины Цветаевой

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интерпретации орфического мифа в творчестве Марины Цветаевой. В работе были выявлены основные мотивы, которые соотносятся с образом мифического поэта, а также установлены аспекты, по которым происходит реконструкция образа.

Ключевые слова: орфический миф, образ Орфея, Эвридика, образ-символ, мотив, Марина Цветаева.

Первый текст М. Цветаевой, в котором наблюдаются отсылки к мифологическому сюжету, называется «Как сонный, как пьяный...» (1921). Это стихотворение входит в цикл «Стихи к Блоку», со смертью которого Цветаева не могла примириться. В первых двух строфах стихотворения «Как сонный, как пьяный...» не дается конкретных отсылок к мифологическому сюжету. Мотив смерти, потери и растерянности выражается в антитезах «как сонный, как пьяный», «мертво и светло».

Цветаева обозначает конкретное место – подземное царство, а также вводит образ-символ – шелестящую хламиду Эвридики. Эпитет «шелестящая» сразу отсылает нас к мифическому сюжету, изложенному Н. Куном: Орфей не мог видеть своей возлюбленной, однако он не мог ее и слышать. Цветаева намеренно изменяет мифологический сюжет, чтобы сделать явной отсылку к Блоку – к его статье «О современном состоянии русского символизма»: «Искусство есть Ад <...> По бесчисленным кругам Ада может пройти, не погибнув, только тот, у кого есть спутник, учитель...» [1, с. 433]. Тут говорится о Вдохновении, Музе, которая ведет поэта через весь его творческий путь.

Стихотворение «Такплыли: голова и лира...» строится на обычной антитезе «голова – лира». Можно предположить, что Цветаева пытается выстроить образ поэта на соотношении двух начал: божественного – образ-символ *лира*, и человеческого – *голова*. Эта антитеза является ключевым мотивом всего стихотворения, начиная с названия, заканчивая строками: «И лира уверяла: мира! // А губы повторяли: жаль!».

Каждый образ-символ соотнесен с определенным эпитетом, и это соотнесение намечается уже во второй строфе: «Крово-серебряный, серебро- // Кровавый след двойной лия <...>» [2, с. 126]. А в четвертой строфе образы и эпитеты «меняются местами», и в образе Орфея соединяются все начала: «Не лира ль истекает кровью? // Не волосы ли – серебром?» [2, с. 126].

Последняя строфа может быть рассмотрена как отступление от мифологического сюжета, потому что появляется новое второстепенное лицо, о котором в мифе нет упоминания. Образ «простоволосой лесбиянки» можно соотнести с самой поэтессой. Здесь же приведена строка «волна соленая – ответь!», хотя в самом мифе не говорится о том, какой является река Гебра и течет ли она через море. Еще в раннем творчестве Цветаева говорит о «морской составляющей» своего имени. Вероятно, так Цветаева показывает, что голова, волосы которой истекают серебром, приплыла именно к ней в руки.

Стихотворений, в которых активно развивалась бы тема преемственности Цветаевой таланта и «певчего голоса» Орфея, не было написано. Однако эта тема находит продолжение в поэме «К морю». Название снова отсылает нас к известному эпизоду, когда поэтесса сравнивает себя с морской пеной, с морскими волнами.

Здесь уже Цветаева говорит не об Орфее с лирой, но о себе как о преемнице, для которой лира, то есть образ-символ поэзии, становится «неразделима» с ее человеческим существом: «Столько не вешу // Вся – даже с лирой» [2, с. 300]. Образ Орфея в поэме становится собирательным и включает в себя всех поэтов, певцов, «арфистов», поэтому используется местоимение «наш».

Образ Орфея дополняется в более поздних стихотворениях. Например, в стихотворении «Есть счастливы и счастливыцы...» (1935) Цветаева говорит о божественном даре Орфея – его все- сильном голосе, способном спасти Эвридику из Ада. Поэтесса отрицает его телесную сущность, которая оказалась слабой и бесполезной, не смогла вернуть любовь. В певце значим его талант, его голос – то, что дано ему свыше.

От всех стихотворений, в которых Цветаева говорит об Орфее, пытаясь создать образ поэта всеобщего, отличается произведение «Эвридика – Орфею». Все стихотворение – это монолог Эвридики, пересекшей границы Аида. Эвридика помнит их любовь, страсть, но осознает, что теперь все бессмысленно, потому что она лишь призрак. В этом контексте Орфея можно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, он кажется страстно влюбленным молодым человеком, который ради своей любви готов погибнуть. Но с другой – мы понимаем, что Эвридика мыслит вполне рационально, говоря о невозможности чуда. Таким образом, Орфей ослеплен любовью, он человек, которому не свойственно рациональное, творческая личность, признающая власть иррациональности.

Впервые затрагивая тему, с которой в большей степени связан миф об Орфее, а именно их любовные отношения с Эвридикой, Цветаева «дополняет», оставляя страстные отношения, но добавляя в них заботу и уважение, которые связывают кровных родственников, например, брата и сестру.

На основе проведенного анализа, можно сделать следующие выводы. Поэтесса преобразует образ Орфея, выделяя в нем две составляющих: смертную человеческую, поэтическую божественную. Всегда преобладающей является божественная составляющая, которую Цветаева соотносит со всеми поэтами и творцами мира, говоря о том, что Орфей живет в каждом из нас. На примере Эвридики и Орфея Цветаева рассматривается отношения, завязанные не только на безумной страсти, но на любви между братом и сестрой, родстве кровном, родстве душ – такой любви, которую она считает единственно настоящей.

Библиографический список

1. Блок, А. А. Собрание сочинений : в 8 т. [Текст] / А. А. Блок. – М. – Л. : Государственное издательство художественной литературы, 1960-1962.
2. Цветаева, М. И. В огромном городе моем ночь. Стихотворения 1906-1941 [Текст] / М. И. Цветаева. – М. : АСТ, 2018. – 320 с.

УДК 72.01

А. А. Смирнова

Н. р. – ст. преподаватель М. В. Александрова

Историко-культурное значение объектов промышленной архитектуры

Аннотация. Статья посвящена проблеме сохранения объектов промышленной архитектуры, которые рассматриваются как элементы городской среды, обладающие историко-культурной и архитектурно-художественной ценностью. На основе анализа социокультурной ситуации выявляются современные стратегии сохранения объектов промышленной архитектуры, включения их в современный контекст российских городов.

Ключевые слова: городская среда, индустриальное наследие, промышленная архитектура, мемориализация, культурная память.

В начале XX в. И. М. Гревс и Н. П. Анциферов в рамках комплексного междисциплинарного подхода определили городское пространство как целостный «исторически сложившийся культурный организм», обладающий собственной «биографией» (историей) и «душой» (неповторимым образом) [1, с. 9]. Рассмотрение города как пространства культурной, исторической памяти получило дальнейшее развитие в других подходах и концепциях (М. Хальбвакс [6], Ю. М. Лотман [4], К. Линч [3]).

Исторический город – это воплощение диалога эпох, это пространство культурной памяти – символической формы передачи культурных смыслов [2], выражающейся в устойчивых формах сохранения прошлого – архитектурных объектах. Исторические

объекты (памятники, здания, улицы, площади, городские кварталы) являются основными единицами городской среды, которые формируют образ города, а также наделяют его пространство смыслами, делают его символическим [5].

Старинные промышленные здания – неотъемлемые элементы городской среды. Объекты промышленной архитектуры зачастую сочетают в себе утилитарное и изящное, являются памятниками инженерной мысли, воплощением художественной идеи зодчих, а следовательно, обладают не только исторической, но и эстетической ценностью.

Говоря о сохранении объектов промышленной архитектуры, мы используем термин «мемориализация», под которым понимаем сохранение памяти о прошлом в пространстве современности в виде зданий, сооружений, экспозиций.

В Санкт-Петербурге в старинной водонапорной башне расположен музей «Вселенная воды». Водонапорная башня построена в кирпичном стиле в 1859-1861 гг. архитекторами Э. Г. Шуберским и И. А. Мерцем и сейчас является символом петербургского Водоканала.

Примером средовой музеефикации является территория музея-заповедника «Полотняный завод» в Калужской области. В XVIII в. одновременно с промышленным комплексом парусно-полотняной и бумажной мануфактур А. А. Гончарова и Г. И. Щепочкина происходило формирование усадебного комплекса. Сегодня в историческом здании бумажной мануфактуры находится интерактивная экспозиция музея «Бузеон», которая знакомит с историей развития бумажного производства, бытом рабочего мануфактуры.

В городах современной России наблюдается тенденция создания новых креативных пространств в старинных промышленных объектах. В центральной части Нижнего Новгорода здание бывшей типографии «Нижполиграф» (1905 г.) превратилось в креативное пространство «Кинофакура», где проводятся кинопоказы, спектакли, концерты, лектории, мастер-классы. Новая Ивановская мануфактура (1840-е гг.) превратилась в пространство NIMLOFT, открытое для молодежных инициатив, а в хлопковых складах Ярославской Большой мануфактуры (конец XIX –

начало XX в.) сегодня расположился культурный центр ТЕХТЦ, ставший новой точкой развития исторического промышленного района.

Популярным местом является центр современного искусства «Винзавод» в Москве, сохранивший характерные элементы промышленной архитектуры: кирпичный стиль, арочные своды, дубовые двери. На территории старейшего завода виноградных и десертных вин расположились необычные кафе для творческих встреч, отдыха и работы, а также выставочные залы. В Нижнем Новгороде в здании Арсенала, бывшего военного склада, расположился филиал Государственного центра современного искусства.

Современные способы мемориализации не только способствуют сохранению памяти об этапах развития промышленности, но и обеспечивают интеграцию старинных промышленных объектов в повседневное пространство современного горожанина, решая при этом проблему сохранения исторического облика городов.

Библиографический список

1. Анциферов, Н. П. Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода [Текст] / Н. П. Анциферов. – 2-е изд. испр. и доп. – Ленинград : Сеятель, 1926. – 150 с.
2. Ассман, Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности [Текст] / Я. Ассман ; пер. с нем. М. М. Сокольской. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
3. Линч, К. Образ города [Текст] / К. Линч ; пер. с англ. В. Л. Глазычева ; сост. А. В. Иконников ; под ред. Иконникова. – М. : Стройиздат, 1982. – 328 с.
4. Лотман, Ю. М. Статьи по истории русской литературы XVIII – первой половины XIX века. Т. 2 [Текст] / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 Т. – Таллинн : Александра, 1992.
5. Савельева, И. М., Полетаев, А. В. Знание о прошлом: теория и история [Текст] / И. М. Савельева, А. В. Полетаев : в 2 Т. – Т. 2: Образы прошлого. – СПб. : Наука, 2006. – 751 с.
6. Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти [Текст] / М. Хальбвакс. – М., 2007. – 346 с.

В. Е. Царева

Н. р. – доцент О. Л. Цветкова

Коммуникационная политика ссузов на рынке образовательных услуг

Аннотация. Одна из актуальных проблем современной российской экономики – острая нехватка представителей рабочих профессий на рынке труда. Средне-специальные учебные заведения только начинают вновь набирать популярность среди абитуриентов. Замедляет этот процесс несовершенная коммуникационная политика ссузов на рынке образовательных услуг. Статья посвящена исследованию проблем коммуникационной политики ссузов и особенностей продвижения средне-специального образования как услуги.

Ключевые слова: Рынок образовательных услуг, средне-специальные учебные заведения, коммуникационная политика.

Становление рыночной экономики не могло обойти сферу образования: «В современных условиях образование становится такой же сферой рыночных отношений, как промышленность, строительство, финансово-кредитная и другие системы. Развитие рынка образовательных услуг делает очень актуальной и проблему становления образовательного маркетинга», – пишет А. П. Карасев в автореферате к диссертации «Маркетинговая модель поведения потребителей на рынке образовательных услуг» [1] На законодательном уровне образование, в первую очередь, определяется как услуга, а следовательно образовательные учреждения, предоставляющие эту услугу, как и все организации, существующие в условиях рыночной экономики, вынуждены выделять себя среди конкурентов, выстраивать собственную коммуникационную политику. И если большая часть российских вузов уже осознала эту необходимость, то у ссузов дела обстоят намного хуже.

Статистика последних 17 лет показывает, что число занятых в экономике, окончивших средне-специальные учебные заведения,

существенно увеличилось. Бюджетные вложения в совершенствование системы среднего профобразования за это время тоже возросли: в реальном выражении почти в два раза, в номинальном – в девять раз. Повлияли ли эти изменения на коммуникационную политику ссузов, их позиционирование на рынке образовательных услуг?

Для привлечения внимания к ссузам, в первую очередь, необходимо усовершенствовать их коммуникационную политику на рынке образовательных услуг, сформировать положительное общественное мнение о средне-специальном образовании.

Коммуникационная политика – это процесс создания у существующих и потенциальных покупателей, будущих потребителей продукции, необходимых фирме представлений о предлагаемых ею товарах, о самой фирме, а также воздействие на целевую аудиторию.

Анализ официальных сайтов и страниц в социальных сетях ССУЗов (Костромского торгово-экономического колледжа, Государственного училища (техникума) олимпийского резерва по хоккею (г. Ярославль), Ярославского колледжа сервиса и дизайна, Московского издательско-полиграфического колледжа имени Ивана Федорова и др.) раскрывает некоторые особенности и проблемы их коммуникационной политики на рынке образовательных услуг:

– У ссузов нет определенной, единой, выверенной стратегии продвижения своих услуг. Сайты средне-специальных учебных заведений сильно различаются в зависимости от специфики.

– Еще одной проблемой является частая несогласованность действий администрации вуза, ответственной за оформление сайта, и студентов, которые занимаются страницами ссуза в социальных сетях. Это приводит к тому, что сообщества в социальных сетях простаивают, не обновляются.

– Большим недостатком групп, которыми занимаются студенты, является неправильное оформление новостных сообщений: неверная структура (отсутствие зачина и заключения), нарушение правил грамматики и пунктуации.

– На официальных сайтах есть множество рубрик, которые не обновлялись с 2014-2015 гг. (чаще всего это рубрика «СМИ о нас»).

– Многие ссузы в рамках своих PR-кампаний используют раздаточные материалы, сувенирную продукцию, корпоративную форму. Это действительно важная составляющая коммуникационной политики образовательного учреждения, но при этом далеко не каждый ссуз может позволить себе профессиональную верстку буклетов и сборников, качественный дизайн сувенирной продукции, логотипов, что осложняет ситуацию.

В целом мы можем заключить, что коммуникационная политика большинства ссузов имеет хаотичный, беспорядочный характер; несмотря на то, что интерес абитуриентов к учреждениям средне-специального образования в последнее время возрос, ссузы еще не почувствовали необходимости продвигать свои услуги на рынке образовательных услуг, конкурировать с другими заведениями.

Важно повышать престиж средне-специальных учебных заведений, привлекать к ним внимание школьников, потенциальных учащихся ссузов, и существенный вклад в этот процесс может внести продуманная коммуникационная политика.

Библиографический список

1. Карасев, А. П. Маркетинговая модель поведения потребителей на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс]. – URL: <http://geum.ru/ec-aref/marketingovaya-model-povedeniya-potrebiteley-na-rynke-obrazovatelnyh-uslug.php>

2. Карпушко, Е. Н. Маркетинговое позиционирование высших учебных заведений как элемент коммуникационной стратегии на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dslib.net/economika-xoziajstva/marketingovoe-pozicionirovanie-vysshih-uchebnyh-zavedenij-kak-jelement.html>

Я. А. Бубнова

Н. р. – доцент Т. Г. Киселева

Формирование учебной мотивации у старших дошкольников с нарушениями зрения

Аннотация. Статья посвящена проблеме мотивации учения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Для преодоления этой проблемы разработана и описана программа по формированию учебной мотивации детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: учебная мотивация, нарушение зрения, старшие дошкольники, познавательная и социальная мотивация, внутренняя позиция школьника.

Сформированность учебной мотивации является важнейшим условием успешного перехода от дошкольного обучения к школьному, благополучного обучения и школьной адаптации ребенка в целом. К детям, поступающим в школу, предъявляются высокие требования: они должны обладать не только определенной суммой знаний, умений и навыков, но и иметь богатый внутренний потенциал, способствующий самоактуализации в процессе учебной деятельности. Так как слабовидящие дети имеют проблемы в обучении, попав в ситуацию неуспеха, они теряют интерес и потребность в получении знаний.

Проблему учебной мотивации у старших дошкольников с нарушением зрения рассматривали такие отечественные ученые, как Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко, В. Н. Вертугина; тифлопедагоги и тифлопсихологи З. А. Грачева, М. И. Земцова, Н. Г. Морозова, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева и др.

В настоящее время вопрос формирования учебной мотивации у детей с нарушением зрения является актуальным, так как он

раскрыт и изучен не в полной мере. Поэтому, выявив отдельные особенности и недостатки сформированности учебной мотивации у детей с нарушением зрения (такие как недостаточность сформированности внутренней позиции школьника; несформированность познавательной мотивации к учебной деятельности; недоразвитие коммуникативных навыков), мы разработали специальную коррекционно-развивающую программу, которая может быть использована в работе дефектологами, психологами и родителями.

Цель программы: формирование учебной мотивации у старших дошкольников с нарушением зрения.

Задачи:

- формирование позитивного отношения к школьному обучению;
- формирование и развитие познавательной мотивации;
- формирование внутренней позиции школьника: представлений о социальной роли учителя и ученика, о правилах поведения в школе, развитие понимания социальных способов оценки знаний – отметки;
- развитие социальной мотивации средствами развития коммуникативных навыков сотрудничества в общении со сверстниками и взрослыми, необходимых для успешного протекания процесса обучения;
- расширение знаний и представлений детей о школе.

Программа включает 12 занятий, которые поделены на 4 блока (по 3 занятия). Занятия проводятся 2 раза в неделю (по 30-40 минут каждое) и рассчитаны на подгруппу (6 человек) детей 6-7 лет с нарушением зрения.

1 блок: «Дорожка в школу». 2 блок: «Школа – второй дом». 3 блок: «Школьные уроки и оценки». 4 блок: «Школьные конфликты».

В качестве основных методов формирования учебной мотивации в нашей программе выступают сказкотерапия и мультипликация, так как отмечено их большое влияние на сознание детей.

Методические рекомендации:

1. Использование специально подобранных сказок: «Сказка о котенке Маше», «О муравьишке, который пошел в школу», мультфильмов: Маша и Медведь «Первый раз в первый класс», «Коля, Оля и Архимед»; дидактической и сюжетно-ролевой игры на школьную тематику с целью ознакомления со школьной жизнью и учебным процессом.

2. Использование ключевых вопросов в сказках М. А. Панфиловой для постановки и разрешения проблемной ситуации: «Собирание портфеля» (Как собирать свой портфель, чтобы было удобно готовиться к урокам?), «Игры в школе» (Когда играть, где, как и в какие игры? А во что можно играть на уроке?) и др.

3. Использование отрицательных моделей поведения, несущих нравственно-поучительный смысл. В большинстве сказок и мультфильмов герои не любят ходить в школу, проказничают, не слушают взрослых и им нужно перевоспитание. Задача мультфильмов и сказок – сформировать у детей правильное поведение в школе и привить любовь к учебе.

Библиографический список

1. Вертугина, В. Н. Состояние подготовки детей дошкольного возраста с отклонением зрения к обучению в общеобразовательной школе [Текст] / В. Н. Вертугина // Наука вчера, сегодня, завтра : материалы II Международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 84-90.

2. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

3. Никулина, Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения [Текст] : учебное пособие / под ред. Г. В. Никулиной, И. П. Волковой, Е. К. Фещенко. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 84 с.

4. Панфилова, М. А. «Лесная школа»: коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников [Текст]. – М., 2002.

5. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе. – НИИ педагогики УССР: Рад. школа, 1984. – С. 5, 14-15, 17-19, 24.

6. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст]. – М., 2000.

С. С. Кудрявцева

Н. р. – доцент А. Э. Симаковский

Использование мультипликации как средства развития полоролевых установок у мальчиков дошкольного возраста с умственной отсталостью

Аннотация. В статье говорится о важности гендерной социализации для человека, в частности для ребенка с интеллектуальным нарушением. Для формирования ее основ составлена психолого-педагогическая программа по формированию полоролевых установок у мальчиков 5-7 лет с умственной отсталостью.

Ключевые слова: полоролевые установки, гендерная социализация, дети с нарушением интеллекта, программа полового воспитания, метод использования мультфильмов.

Одним из важных аспектов в жизни человека является его принадлежность к конкретному полу, которая включает индивидуальные для мужчин и женщин характеристики, потребности, установки, особенности поведения. От этих представлений зависит успешное формирование личности: уверенность в себе, четкость установок, эффективность общения с людьми. Следовательно, очень важно развивать предпосылки будущих качеств мужественности и женственности. Изучением гендерной социализации умственно отсталых детей занимались Д. Н. Исаев и В. С. Каган, В. И. Гарбузов, Э. Г. Эйдемиллер. Было отмечено, что данная категория детей нуждается в подробном изучении, по половому развитию они отличается от здоровых детей.

Наша программа разработана на основе результатов исследований, проведенных в МДОУ «Детский сад № 158» и МДОУ «Детский сад № 78» г. Ярославля. При составлении программы мы опирались на программу И. П. Шелухиной «Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста» и Л. В. Коломийченко «Половое

воспитание детей дошкольного возраста». Программа составлена для мальчиков 5-7 лет с умственной отсталостью. Всего в программе представлено 14 занятий по 20 минут.

Цель программы: формирование полорольевых установок у дошкольников с умственной отсталостью.

Взяв за основу систему семейных ролей С. В. Ковалева, мы выделили **пять важных мужских ролей в семье:** роль защитника; роль продолжателя рода; роль хозяина (кормильца); роль аниматора; роль наставника.

Психолого-педагогическая программа состоит из трех блоков, которые решают следующие **задачи:**

1. «Я – будущий мужчина»

- Уточнить знания детей о внешнем облике защитника.
- Формировать качества, необходимые для роли защитника: смелость, храбрость, отвагу.
- Формировать эмоционально-положительное отношение к выполнению роли защитника.

2. «Мужчины и женщины»

- Познакомить детей с мужскими и женскими профессиями, увлечениями.
- Формировать представление детей о роли продолжателя рода.
- Побуждать детей совершать поступки в адрес противоположного пола.
- Формировать эмоционально-положительное отношение к выполнению роли продолжателя рода.

3. «Семья»

- Познакомить детей с составом семьи.
- Сформировать представления об обязанностях членов семьи.
- Конкретизировать представления о роли кормильца.
- Формировать качества, необходимые для роли наставника.
- Формировать эмоционально-положительное отношение к роли наставника.

– Формировать эмоционально-положительное отношение к роли аниматора.

В конце программы предложены **методические рекомендации**:

1. В мультфильме или игре с дидактической целью будет демонстрироваться неправильное поведение героев. Это условие выполняется в мультфильме «Молодильные яблоки», «Дядя Степа милиционер», «Первый урок», «Летучий корабль»; при моделировании ситуации.

2. Групповое обсуждение героев с детьми после просмотра мультфильма. Детей спрашивают, правильно ли поступил главный герой в этой ситуации. Какими мужскими качествами он обладает? Какие героические поступки совершает? и т. д.

3. Проведение игры по мотивам мультфильма, чтобы дети смогли закрепить мужскую модель поведения. Это сюжетно-ролевые игры «На даче», «Поход на рыбалку», «Семья в боулинге»; моделирование ситуаций; игры «Гуси-гуси га-га-га», «Урок выживания в джунглях», «Проведи урок», «Горячо – холодно».

Разработанная программа по формированию полоролевых установок посредством мультипликации будет востребована для педагогов, психологов, дефектологов специальных детских дошкольных учреждений. Данный методический материал будет способствовать формированию у умственно отсталых дошкольников полоролевых установок.

Библиографический список

1. Коломийченко, Л. В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 54-90.

2. Ковалев, С. В. Психология современной семьи [Текст] / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

3. Савицкая, Е. М., Калдаева, Т. И. Гендерный аспект в обучении детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2. – С. 167-170. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/41695/>

4. Шелухина, И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста [Текст]. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 96 с. – (Программа развития).

УДК 376

Е. А. Кузнецова

Н. р. – доцент В. А. Грошенкова

Рассказывание как средство диагностики и развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием. Раскрывается психологическая природа связной речи, проблемы ее становления в дошкольном детстве, влияние наглядности на формирование специальных навыков и умений связной речи.

Ключевые слова: связная речь, рассказ, наглядность, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Важнейшее средство общения человека – речь. По тому, как человек связывает между собой слова, складывается впечатление о нем. Связная речь играет большую роль в становлении личности. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение самостоятельно излагать мысли, давать развернутые ответы на вопросы требуют достаточного уровня развития связной речи. Таким образом, актуальность нашего исследования не вызывает сомнений.

Многие ученые (В. П. Глухов [2], Т. А. Ткаченко [4], Т. Б. Филичева и др.) занимались поисками эффективных методов и приемов преодоления нарушений связной речи.

Цель исследования: выявить особенности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Объектом исследования выступило рассказывание детей дошкольного воз-

раста, а предметом – качественные характеристики рассказывания у дошкольников с ОНР III уровня.

Теоретический анализ научно-методической литературы позволил сделать следующие выводы: во-первых, общее недоразвитие речи – сложное нарушение, при котором страдает развитие всех компонентов речевой системы; во-вторых, дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития связной речи: возникают новые виды деятельности, которые требуют развернутого общения; в-третьих, развитие связной речи детей дошкольного возраста существенно отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью.

Эмпирическое исследование проводилось с целью выявления особенностей рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Опираясь на методики обследования Т. Н. Волковской [1], В. П. Глухова [2], О. Б. Иншаковой [3], мы разработали схему обследования изучения рассказывания детей 5-6 лет. Она включала в себя такие разделы, как составление описательного рассказа, составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картин, составление повествовательного рассказа.

Анализ результатов показал, что уровень сформированности рассказывания у детей с нормальным речевым развитием и ОНР различен. Старшие дошкольники с ОНР отстают от сверстников в овладении навыками связной речи; становление рассказывания идет медленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями: нарушением последовательности изложения мысли, смысловыми пропусками, лексическими и грамматическими неточностями, недостаточным запасом словаря. Дошкольники с трудом выполняют задания по языковому оформлению высказывания, а наиболее быстро и легко справляются с заданием, где нужно оценить соответствие рассказа его теме. Детям с ОНР легче удается составлять повествовательный рассказ по серии сюжетных картин и описательный рассказ по картинке. Это обусловлено тем, что опора на наглядность (сюжетные картинки или предмет) делает составление рассказа более доступным. Составление рассказа без использования наглядности представляет большие трудности: дети испытывают за-

труднения в определении замысла рассказа, последовательности развития сюжета и его языковой реализации.

Можно сделать вывод о том, что наглядность облегчает процесс становления связной речи, повышает потенциальные возможности полноценного развития детей с нормальным речевым развитием и ОНР. Рассматривание картин, иллюстраций, схем помогает детям составлять рассказы и повышает их интерес к этому виду деятельности, мотивирует познавательную активность дошкольников.

Библиографический список

1. Волковская, Т. Н. Иллюстрированная методика логопедического воздействия [Текст] / Т. Н. Волковская. – М. : Образование плюс, 2009.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2016.
4. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном, 2004.

УДК 376

Д. В. Лобзина

Н. р. – ст. преподаватель Е. Е. Васильева

Основные направления работы по развитию фонематического слуха у детей с открытой органической ринолалией

Аннотация. Открытая органическая ринолалия – это расстройство звукопроизношения, которое часто сопровождается нарушениями или искажениями процессов восприятия фонем, что обуславливает трудности в освоении языковых и речевых компонентов как устной, так и письменной речи в дальнейшем. В статье описаны основные направления работы по развитию фонематического слуха у детей с

открытой органической ринолалией и представлены примеры упражнений и дидактических игр для работы с ними.

Ключевые слова: открытая органическая ринолалия, фонематический слух, основные направления работы, логопедическая помощь, упражнения и дидактические игры.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста, показывает значительный рост в последние несколько десятилетий числа детей с перинатальной патологией, обусловленной врожденной аномалией артикуляционного аппарата – открытой органической ринолалией. По статистике распространенность данной патологии достаточно велика.

Дети с открытой органической ринолалией – особая категория детей, отличающаяся сложной структурой речевого дефекта, в связи с чем они требуют особого подхода при организации коррекционного воздействия с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками с открытой органической ринолалией относится формирование фонематического слуха, так как он влияет на развитие всей речевой деятельности ребенка.

Формирование фонематического слуха начинается с последовательного уточнения произносительного и слухового образов каждого отдельного звука. При этом происходит уточнение артикуляции звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие и кинестетические ощущения. Затем дети учатся выделять звук на фоне слога и на фоне слова [3, с. 51].

Большая работа для формирования фонематического слуха проводится при различении звуков на фоне слова. При этом могут быть использованы следующие задания:

– Педагог раскладывает перед ребенком картинки и просит *«показать, где молоко, а где молоток»*. При этом соотносятся слова, близкие по звуковому составу (например, *молоко – молоток, марка – майка* и др.).

– Педагог раскладывает перед ребенком картинки и просит *«показать, где бинт, а где винт»*. При этом соотносятся слова с

опозиционными фонемами, близкими по артикуляционным признакам (например, *бинт – винт, дуб – зуб*).

– Педагог раскладывает перед ребенком картинки и просит «показать, где бочка, а где почка». При этом соотносятся слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам (звонкие – глухие, твердые – мягкие).

Методика выполнения упражнений на развитие фонематического слуха зависит от возраста ребенка, наличия у него нарушений звукопроизношения и уровня владения грамотой. Учитывая эти факторы, задания либо упрощают, либо усложняют.

В числе самых эффективных и доступных – дидактические игры, целью которых является определение места звука в слове. Например, можно использовать коробку, разделенную на три части: «Н» – звук находится в начале слова, «С» – в середине, «К» – в конце. (Для большей наглядности применяется графическая модель звуковой структуры слова.) Около коробки лежат различные маленькие предметы, в названии которых есть определенный звук (например, звук [Л] – и тогда рядом лежат *лось, волк, игрушечный стул* и т. п.). Ребенок берет один предмет, громко называет его и определяет место звука в слове (в начале, в середине или в конце слова). После этого кладет предмет в соответствующую часть коробки. Данная дидактическая игра, развивая фонематический слух ребенка, помогает лучше распознавать звуки и определять их место в слове.

Ребенок с открытой органической ринолалией часто слышит и может правильно выделить звук в начале слова, но трудности возникают, если тот же звук находится в середине или в конце слова. В этом случае необходимо уточнить артикуляционные и акустические признаки данного звука по определенному плану: определить положение губ при произнесении звука, положение зубов, положение языка, особенности выдыхаемой воздушной струи (теплая и холодная струя воздуха), определить, звонкий или глухой звук, твердый или мягкий.

Таким образом, закрепление правильного произношения звуков у детей с открытой органической ринолалией необходимо проводить в сочетании с развитием фонетического восприятия. Это позволит направить внимание детей на звуковую сторону

речи, поможет сравнивать, сопоставлять звуки, будет способствовать формированию обобщенных фонематических представлений и, в итоге, добиться более высоких результатов в совершенствовании звукопроизношения детей в целом.

Библиографический список

1. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. И. Вансовская. – СПб. : Гиппократ, 2000. – 136 с.
2. Ипполитова, А. Г. Открывая ринолалия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. О. Н. Усановой. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.

УДК 376

Н. Р. Никифорова

Н. р. – профессор Л. Ф. Тихомирова

Формирование адаптивного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях интеграции

Аннотация. Статья посвящается изучению особенностей формирования адаптивного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях интеграции. Исследование основано на теоретических взглядах выдающихся дефектологов, а также на практическом опыте. Ключевые моменты в данном исследовании – создание адаптивной среды в образовательном пространстве и поэтапное формирование адаптивного поведения у данной категории обучающихся.

Ключевые слова: дефектология, олигофренопедагогика, воспитание, дезадаптивное поведение, расстройства аутистического спектра, младший школьник, интеграция, адаптация, интеллектуальные нарушения.

Современные подходы к повышению эффективности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью предполагают формирование мотивации, умения учиться и использовать полученные знания в жизни. В целом проблема учения привлекала к себе пристальное внимание и становилась содержанием исследований многих ученых, в том числе Л. А. Венгера, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.

Важная роль в достижении этих целей принадлежит формированию адаптивного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в среде обучающихся с интеллектуальными нарушениями (далее – ИН).

В нашем регионе нет специализированных учреждений для обучения детей с РАС, данная категория обучается в среде сверстников с ИН.

Проблема дезадаптивного поведения детей с РАС встает практически перед каждым специалистом, работающим с данной категорией детей. С такой проблемой столкнулись и мы, принимая для обучения в первый класс детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), детей с РАС.

Важная задача – создать ту образовательную среду, в которой обучающимся будет комфортно, в которой каждый ребенок, независимо от диагноза, будет ориентироваться. Часто у детей с РАС причиной дезадаптивного поведения является отсутствие структурированности образовательного процесса для их восприятия, неопределенность и непоследовательность. Младший школьник дезориентирован, он не знает, что с ним будет происходить, поэтому можно заметить тревожность, агрессию и другие проявления, наносящие вред образовательному процессу.

За первый год обучения нами была проведена работа по формированию образовательной среды и по формированию адаптивного поведения у детей с РАС. Процесс формирования адаптивного поведения у младших школьников с РАС нами был продолжен. Во втором классе обучается 7 мальчиков, 86 % обучающихся имеют умеренную степень умственной отсталости, 14 % – тяжелую, у 14 % детей – РАС. Формирование адаптивного пове-

дения заложено в специальной индивидуальной программу развития как раздел формирования базовых учебных действий. В работе нами были применены следующие методы организации образовательного пространства:

– Формирование наглядного учебного расписания в форме карточек. Ежедневно утром с детьми ведется работа по проговариванию последовательности событий учебного и воспитательного процесса. На перемене дежурный ученик зачеркивает карточку с прошедшим уроком, коррекционно-развивающим занятием. Данное действие позволяет обучающимся с РАС, ТМНР ориентироваться в предстоящих событиях.

– Введение в работу таймеров с лентой и звуковым оповещением, обозначающими продолжительность урока. Младшему школьнику с РАС, ТМНР недоступна ориентация во времени с помощью настенных часов, для ребенка понятнее использование таймера с лентой. Используя такой метод, мы заметили, что дети стали реже отвлекаться, работают спокойнее и продуктивнее.

– Использование табличек в учебном пространстве. В течение первого полугодия у детей формировались навыки глобального чтения, они научились ориентироваться в пространстве класса, находить свою учебную мебель.

– Организация рабочего места обучающегося. Использование подсказок, ориентиров, средств альтернативной коммуникации для помощи обучающемуся. Ориентиры также используются при построении учеников для выхода в другие помещения школы.

– Использование картинных планов для формирования у ребенка учебного поведения, овладения навыками самообслуживания. Планы изготавливаются совместно с обучающимися.

– Ежедневная оценка обучающихся с помощью календаря поведения. Оценивание происходит на основе использования обучающимися следующих базовых действий: здороваться со всеми участниками образовательного процесса; садиться за свое рабочее место после звонка; вставать из-за своего рабочего места

после разрешения учителя; адекватно использовать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставить в знак приветствия и др.); следовать распорядку дня.

Родители принимают активное участие в обсуждении поведения с ребенком в конце учебного дня.

Библиографический список

1. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012.

УДК 376

Н. Н. Соколова

Н. р. – доцент Н. М. Бурькина

Коррекция мотивации учебной деятельности на уроках русского языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Аннотация. В статье мы освещаем проблему мотивации учебной деятельности детей с нарушением интеллекта, приводим данные по эмпирическому исследованию, из выводов которого следует, что нам необходимо разработать коррекционную программу по развитию мотивации. Программа апробирована, оценена ее эффективность.

Ключевые слова: мотивация, познавательные мотивы, игротерапия, коррекционно-развивающая программа, эмпирическое исследование.

Современные социальные условия требуют воспитания активного человека, мотивированного достижением успеха и умеющего самостоятельно строить свою жизнь. В то же время у детей с нарушением интеллекта мотивация к учебной деятельности развивается медленно и с трудностями.

Цель нашей работы: оценить эффективность программы по коррекции мотивации учебной деятельности на уроке русского

языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи: 1. Изучить и проанализировать научные работы по проблеме мотивации учебной деятельности на уроке русского языка у младших школьников с нарушением интеллекта. 2. Подобрать методики для изучения мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта на уроках русского языка. 3. Провести и обобщить результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей мотивации учебной деятельности на уроке русского языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. 4. На основе теоретических данных и результатов эмпирического исследования составить коррекционно-развивающую программу. 5. Оценить эффективность программы коррекции мотивации учебной деятельности на уроке русского языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Многие отечественные ученые (А. К. Маркова, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) рассматривали пути и методы формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

Опираясь на перечисленных выше авторов, мы провели исследовательскую работу и выделили 2 группы детей: с нарушением интеллекта и с типичным развитием.

Первую группу составляют дети, обучающиеся в 4 классе Ярославской школы-интерната № 8 им. Э. Н. Макшанцевой. Возрастной диапазон 10-11 лет. Второй группой для проведения исследовательской работы стали дети, обучающиеся в Арфинской СОШ. В эту группу также вошли учащиеся 4 класса, возрастной диапазон которых 10-11 лет.

Для изучения мотивации учебной деятельности на уроке русского языка у младших школьников с нарушением интеллекта использовались следующие методики: анкета для оценки уровня учебной мотивации младшего школьника Н. Г. Лускановой, «лестенка побуждений».

Мы выяснили, что мотивация учебной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта развита недостаточно (64 %), преобладают социальные мотивы (55 %), в то время как у

младших школьников с типичным развитием – высокий уровень мотивации (73 %) с преобладанием познавательных мотивов (64 %).

Таким образом, перед нами встала задача разработать коррекционно-развивающую программу по коррекции мотивации учебной деятельности на уроке русского языка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Цель программы: создание условий организации обучения, которые способствуют повышению уровня учебной мотивации на уроках русского языка у младших школьников с нарушением интеллекта.

В программе основным методом работы с детьми, имеющими низкий уровень мотивации, выбрана дидактическая игра. Основная форма работы – групповая. Общее время для реализации программы – 12 недель, 1 занятие в неделю, всего 12 занятий, при этом длительность занятия 40 минут, возраст детей 10-11 лет.

Предполагаемый результат: по окончании реализации программы показатели мотивации к обучению повысятся; сформируется «внутренняя позиция ученика и желание учиться»; будут преобладать учебно-познавательные мотивы; появится эмоционально-положительное отношение к школе.

По окончании коррекционной работы мы повторно провели с учащимися специальной (коррекционной) школы-интерната № 8 им. Э. Н. Макшанцевой диагностические методики. Было установлено, что у детей вырос уровень учебной мотивации (27 % – высокий уровень, 55 % – средний уровень) и преобладают познавательные мотивы (55 %). Дети проявляют интерес на уроке, многие стали активно учиться.

Результаты исследования позволили нам сделать вывод, что проведенная коррекционно-развивающая работа способствовала развитию мотивации учебной деятельности, в результате чего стали преобладать учебно-познавательные мотивы; частично сформировалась внутренняя позиция ученика и желание учиться; появилось эмоционально-доброжелательное отношение к школе.

Библиографический список

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников [Текст] / под ред. М. П. Осиновой, Н. И. Качановской. – Минск, 2001.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст]. – СПб., 2000.
3. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст]. – М., 1983.

УДК 376

А. В. Татарникова

Н. р. – доцент В. А. Жарова

Дифференцированный подход к преодолению заикания на логоритмических занятиях с дошкольниками

Аннотация. В статье раскрывается теоретическая и практическая значимость применения дифференцированного подхода на логоритмических занятиях по преодолению заикания у дошкольников. Рассматривается перспективное решение проблемы.

Ключевые слова: заикание, дифференцированный подход, дошкольники.

Заикание – это нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорогами мышц периферического речевого аппарата. В настоящее время большое значение для специалиста имеет понимание целостной клинической и психолого-педагогической картины этого дефекта, знание клинических проявлений невротических и неврозоподобных состояний.

Цель исследования: доказать эффективность дифференцированного подхода к преодолению заикания на логоритмических занятиях с дошкольниками.

Объект исследования: процесс речевого развития заикающихся дошкольников.

Предмет исследования: дифференцированный подход к преодолению заикания на логоритмических занятиях с дошкольниками.

Задачи:

- Дать теоретическое обоснование влияния дифференцированного подхода к преодолению заикания на логоритмических занятиях с дошкольниками.
- Определить особенности проявления судорожных состояний периферического речевого аппарата у заикающихся.
- Экспериментально доказать эффективность использования дифференцированного подхода на логоритмических занятиях с заикающимися дошкольниками.

Теоретическая часть нашего исследования посвящена изучению особенностей проявления судорожного состояния периферического речевого аппарата дошкольников. Нами была определена феноменология заикания, описаны судороги по локализации, силе и частоте проявления в дошкольный период, определены типы течения заикания. Теоретическое изучение моторной сферы у заикающихся дошкольников выявило качественную разницу в ее состоянии при невротической и неврозоподобной формах заикания.

Комплекс логоритмических занятий мы разработали, ориентируясь на особенности проявления судорожного состояния периферического речевого аппарата у заикающихся дошкольников. Наш комплекс состоит из 27 занятий, рассчитанных на 3,5 месяца, с учетом того, что проводилось по 2 занятия логоритмики в неделю. Структура комплекса составлена с опорой на этапы проводимой логопедической работы с детьми:

1 этап – режим ограничения речи. Включает 3 занятия: одно занятие посвящено режиму молчания и проведению безречевых упражнений и игр, два занятия ориентированы на режим шепотного общения.

2 этап – воспитание сопряженной и отраженной речи – состоит из 8 занятий. Из них два занятия ориентированы на воспитание сопряженной речи детей и логопеда, два занятия направлены на воспитание отраженной речи дошкольников, и четыре занятия ориентированы на сопряженную и отраженную речь.

3 этап – воспитание вопросно-ответной речи. Протяженность работы на данном этапе мы определили в 8 занятий. Из них четыре занятия посвящены инсценировкам с использованием во-

просной речи и четыре занятия ориентированы на использование и вопросной, и ответной речи.

4 этап – формирование самостоятельной речи. Длительность данного периода мы определили в 8 занятий.

В ходе констатирующего эксперимента после апробации комплекса были выявлены следующие улучшения:

– нормализация характера вдоха и выдоха отмечена у 87 % испытуемых;

– восстановление характера дыхания отмечено у 90 % дошкольников;

– у 83 % детей экспериментальной группы ритм нормализовался;

– у 90 % дошкольников экспериментальной группы темп речи соответствует норме.

Таким образом, использование дифференцированного подхода на логоритмических занятиях положительно влияет на коррекцию заикания, если учтены особенности проявления судорожных состояний периферического речевого аппарата у дошкольников; будет организована дифференцированная логоритмическая работа в случаях невротического и неврозоподобного заикания.

Библиографический список

1. Кузнецова, Е. В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е. В. Кузнецова. – М. : Гном и Д, 2004. – 128 с.

2. Руденко, И. И. Логопедическая ритмика для дошкольников с речевой патологией [Текст] : воспит. и обуч. детей с наруш. в развит. / И. И. Руденко. – 2005. – № 1. – С. 14.

3. Сикорский, И. А. Заикание [Текст] / И. А. Сикорский. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 191 с.

4. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

5. Хватцев, М. Е. Заикание – недуг устранимый [Текст] / Хватцев, М. Е. // Логопедия: Методическое наследие. – Кн. 2.: Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия. – М., 2003. – С. 424-431.

Е. С. Быкова

Н. р. – профессор Т. Н. Гуцина

**Формирование гражданской идентичности обучающихся
старшего школьного возраста в условиях системы
дополнительного образования**

Аннотация. Статья посвящена проблеме эффективного формирования гражданской идентичности у обучающихся старшего школьного возраста. Авторами статьи представлены результаты исследования сформированности гражданской идентичности у старшеклассников, посещающих занятия в ярославском городском Дворце пионеров. Полученные результаты доказывают, что для эффективного формирования гражданской идентичности старшеклассников необходимо актуализировать интеграцию формирования эго-идентичности и групповой идентичности, работу обучающихся в условиях реального общества и приоритетное использование таких форм занятий, как игра, дебаты, проект.

Ключевые слова: гражданская идентичность, базовые национальные ценности, старший школьный возраст, современный национальный воспитательный идеал, система дополнительного образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом формирование гражданской идентичности является одной из приоритетных целей общего образования [6]. Объясняется это тем, что существует потребность обеспечить «интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина политкультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей» [5]. На данный момент в системе дополнительного образования не существует каких-либо государственных стандартов. Однако необходимо учитывать условия, благодаря которым обучающие-

ся показывают весьма высокие результаты сформированности у них гражданской идентичности.

Изучение научных работ Т. Н. Гущиной и других ученых позволяет говорить о необходимости уделить особенное внимание сформированности гражданской идентичности обучающихся в возрасте 15-17 лет, поскольку именно в этот период личностью выстраивается мировоззренческая система [2; 3; 4].

Современная система дополнительного образования обладает представленными ниже психолого-педагогическими условиями [9], благодаря которым она вносит существенный вклад в формирование гражданской идентичности детей:

- интеграция формирования эго-идентичности и групповой идентичности;
- работа обучающихся в условиях реального общества;
- приоритетное использование таких игровых форм, как дебаты, проекты [2].

Мы провели исследование сформированности гражданской идентичности у современных детей старшего школьного возраста, посещающих занятия в объединениях «Молодой Ярославль» и «Школа вожатского мастерства» в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров». Была проведена диагностика сформированности компонентов гражданской идентичности – когнитивного, эмоционального, ценностно-смыслового и деятельностного [3].

Результаты показали, что у испытуемых полностью сформированы когнитивный, эмоциональный и деятельностей компоненты гражданской идентичности. Однако формирование ценностно-смыслового компонента гражданской идентичности испытуемых можно считать лишь частично сформированным, что объясняется их возрастными особенностями.

Для наиболее эффективного формирования данного компонента гражданской идентичности у обучающихся старшего школьного возраста необходимо, во-первых, построить проектную деятельность обучающихся в соответствии с моделью, обеспечивающей интеграцию учебной, внеурочной и внешкольной деятельности [5; 6]. Во-вторых, необходимо строить дея-

тельность на основе встреч обучающихся с носителями историко-культурных ценностей. Актуальными формами для этого являются исторические квесты. В-третьих, требуется проведение мониторинга уровня сформированности гражданской идентичности в качестве входного и выходного контроля каждый учебный год.

Таким образом, дополнительное образование обучающихся старшего школьного возраста может стать инструментом формирования их гражданской идентичности, поскольку имеет особые условия, способствующие эффективности данного процесса.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2018. – 160 с.
2. Гущина, Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Гущина. – М., 2013. – С. 3.
3. Кожанов, И. В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности [Текст] / И. В. Кожанов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 26-30.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – С. 7.
5. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (Дата обращения 12.09.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения 12.09.2018).

Ю. А. Ведышева

Н. р. – ст. преподаватель Н. Э. Сольнин

Особенности ценностно-мотивационной сферы молодежи, участвующей в волонтерской деятельности

Аннотация. В статье раскрыты особенности ценностно-мотивационной сферы студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, занимающихся волонтерской деятельностью. Также проведен сравнительный анализ студентов-волонтеров и студентов, не участвующих в волонтерской деятельности. Данная работа затрагивает важный аспект нашего времени, поскольку добровольчество в современном мире играет большую роль. Необходимо понимать, как правильно выстраивать работу с людьми, которые занимаются волонтерской деятельностью, какова мотивация участия в данной деятельности.

Ключевые слова: ценности, мотивация, молодежь, волонтерская деятельность.

Актуальность добровольческого движения для современной России обусловлена рядом особенностей: во-первых, сегодня добровольчество не зависит от государственных структур, в отличие от добровольных обществ, существовавших ранее; во-вторых, новые формы реализации добровольческой деятельности недостаточно четко прописаны в нормативно-правовом поле современной российской жизни; в-третьих, трансформация общества привела к новому качеству развития человека, его потребностей, способностей и возможностей, а также изменению человеческих отношений под влиянием новых потребностей и новых ценностей, в которых творческий ресурс человека осознается в качестве основного ресурса общественного развития; в-четвертых, появляется необходимость создания детско-молодежных общественных объединений социальной направленности, которые помогают создать социальный круг общения,

формирующий у молодежи навыки активного противостояния давлению негативного окружения. Важно понять причины участия молодежи в добровольческой деятельности.

Целью исследования стало выяснение того, существуют ли различия между ценностно-мотивационной сферой волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью, в разных высших учебных заведениях.

В ходе теоретического анализа были тщательно изучены следующие вопросы: особенности ценностно-мотивационной сферы; молодежь как социальная группа; психологический аспект волонтерской деятельности.

В исследовании принимали участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им К. Д. Ушинского и Ярославского государственного университета им П. Г. Демидова – всего 100 человек.

Для изучения данного вопроса были использованы следующие методики: тест А. Мехрабиана «Диагностика мотивов аффилиации»; опросник терминальных ценностей «ОТеЦ», предложенный И. Г. Сениным; методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейн (перевод и адаптация В. А. Чикер и В. Э. Винокурова), ценностный опросник Ш. Шварца.

В ходе исследования были выявлены различия в ценностно-мотивационной сфере у студентов-волонтеров из ЯГПУ и ЯрГУ:

– Профессиональная компетентность. У студентов-волонтеров из ЯрГУ данный показатель выше, чем у студентов-волонтеров из ЯГПУ. Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области.

– Стабильность работы. У студентов-волонтеров из ЯГПУ данный показатель выше, чем у студентов-волонтеров из ЯрГУ.

– Конформность. У студентов-волонтеров из ЯрГУ данный показатель выше, чем у студентов-волонтеров из ЯГПУ. Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий.

– Универсализм. У студентов-волонтеров из ЯрГУ данный показатель выше, чем у студентов-волонтеров ЯГПУ.

- Гедонизм. Данный показатель у студентов-волонтеров из ЯГПУ выше, чем у студентов-волонтеров из ЯрГУ.
- Безопасность. Данный показатель выше у студентов-волонтеров из ЯрГУ, чем у студентов-волонтеров из ЯГПУ.
- Собственный престиж. Данный показатель выше у студентов-волонтеров из ЯГПУ, чем у студентов-волонтеров из ЯрГУ.
- Духовное удовлетворение. Данный показатель выше у студентов-волонтеров из ЯГПУ, чем у студентов-волонтеров из ЯрГУ.

Библиографический список

1. Азарова, Е. С., Яницкий, М. С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности [Текст] / Е. С. Азарова, М. С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 306. – С. 120-125.
2. Алишев, Б. С. Психологическая теория ценности: Системно-функциональный подход [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-teoriya-tsennosti-sistemno-funksionalnyi-podkhod>
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 508 с.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2011. – 860 с.
5. Чирков, В. И. Мотивация учебной деятельности [Текст] / В. И. Чирков. – Ярославль, 1991. – 279 с.

УДК 391.4

А. Ю. Верескова

Н. р. – доцент В. А. Летин

Женский головной убор эпохи романтизма

Аннотация. В статье анализируются виды и особенности женских головных уборов эпохи романтизма в соответствии с основными типажными женщинами того времени. В центре внимания – образ и внутреннее

состояние девушек, проявляющиеся в выборе ими головных уборов. В свою очередь, шляпа рассматривается как знак социального статуса и мировоззренческой позиции.

Ключевые слова: романтизм, шляпа, головной убор, женский тип.

На протяжении многих эпох шляпа играла важную роль в определении статуса человека, его положения в обществе. Выбор шляпы, степень ее экстравагантности говорили об оригинальности вкуса, смелости и необычности человека, который ее носит, о его принадлежности к светскому обществу, кругу художественной богемы или же наоборот – к низшим, беднейшим условиям.

Так появились восточные красавицы, воплощающие образ свободы и страстной любви. Экзотическими деталями внешности этих дам являлись темные волосы и глаза, алые губы и густые брови, частью наряда нередко могла являться шаль, а на голове находился тюрбан – большой кусок ткани, задрапированной особым образом. В России этот головной убор иногда называли чалмой. Портреты первой половины XIX создают впечатление, что тюрбан носили во всех случаях жизни, но это не так. Его надевали только по особым случаям, на различные балы и выходы в свет, например, в театр. Форма тюрбана постоянно менялась в соответствии с модными тенденциями.

С постепенной трансформацией тюрбана в берет начал появляться такой женский образ, как *артистка*. Это эмоционально открытая и подвижная девушка с богатым внутренним миром, которую воспевали философы и поэты эпохи романтизма – они превращали женщину в совершенный инструмент творчества, с помощью которого в мире наступает гармония. В этот период появляются поэтессы, писательницы, художницы, а также балерины и вокалистки – дамы одухотворенные, увлеченные искусством и романтикой. Так, берет стал частью образа, он подчеркивал индивидуальность и утонченность натуры и надевался не только в обычной жизни, но и как часть бального туалета.

Следующий тип женщин – *дитя природы*: чистая душой девушка, воспитанная вдали от цивилизации, наивная и простодушная, как ребенок. Детали ее внешности и наряда указывали

на естественность, а основным головным убором стал чепец, который подчеркивает искренность, правдивость чувств и отсутствие светского лицемерия. Чепцы украшались различными рюшами, лентами, кружевом или искусственными цветами. Ленты могли служить не только украшением, но и помогали крепить головной убор, завязываясь на подбородке.

В эпоху романтизма в моде была бледная кожа, поэтому старались придумывать шляпы с полями, которые будут прикрывать лицо от солнца. Так, в XIX веке в моду входит капор. Это головной убор с высокой шляпной тульей для убранных на затылок волос и с обрамляющими лицо широкими полями, сужающимися к затылку. Изначально капор считался головным убором служанок, но позднее вошел в моду и стал олицетворять естественность, стремление к простому, сельскому образу жизни.

Стремление к наивности, простоте и даже детскости привело к появлению такой инновации, как *шляпка биби*. Изначально она выглядела как небольшой кружок из плотного материала, украшенный лентами, цветами, перьями или драгоценными камнями. Но позднее начали появляться модели, похожие на обычные массивные шляпы со множеством украшений, но меньшего размера. Позднее эти маленькие копии привычных шляп стали использовать повсеместно, ведь носить громоздкую шляпу порой неудобно и тяжело, а выйти в свет без головного убора было непозволительно.

Таким образом, на примере основных женских типажей эпохи романтизма мы рассмотрели ключевые виды головных уборов этого времени и их влияние на самосознание обладательницы и ее место в обществе. Можно с уверенностью отметить, что это время совершенно справедливо называют «шляпным».

Библиографический список

1. Хьюз, К. Шляпы [Текст] / перевод с англ. С. Абашева. – Серия: Библиотека журнала «Теория моды», 2019. – 328 с.
2. Летин, В. А. Русские женщины. Романтический идеал и/или стереотип [Текст] / В. А. Летин // Русская культура в памятниках, образах, метафорах. Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici; Edícia: Filozofická fakulta, 2017. 210 с.

3. Мерцалова, М. Н. Костюм разных времен и народов [Текст] / М. Н. Мерцалова. – М. : Академия Моды, Чарт Пило, 2001. – Тома 3 и 4. – 576 с.

УДК 159.9

М. В. Караванова

Н. р. – доцент Е. Н. Корнеева

Взаимосвязь социометрического статуса и ведущего полушария коры головного мозга у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. Научные работы о взаимосвязи межполушарной асимметрии коры головного мозга и психологических особенностей детей до сих пор актуальны для психологии и педагогики. В представленной статье описано исследование, которое позволило установить взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга у детей.

Ключевые слова: ведущее полушарие коры головного мозга, социометрический статус, дети старшего дошкольного возраста.

В современной науке особую остроту приобретает проблема межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Именно в детском саду ребенок получает свой первый обширный опыт взаимодействия со сверстниками, которые являются не только партнерами по играм и другим видам совместной деятельности, но и партнерами по личностно значимому для них общению друг с другом.

Приход ребенка в детский сад и включение его в группу сверстников существенно меняют социальную ситуацию его развития, которое до этого в основном определялось связями *ребенок – взрослый*. Теперь эти связи дополняются отношениями *ребенок – сверстник*. Вне этих связей уже невозможно рассмотреть формирование личности ребенка в период дошкольного детства.

Вопросы о развитии личности ребенка в детском саду, о формировании его личностных качеств и психических процессов, а также о том, насколько комфортно он себя чувствует в группе детского сада, нам показались очень важными и актуальными, поскольку группа детского сада – это первое звено в системе общественного воспитания и образования детей [2]. Здесь ребенок проводит 8-12 часов в день, то есть треть своего времени. Не только от родителей, но и от детского сада зависит то, насколько ребенок психологически подготовлен к дальнейшей жизни. Поэтому изучение внутригрупповых взаимоотношений, общения, совместной деятельности, влияния дошкольной группы на формирование личности детей, становление отношений в детском коллективе и т. д. – актуальные вопросы, разработка которых представляет исключительный теоретический и практический интерес [2].

Работа педагога-психолога в ДОО, направленная на развитие социально-коммуникативных качеств, редко носит индивидуальный характер, позволяющий выявить особенности каждого обучающегося. Часто работа проводится в рамках цикла подгрупповых занятий, в которых педагог развивает социально-коммуникативные качества и по возможности корректирует социальный статус дошкольника в группе. При этом специалисты игнорируют психофизиологические качества ребенка, которые могут повлиять на его социальную успешность.

Внимание исследователей в области физиологии, медицины, психологии и педагогики приковано к исследованию функциональной асимметрии мозга, в частности, к соотношению ведущего полушария и склонностей, способностей, особенностей ребенка [5].

Тема взаимосвязи социометрического статуса и ведущего полушария коры головного мозга заинтересовала нас по нескольким причинам:

1. В современной литературе есть множество противоречивых данных о социальном развитии детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга. Одни авторы утверждают, что люди с ведущим правым полушарием коры головного мозга склонны к лидерству, обосновывая свою точку зрения тем, что

большинство великих политиков и полководцев являлись левшами. Примерами могут послужить такие деятели, как Гай Юлий Цезарь, Александр Македонский, Жанна Д'Арк, Карл Великий, Наполеон Бонапарт, Отто Бисмарк, Бенджамин Франклин, Уинстон Черчилль, Рональд Рейган, Фидель Кастро, Махатма Ганди и многие другие. Другая часть ученых утверждает, что люди с ведущим правым полушарием коры головного мозга часто социально дезадаптированы [5].

2. Наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста, проведенное на базе дошкольного образовательного учреждения, показало, что дети с ведущим правым полушарием коры головного мозга часто испытывают трудности в области социально-коммуникативного развития.

Таким образом, из-за недостаточной и противоречивой информации в области выявления взаимосвязи ведущего полушария коры головного мозга и социометрического статуса считаем необходимым провести исследование, позволяющее выявить те или иные закономерности и необходимость сопровождения социального развития детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

В нашем исследовании мы задались вопросом: существует ли взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга?

В исследовании приняли участие 117 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Из данного количества у 31 ребенка обнаружено доминирование правого полушария, что соответствует 24 %, у 86 % детей выявлено доминирование левого полушария. Результаты исследования соответствуют мировой статистике, описанной А. В. Семенович в книге «Эти невероятные левши», которая утверждает, что у 20-25 % людей ведущим является правое полушарие [3].

Изучение социометрического статуса детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга показало, что большинство из них испытывают трудности в общении со сверстниками: 13 % детей не приняты группой сверстников и являются так называемыми социальными изгоями группы. 48 % правополушарных детей – «малоавторитетны», их выбирают 1-2 человека

из группы, при этом выбор не является взаимным. 32 % детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга приняты группой, 7 % являются социальными «звездами».

Также нам удалось установить следующую закономерность: социометрический статус у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга повышается в зависимости от возраста (принятые группой дети и социометрические звезды встречаются гораздо чаще в подготовительной к школе группе). Данная закономерность требует отдельного исследования.

Воспитатели групп отмечают, что большинство детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга (подавляющее большинство из них левши) испытывают трудности в процессе общения со сверстниками, проявляют целый спектр таких эмоциональных проявлений, как агрессивность и в то же время тревожность, плаксивость, экспрессивность. Такие дети стремятся к общению со сверстниками, но часто отвергаемы группой.

Полученные нами результаты указывают на существование взаимосвязи между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга, что требует коррекции программ по социально-коммуникативному развитию детей в группе и формированию знаний у воспитателей о необходимости учета ведущего полушария коры головного мозга при построении работы с детьми.

Библиографический список

1. Ефимова, И. В. Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий [Текст] / И. В. Ефимова. – СПб. : КАРО, 2007. – 160 с.
2. Репина, Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования [Текст] / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 2008. – 160 с.
3. Семенович, А. В. Эти невероятные левши [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2008. – 211 с.
4. Смирнова, Е. О., Холмагорова, В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманитарный издательский центр, 2005. – 158 с.
5. Хорсанд, Д. В. Если ребенок левша... маленькие подсказки для родителей [Текст] / Д. В. Хорсанд. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2006. – 46 с.

Д. В. Карпунин

Н. р. – доцент М. А. Зайцева

Подготовка педагогов детских оздоровительно-образовательных центров к профессиональной деятельности средствами неформального образования

Аннотация. В статье рассматривается понятие неформального образования в процессе подготовки кадров для работы в детских оздоровительно-образовательных центрах, а также применение метода неформального образования на примере проекта «Школа вожатых ЯГПУ им. К. Д. Ушинского».

Ключевые слова: неформальное образование, подготовка вожатых, школа вожатых, внеучебная деятельность.

В связи с переходом к экономике и обществу, основанным на знании, являющемся неотъемлемым компонентом «учения длиною в жизнь», неформальное образование приобретает особую значимость как во всем мире, так и в России. Неформальное образование, которое человек получает в течение жизни, способствует развитию социокультурного, аксиологического, коммуникативного, познавательного, мотивационного и творческого потенциалов личности, повышая ее конкурентоспособность на рынке труда, а также позволяет сформировать «умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию».

Основные преимущества системы неформального образования состоят в ее мобильности, гибкости в контексте происходящих в мире глобальных изменений в образовании. Однако важность данного вида образования, на наш взгляд, недооценена, и его развитие имеет во многом стихийный характер.

В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза дается следующее определение: «...неформальное образование – это процесс, обычно не сопровождающийся выдачей до-

кумента, происходящий в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером».

Неформальному образованию свойственна высокая эффективность, которая обусловлена

1. Высокой степенью мотивации обучающихся, поскольку выбор данного вида образования является самостоятельным, а не навязанным, как в случае с учебными дисциплинами в процессе подготовки специалистов или бакалавров.

2. Целенаправленностью, осмысленностью учебной деятельности самим обучающимся.

3. Гибкостью, необходимой для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей обучающихся через использование аудио- и видеосредств, печатной продукции в качестве вариативных форм связи с обучающимися в процессе обучения.

4. Относительно невысокой платой за обучения в сравнении со школами и вузами.

Чаще всего неформальное образование помогает в подготовке специалистов в сфере экономики и сфере услуг, а результат образования не всегда подтверждается выдачей соответствующего сертификата о прохождении обучения.

В рамках учебных дисциплин в образовательных организациях высшего образования педагогической направленности не всегда предусмотрена дисциплина, напрямую готовящая студентов к работе в детских лагерях, а также отсутствует возможность работы в лагерях для студентов, не обучающихся в педагогических вузах страны.

Для решения данной проблемы в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского реализуется проект «Школа вожатых ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», который направлен на подготовку вожатских кадров для работы в организациях отдыха и оздоровления детей, загородных лагерях. «Школу вожатых» могут посещать все желающие, независимо от возраста и основного места обучения, но отправить в лагерь по окончании обучения возможно только студентов, достигших возраста 18 лет. За период с 2016 по 2018 год «Школа вожатых» подготовила к работе более 400 человек. В 2018 г. школа выпу-

стила более 130 человек, которые отправились в лагерь Ярославской области, Краснодарского края и республики Крым. В феврале 2019 г. в школу записались более 150 обучающихся, которые в дальнейшем смогут отправиться в лагерь Ярославской области, Всероссийский детский центр «Орленок», международный детский центр «Артек».

В процессе обучения студенты работают в группах сменного состава, что позволяет обучить их адаптироваться к смене окружающих людей. В рамках учебных занятий обучающиеся отрабатывают большинство навыков, которые могут потребоваться им в будущей работе с детьми.

Занятия проводятся для студентов один-два раза в неделю, в вечернее время, что позволяет совмещать курсы с учебными занятиями в рамках основной образовательной деятельности. Общая нагрузка составляет 144 часа, что позволяет за 4 месяца подготовить вожатых для дальнейшей работы в загородных и городских лагерях. Занятия для обучающихся проводят студенты и преподаватели ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, а также студенты других университетов города Ярославля, имеющие опыт вожатской работы и желающие делиться своим опытом с будущими вожатыми.

В сравнении с обычными лекционными курсами, «Школа вожатых ЯГПУ» имеет ряд преимуществ:

- отработка практических навыков в игровой форме, в форме ситуаций-проб, погружения;
- наличие точечных конкретных «домашних заданий», рассчитанных на закрепление материала, основанных на самостоятельном поиске материала;
- общение с разными типами спикеров: от сверстников до маститых ученых;
- обмен опытом с другими обучающимися, возможность совмещения с учебными занятиями и иной деятельностью.

Основной особенностью школы вожатых является то, что часть занятий проводят студенты. Это позволяет организовывать занятия в более неформальной атмосфере и не создает возрастных границ между участниками образовательного процесса.

По результатам занятий все материалы, использованные в процессе подготовки студентов, выкладываются в общедоступную группу в социальной сети ВКонтакте <https://vk.com/lssystem>, что позволяет студентам, пропустившим занятия восполнить дефицит полученных знаний, а студентам, которые были на занятии, более глубоко погрузиться в тему в свободное время. Подобный подход позволяет организовать качественную подготовку педагогических кадров для дальнейшей работы в организациях отдыха.

По многим признакам «Школа вожатых ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» является неформальным образованием, хотя обучающиеся и получают сертификат о прохождении образовательной программы. Получение сертификата помогает вожакам трудоустроиться в организации отдыха и оздоровления детей. Наличие сертификата о прохождении обучения необходимо в соответствии с принятым 17 января 2019 г. профессиональным стандартом «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».

Библиографический список

1. Бирюкова, И. К. Неформальное образование: понятие и сущность [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2012. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost> (дата обращения: 25.02.2019).
2. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс]: официальный сайт UNESCO. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf> (дата обращения: 25.02.2019).
3. Меморандум непрерывного образования Европейского союза [Текст] // Общество «Знание» России. – 2001. – 10 с.
4. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования [Текст] // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.
5. Бирюкова, И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2014. – № 1 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-analiza-neformalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.02.2019).

В. Д. Кудрявцева

Н. р. – доцент И. Г. Харисова

Внеурочная деятельность по технологии как средство патриотического воспитания

Аннотация. В статье рассматривается решение задач патриотического воспитания подрастающего поколения средствами внеурочной деятельности, организуемой педагогом в рамках предметной области «Технология». Автор раскрывает потенциал внеурочной деятельности по технологии в процессе формирования патриотических качеств обучающихся.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, патриотическое воспитание, технология.

В современном мире и обществе для человека является актуальным восстановление культурных и исторических связей с родным краем и своей малой Родиной. Одним из центральных направлений работы с подрастающим поколением становится патриотическое воспитание. Формирование патриотических чувств и качеств обучающихся осуществляется как на уроках, так и во внеурочное время через реализацию разнообразных программ, спроектированных на основе содержания актуальных для школы предметных областей, в том числе области «Технология».

Внеурочная деятельность это деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, предусматривающая их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности. В процессе организации внеурочной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях возможна и необходима реализация различных форм воспитания обучающихся [2]. Программы внеурочной деятельности формируются с учетом социального заказа учени-

ков и родителей, а также ориентированы на решение актуальных задач, связанных с формированием и становлением личности будущих граждан нашей страны. Особенного внимания заслуживают программы, ориентированные на решение проблем гражданского и патриотического воспитания.

Следует отметить: целостность и системность как основные принципы организации образовательной деятельности ориентируют педагогов на обеспечение интеграции обучения и воспитания, учебной и внеучебной работы в образовательной организации, так как ее наличие позволяет значительно повысить эффективность педагогического процесса и обеспечить достижение планируемых результатов: предметных, метапредметных и личностных. Таким образом, предметное содержание учебного процесса целесообразно реализовать в том числе и через внеурочную деятельность, расширяя его границы и используя его потенциал для решения воспитательных задач.

Организация внеурочной деятельности по технологии занимает важное место в образовательном процессе современной школы и направлена на решение таких задач, как расширение и углубление знаний учеников по предмету, формирование интереса к осваиваемой предметной области, развитие творческих способностей учащихся, и, конечно, ориентирована на развитие и воспитание обучающихся, включая формирование качеств патриота и гражданина.

Модернизация патриотического воспитания в последнее время становится одним из приоритетных направлений образовательной политики. Примером может служить государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», основная идея которой – усовершенствование системы патриотического воспитания. Одно из приоритетных направлений данной программы – повышение качества патриотического воспитания в общеобразовательных учебных заведениях.

В настоящее время уже имеется опыт организации внеурочной деятельности по технологии, программы и методические рекомендации, однако не уделяется должного внимания решению задач патриотического воспитания, хотя это немаловажно.

Таким образом, наблюдается противоречие между целесообразностью организации патриотического воспитания школьников в рамках внеурочной деятельности по технологии и отсутствием специальных исследований в данном направлении.

Очевидно, что потенциал предметной области «Технология» может быть использован для решения задач патриотического воспитания во внеурочное время, для этого необходимо спроектировать систему средств, форм и методов, позволяющих использовать осваиваемое предметное содержание в аспекте воспитания социально значимых качеств обучающихся.

Патриотическое воспитание школьников во внеурочной деятельности по технологии предполагает целенаправленное формирование патриотизма как интегрированного качества личности, определяет направленность на самореализацию и социальное поведение обучающихся, при котором любовь и служение Отечеству выступают как высший смысл жизни и деятельности.

Проектируя программу внеурочной деятельности по технологии (далее – программа), целесообразно учитывать необходимость обеспечения высокого уровня субъектности школьников в рамках ее освоения, обучающийся должен научиться делать выбор, принимать решения и самостоятельно действовать в рамках предлагаемой деятельности. Для реализации программы можно использовать самые разные формы организации. Например, экскурсии, кружки и клубы по интересам в сфере технологии, подготовку проектов, мастерские, коллективные творческие дела, мастер-классы, выставки, конференции, тематические дни и недели, создание музеев и музейных экспозиций. Главным условием при разработке программы должно стать использование содержания предметной области «Технология» при определении ее тематических разделов и их раскрытие в культурно-историческом аспекте. Например, в программе внеурочной деятельности в разделе «Создание изделий из текстильных материалов» обучающимся предлагается изготовить элемент национального русского костюма – сарафан.

Таким образом, мы актуализировали проблему использования потенциала предметной области «Технологии» для решения воспитательных задач и рассмотрели возможности формирования

патриотических качеств обучающихся через включение их во внеурочную деятельность по технологии.

Библиографический список

1. Быков, А. А. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе [Текст] / А. А. Быков // Воспитание школьников. – 2006. – № 5. – С. 4-7.

2. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников [Текст] / Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2005. – № 8. – С. 15-17.

УДК 159.9

А. С. Куликова

Н. р. – ст. преподаватель О. А. Беляева

Мотив достижения в структуре учебной мотивации младших школьников с разным уровнем успеваемости

Аннотация. В статье определена значимость мотива достижения в организации учебной деятельности школьников, представлены результаты исследования взаимосвязи мотивации достижения и успеваемости детей младшего школьного возраста; определены особенности совокупности учебных мотивов младших школьников с разным уровнем успеваемости и выраженность мотива достижения в их структуре.

Ключевые слова: мотивация достижения, успеваемость, учебная мотивация, младший школьник.

Мотивация достижения является надежным предиктором успеваемости на всех уровнях обучения, поэтому формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Прослеживается эта задача через фиксацию в ФГОС ориентиров на стимулирование у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, их познавательных интересов, осуществление в единстве идейно-

политического, трудового, нравственного воспитания, формирование их активной жизненной позиции.

Все перечисленные позиции закладываются именно в младшем школьном возрасте, поэтому целью нашей работы стало исследование специфики проявления мотива достижения в структуре учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости.

Методологической основой работы выступили теоретические разработки и исследования в области психологии и педагогики отечественных и зарубежных авторов, таких как Генри Мюррей, Мартин Селигман, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Макклелланд [4], А. Маслоу, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Фетискин, Х. Хекхаузен, Д. Б. Эльконин, Т. О. Гордеева [5].

Гипотеза исследования состояла в том, что положение мотива достижения в структуре учебной мотивации младших школьников значимо влияет на уровень их учебной успеваемости. Для ее проверки возникла необходимость организации двух этапов исследования, на которых решались задачи выявления взаимосвязи между выраженностью мотивации достижения и успеваемостью младших школьников и происходило определение места мотива достижения в структуре учебных мотивов младших школьников с разным уровнем успеваемости.

В диагностический инструментарий, использовавшийся в работе, вошли следующие методики: «Определение уровня мотивации достижения» Е. В. Карповой, С. Н. Ефимовой [2], «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» А. А. Реана, «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» Н. П. Фетискина [5].

В исследовании приняли участие всего 82 человека – обучающиеся 2 и 4 классов ярославских школ.

Результаты, полученные в рамках первого этапа исследования, позволили выявить четкую взаимосвязь мотивации достижения с успеваемостью младших школьников, не утрачивающую своего значения на протяжении всего периода обучения ребенка в начальной школе, а также не зависящую от пола обучающегося.

Мы можем констатировать существенные различия в структуре учебной мотивации учеников с высоким и с низким уровнем успеваемости. Иерархия учебных мотивов школьников с высоким уровнем успеваемости выглядит следующим образом: самыми значимыми выступают эмоциональные мотивы, мотив достижения и внешние мотивы деятельности; менее выражены мотивы, связанные с осознанием позиции школьника и саморазвитием; минимально значимы коммуникативные мотивы. Школьники, имеющие низкую успеваемость, характеризуются следующими особенностями учебной мотивации: лидирующие позиции занимают коммуникативные и внешние мотивы; менее значимы эмоциональные мотивы и мотив достижения; наименьшее значение имеют познавательные мотивы, мотив саморазвития и мотивы, связанные с позицией школьника.

Таким образом, выявленные нами особенности мотивационной сферы школьников с разным уровнем успеваемости позволяют прогнозировать значимые способы педагогического влияния, направленные на стимулирование учебной мотивации. Для более успешных обучающихся это, в первую очередь, должны быть проявления внешней эмоциональной поддержки, публичная похвала, однако требуются дополнительные усилия по стимулированию содержательных мотивов деятельности. Для менее успешных в учебе младших школьников значимыми могут стать групповые и коллективные формы работы, способные реализовать их стремление к общению и эмоциональной насыщенности процесса обучения.

Библиографический список

1. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т. О. Гордеева – М., 2006. – 336 с.
2. Карпова, Е. В. Психологический практикум: исследование мотивации [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2003. – 56 с.
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.

4. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 373

Е. В. Мулкаманова

Н. р. – профессор Л. В. Байбородова

Проектная деятельность в разновозрастных группах как средство развития универсальных учебных действий обучающихся сельской школы

Аннотация. В статье характеризуются универсальные учебные действия, определяются возможности проектной деятельности, организованной в разновозрастных группах, для формирования универсальных учебных действий сельских школьников на примере конкретных мероприятий.

Ключевые слова: разновозрастная группа; проектная деятельность; универсальные учебные действия; педагогическое сопровождение, деятельностный подход.

Одним из главных критериев образовательных результатов обучающихся является сформированность универсальных учебных действий. **Универсальные учебные действия** – это обобщенные действия обучающегося, открывающие возможность их широкой ориентации. В широком смысле слова «универсальные учебные действия» (УУД) означают саморазвитие и самосовершенствование обучающегося путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Выделяют четыре основных вида универсальных учебных действий:

1. Коммуникативные – обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать

в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

2. Регулятивные – обеспечивают самоорганизацию учебной деятельности обучающихся.

3. Познавательные – включают в себя логические, общеучебные действия, формулирование и решение заявленной проблемы.

4. Личностные – обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Реализация стандарта предусматривает различные пути решения проблемы формирования УУД. Существует множество форм обучения, инновационных методов и технологий. Сегодня ведущая роль среди таких методов в арсенале мировой и отечественной педагогической практики принадлежит проектной технологии.

Проектная деятельность обучающегося понимается как гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию учащегося путем развития его интеллектуальных, творческих способностей в процессе создания им проектно-исследовательских работ.

Проектная деятельность решает ряд важных педагогических задач:

- стимулирование мотивации детей на приобретение знаний для решения познавательных и практических задач, применение полученных знаний к решению жизненных проблем;

- включение всех учащихся в режим самостоятельной работы;

- развитие способности к аналитическому, критическому и творческому мышлению обучающихся;

- развитие важнейших компетенций для современной жизни: брать на себя ответственность за самостоятельный выбор; регулировать конфликты оптимальным путем; оценивать и анализировать социальные привычки, связанные со здоровьем, с окружающей средой; владеть грамотным устным и письменным общением; учиться всю жизнь;

– развитие исследовательских умений: анализа, выявление проблем, сбор информации, наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения.

В условиях малочисленности классов в сельских школах многие проекты становятся общешкольными, разрабатываются и реализуются всеми участниками образовательного процесса. Ученые, исследовавшие данную проблему, сходятся во мнении о том, что процесс формирования универсальных учебных действий реализуется более эффективно при организации метода проектной деятельности в разновозрастных группах [1, с. 6]. Л. В. Байбородова под **разновозрастной группой** понимает общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса [1, с. 12].

Что представляет собой разновозрастная группа как педагогический феномен и каковы условия ее существования? Какие социальные компетентности, соответствующие школьнику-выпускнику XXI, формируются в разновозрастном коллективе? В первую очередь, это ответственность за себя перед окружающими, способность взаимодействовать с людьми и социумом, критиковать и воспринимать критику, способность к коммуникации, языковая и межкультурная компетентность.

Выделим одну из наиболее важных особенностей разновозрастной группы: каждый член группы (ученик начальной школы, старшеклассник, будущий выпускник) осознанно принимает на себя определенную роль, старшего или младшего, в зависимости от состава группы и конкретной ситуации.

Разновозрастное взаимодействие детей в современных сельских школах является одним из актуальных способов организации образовательного процесса ввиду малочисленности контингента. В муниципальном общеобразовательном учреждении «Ананьинская основная школа» Ярославского муниципального района Ярославской области в настоящее время воспитательная работа организуется через разновозрастные отряды, а процесс обучения осуществляется в разновозрастных группах.

Покажем возможности формирования УУД на примере выполнения проектов в разновозрастных отрядах. Обратим внима-

ние, что на каждом этапе работы над проектом запускаются механизмы развития практически всех УУД.

При правильной организации совместной деятельности старшеклассников с младшими школьниками, прежде всего, формируются *регулятивные УУД*. Более взрослые школьники проводят совместно с младшими целеполагание, планируют и анализируют деятельность, оценивают с ними полученные результаты, выполняя при этом педагогические функции.

Взаимное обучение, подражание младших школьников действиям старших учеников, поиск, обработка и активная работа с различными видами информации, где дети сами ищут ответы на возникшие вопросы, способствуют развитию *познавательных УУД*. Так, например, акция «Бессмертный полк» смогла осуществиться в школе благодаря группе инициативных школьников 4, 7, 8 классов, которые определили для себя проблему, совместно наметили пути ее решения, организовали процесс создания штендеров, предложили свою помощь жителям деревни, произвели полностью работу по фотомонтажу и ретуши старых фотографий, изучили принцип работы в компьютерной программе Photoshop, а результатом стала гордо идущая колонна с портретами воинов-земляков, участников Великой Отечественной войны.

В групповых проектах формируются *коммуникативные УУД*, так как дети, решая общие проблемы, осваивают умение договариваться, отстаивать свою точку зрения, разрешать спорные ситуации. В равноправном диалоге у них лучше развивается речь, способность транслировать информацию, принимать позицию партнера. Так, реализация проекта «Широкая масленица в дошкольных группах» способствовала формированию коммуникативных УУД. Выслушав все идеи, школьники определи общую цель, спланировали, разработали концепцию, создали сценарий, бесконфликтно распределили роли внутри отряда, пригласили социальных партнеров, подготовили реквизит, непосредственно провели праздник, получили обратную связь и запланировали цикл мероприятий последующего взаимодействия с детским садом.

Формирование личностных УУД можно показать на примере одного из последних проектов отряда: разработка символики МОУ Ананьинская ОШ ЯМР (эмблема, гимн). Итоговый продукт был утвержден ученическим советом старшеклассников, для учителей и других школьников представлен на общешкольной линейке. Участники реализованного проекта почувствовали значимость выполненной работы, что очень важно для их самоопределения как граждан России.

Грамотное сопровождение проектной деятельности в разновозрастных группах способствует повышению их интеллектуального и творческого потенциала детей, формирует универсальные учебные действия, и, главное, позволяет школьнику почувствовать свою социальную значимость и причастность к общему делу.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М. : Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Штейнберг, Е. Б. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия [Текст] / Е. Б. Штейнберг. – М. : МЗ-Пресс, 2002. – 271 с.

УДК 374.7

В. А. Паклянова

Н. р. – доцент Е. А. Цирульников

Представления о карьерных стратегиях у студентов вуза

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования представлений студентов о карьерных стратегиях и перспективах будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, карьерные стратегии, студенты, молодежь.

Проблему профессионального самоопределения рассматривали Н. С. Пряжников, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев и др. Каждый человек в своей жизни проходит один из главных этапов – профессиональное самоопределение и выбор своего профессионального пути, и от того, какой он будет, зависит дальнейшая судьба человека. Более того, каждый стремится реализовать себя в выбранной профессии, получать от нее удовольствие, хороший доход и самое главное – быть полностью уверенным в своем выборе. Основным и важным профессиональным ресурсом на рынке труда являются студенты – будущие специалисты. В процессе обучения и получения профессиональных навыков студенты ставят перед собой жизненные цели и задачи, стараются находить пути решения и достижения, начинают прогнозировать свое профессиональное будущее. Следует отметить, что профессиональное самоопределение начинается в юном возрасте, длится всю жизнь и заканчивается лишь в преклонном возрасте [2]. Сложнее всего дается профессиональный выбор такой категории людей, как молодежь. Главная их задача – тщательно проанализировать все факторы, влияющие на этот выбор. Но молодые люди не всегда осознают важность выбора профессии, что ведет к недостаточному представлению студентами своей будущей профессиональной деятельности, оканчивая высшее учебное заведение, они не имеют карьерного плана и стратегии. Формирование профессиональной направленности у студентов зависит от осмысления значимости занятий, овладения теоретическими и практическими знаниями по профессии, от воспитания в себе качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Сущность карьерных стратегий состоит в том, чтобы сам способ движения обеспечивал наилучшее использование всех механизмов карьеры и при этом включал в себя цели, которые человек хочет реализовать как в профессиональной, так и в личной деятельности [1].

В качестве респондентов нашего исследования выступили студенты факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Нами было проведено исследование среди двух возрастных групп: со студентами 1 и 3 курсов. Для выявле-

ния представления карьерных стратегий у студентов использовались методики «Якорь карьеры» Э. Шейн, «Семантического дифференциала», анкетирование. По результатам применения методики «Якорь карьеры» мы сделали следующие выводы: ведущей карьерной ориентацией у студентов как 1, так и у 3 курса является ориентация «Служение». Студенты стремятся развивать себя в той сфере деятельности, которая направлена на получение возможности максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно полезной и важной цели.

Наименьшую значимость при построении карьеры для студентов 1 курса имеет карьерная ориентация «Предпринимательство». Это может быть обусловлено тем, что на 1 курсе у студентов существует страх быть независимым и организовать собственное дело, так как профессиональных компетенций недостаточно.

Наименьшую значимость при построении карьеры для студентов 3 курса имеет карьерная ориентация «Вызов». Студенты не видят главной целью своей профессиональной деятельности соревнование с другими людьми как наиболее важную составляющую карьеры.

С помощью анкетирования мы сделали вывод, что для студентов 1 и 3 курсов карьера является важным аспектом жизни, обеспечивая личностный и профессиональный рост, повышая благосостояние. Качествами, необходимыми человеку для построения успешной карьеры, считают настойчивость, трудолюбие, ответственность. Для студентов 1 курса слово «карьера» ассоциируется с успехом, развитием и самореализацией, а мотивацией в построении карьеры является желание саморазвиваться и быть лучше других. У студентов 3 курса «карьера» ассоциируется с деньгами, работой и престижем, а вот мотивацией для успешной карьеры является получение высокой заработной платы и совмещение любимого дела и работы. При этом небольшой процент студентов относит карьеру к категории «Будущее», что говорит о важности карьеры еще на этапе обучения.

Библиографический список

1. Афанасенко, И. В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я – КОНЦЕПЦИИ [Текст] / И. В. Афанасенко // Сборник материалов III всероссийского съезда психологов. – 2011. – 250 с.
2. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика [Текст]. – М. : Академия, 2007. – 499 с.
3. Рогов, Е. И. Выбор профессии: становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : Владос-пресс, 2013. – 384 с.
4. Цыбулевская, О. А. Проблема выбора карьерной стратегии молодежи в условиях современности [Текст] / О. А. Цыбулевская // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 9. – С. 3-6.

УДК 37.047

А. А. Николаева

Н. р. – доцент В. В. Белкина

Индивидуальные образовательные маршруты как средство профориентации

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профориентации и возможности использования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в процессе обучения школьников. ИОМ помогают ребенку раскрыть все свои таланты и определиться в выборе будущей профессии. В статье отражены основные проблемы профориентации в России и пути их решения через внедрение профильного обучения. Данная тема рассмотрена на примере организации учебной деятельности учащихся средней школы № 49 г. Ярославля.

Ключевые слова: выбор профессии, профориентация, индивидуальные особенности, индивидуальность, индивидуальный образовательный маршрут.

Одно из самых важных решений, которые человек принимает в своей жизни, – это выбор профессии и карьерного пути. К сожалению, очень часто подобный выбор совершается непродуманно, под воздействием интуиции, или сиюминутных желаний

и увлечений. Профессиональная ориентация (профориентация) – система мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии. Включает информацию о профессиях, о профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведениях, индивидуальные консультации и т. д.; часть системы трудового воспитания и учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе.

В современном понимании смысл профориентационной работы [2] заключается в постепенном формировании у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации профессиональных планов и интересов. Формирование готовности к самоопределению возможно при условии сотрудничества со взрослым, от которого ученик ждет не готовых решений и советов, а честного разговора о волнующих его проблемах и достоверной информации, на основе которой сможет самостоятельно принять жизненно важное решение.

Профориентационная работа со старшеклассниками сегодня – это, как правило, конкурсы по профессиям, оформление школьных кабинетов, встречи с интересными людьми, получение узкой специальности в школьных кружках, причем далеко не всегда соответствующей склонностям самого старшеклассника. На настоящий момент не все школы перешли на системную работу в этом направлении. Профориентационная деятельность осуществляется каждой школой, но не всегда на достаточно высоком уровне.

Анализ практик воспитательной деятельности, реализуемых в системе общего и дополнительного образования в Ярославской области, показал, что профориентационная работа с обучающимися в той или иной степени и с различной результативностью ведется в каждом образовательном учреждении. Но в условиях глобализации и информатизации общества возникают противоречия, связанные с несоответствием программ и моделей профильного образования условиям и требованиям современного общества.

Чтобы решить данную проблему, необходимо организовать обучение в соответствии с интересами обучающихся, то есть

«снизу вверх». Поэтому одной из задач современной школы является развитие личности и поддержка индивидуальности школьника. Индивидуальность – это человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Формой индивидуализации является индивидуальная образовательная траектория или индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Изучением ИОМ занимались многие исследователи, в том числе представители Ярославской научной школы. Под индивидуальным образовательным маршрутом Л. В. Байбородова [5] понимает замысел обучающегося относительно его собственного продвижения в образовании. Индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) предусматривают помощь педагога в составлении ребенком плана индивидуальной работы с обязательной последующей самооценкой его выполнения и предоставления обучающемуся возможности определить смысл изучения данного материала; выбрать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы обучения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям ребенка; рефлексивно осознать полученные знания; осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

В основе ИОМ обучающегося лежат личностно-ориентированный и индивидуальный подходы. Как показывает педагогическая практика, реализация индивидуальных образовательных маршрутов не только существенно повышает качество образования, но и является ресурсом воспитания у обучающихся субъектной позиции, то есть готовности к самопознанию, самоопределению, саморазвитию и преобразованию окружающей действительности. Однако результаты исследований показывают, что лишь 27 % школ и организаций дополнительного образования подходят к этому направлению деятельности не формально, используя не только лишь диагностические и просветительские формы работы с детьми и родителями, а индивидуально, учитывая ресурсы и возможности каждого обучающегося и выстраивая его индивидуальный образовательный маршрут профессионального определения.

Именно так работают педагоги школы № 49 г. Ярославля, в которой организована система многопрофильного обучения на основе индивидуального выбора обучающихся. Такой способ является попыткой отойти от единых стандартизированных форм и способов организации традиционного профильного образования. Обучение строится на основе индивидуального набора профильных, базовых и элективных предметов каждым учеником. Состав обучающейся группы всегда разный и служит созданию атмосферы взаимопонимания, сотрудничества и фактором социализации старшеклассников. Образовательное пространство школы № 49 позволяет реализовать не только базовый и профильный предметные запросы, но и дополнительные субъективные потребности в форме творческих объединений и научных лабораторий во внеурочное время.

Школа старается комбинировать формальный и неформальный контекст индивидуальной образовательной деятельности. Некоторые занятия проводятся в форме неформального обучения. С учениками работают специалисты, представители разных профессий.

Таким образом, в условиях постоянных трансформаций общества и поэтапного внедрения новых образовательных стандартов школа № 49 предлагает использование в старших профильных классах моделей организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам. Данный подход предполагает использование неформальных элементов в рамках формальной образовательной среды, включает индивидуальное проектирование учебного плана, выбор глубины освоения содержания предметов (базовый или профильный уровни), автономный анализ образовательных достижений, внеурочную деятельность как возможность для профессиональных и социальных проб.

Библиографический список

1. Жукова, Г. С., Никитина, Н. И., Комарова, Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.
2. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст] : монография. – Ярославль, 2011. – 342 с.

А. А. Рогова

Н. р. – доцент Е. А. Цирульникова

Образ профессионального будущего молодых людей, занимающихся спортом

Аннотация. В статье выполнен анализ психолого-педагогических трудов отечественных авторов, посвященных проблеме, заявленной в названии статьи, а также представлены результаты исследований, проведенных автором среди молодежи. В опросе, посвященном определению образа профессионального будущего молодых людей, приняли участие российские спортсмены. По результатам анкетирования было установлено, что преобладающим типом карьерной ориентации у спортсменов является «Вызов»; выбирая профессию, спортсмены учитывают свои интересы, умения и способности. В большинстве случаев эта профессия связана со спортом.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, спортсмены, мотивация.

Проблему профессионального самоопределения рассматривали Н. С. Пряжников, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Л. М. Митин и др. Особенностью жизненных перспектив является то, что их выстраивание осуществляется на протяжении всей жизнедеятельности человека. Процесс самоопределения не может иметь конечной завершенности, так как по мере роста объективного уровня профессионализации растут и усложняются критерии его оценки. Профессиональное самоопределение – это процесс, который имеет различные задачи в зависимости от этапа профессионального развития и принадлежности человека к определенной профессиональной ячейке [1].

В большей степени проблема профессионального самоопределения выражена у такой категории молодежи, как спортсмены. Особенностью спортивной карьеры является ее недолговечность, что связано с возрастными аспектами. Действия самопознания,

самооценивания и самоподготовки, составляющие психологическую сущность активного профессионального самоопределения, формируются у юных спортсменов только в рамках конкретной, единичной спортивной деятельности и не выходят за ее пределы. Такая узкопредметная направленность создает психологический феномен ограниченного, «усеченного» профессионального самоопределения юных спортсменов и, по существу, лишает их возможности осуществлять реальные выборы из множества альтернатив. Так, по завершению своих активных выступлений спортсмены чаще всего начинают осваивать ту или иную профессию «с нуля». Но, к сожалению, как показывает практика, многим спортсменам не удается успешно пройти профессиональную адаптацию в изменившихся условиях жизнедеятельности. Поэтому можно сказать, что проблема профессионального самоопределения спортом является актуальной на сегодняшний день.

В качестве респондентов выступили спортсмены, занимающиеся художественной гимнастикой, волейболом, футболом, чирлидингом, смешанными боевыми искусствами, легкой атлетикой. Нами были исследованы представители двух возрастных групп: 14-18 лет (школьники) и 18-22 лет (студенты, которые уже получают какую-либо специальность). Для выявления представления образа профессионального будущего спортсмена использовалась методика В. К. Шапавалова и О. В. Минина.

По результатам методики «Якорь карьеры» мы сделали следующие выводы: у двух возрастных групп одинаково выражена профессиональная компетенция, которая связана с наличием способностей в определенной области. Человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, готов управлять людьми, ищет признание своих талантов. Карьерная ориентация «Менеджмент» очень актуальна для спортсменов. Здесь ориентация личности направлена на интеграцию усилий других людей. Карьерная ориентация «Стабильность» показывает отношение респондентов к стабильности места работы и места жительства. Показатели являются средними, так как спортсмены из-за своей спортивной деятельности привыкли переезжать,

например, из одного спортивного клуба в другой, а также ездить на соревнования и сборы на большой промежуток времени. Такой тип ориентации, как «Служение», у спортсменов высокий. Основные ценности данной ориентации – «работа с людьми», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Но у спортсменов более ярко выражен тип «Вызов». Данному типу присуща конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий. Процесс борьбы и победа более важны для человека, чем конкретная область деятельности или квалификация. Конечно, все эти качества хорошо выражены у спортсменов. Ведь на протяжении всей спортивной деятельности спортсмену приходится бороться, конкурировать и преодолевать трудности.

Анализируя результаты методики «Профессиональное будущее», мы увидели, что практически все респонденты представляют свое будущее в позитивном ключе. Выбирая профессию, они основываются на своих интересах и способностях. Опрашиваемые считают, что молодые люди делают свой профессиональный выбор неосознанно, в большинстве случаев выбирая профессию, связанную со спортивной деятельностью.

Таким образом, проведенное исследование позволило составить следующий образ профессионального будущего спортсмена:

- преобладающим типом карьерной ориентации у спортсменов является «Вызов». Это обусловлено тем, что с детства у них формируют боевой дух (преодоление себя, конкуренция и соревнования с другими, стремление всегда быть лучшим и первым в своей области деятельности);

- выбирая профессию, спортсмены делают свой выбор осознанно, учитывая интересы, умения и способности. Для молодых людей важно реализовать свой потенциал в профессии;

- в большинстве случаев спортсмены связывают свою профессиональную деятельность со спортом.

Библиографический список

1. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика [Текст]. – М. : Академия, 2007. – 499 с.

2. Ануфриев, Е. А. Социальный статус и активность личности (личность как объект и субъект социальных отношений) [Текст]. – М.: МГУ, 1984. – 280 с.

УДК 658.3

В. И. Рыкушина

Н. р. – профессор Л. Г. Батракова

Формирование системы мотивации персонала в организации

Аннотация. В статье рассмотрено понятие мотивации как системы, описана важность формирования системы мотивации в организации, также представлены последствия от построения данной системы, как положительные, так и отрицательные. Показаны условия формирования системы мотивации в организации, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: система мотивации, организация, персонал, формирования, положительный эффект.

Актуальность работы обусловлена тем, что самым значимым ресурсом организации являются люди, поскольку знания, навыки и умения человека обеспечивают потенциал для роста, эффективности, результативности деятельности организации.

Для успешного развития организации и персонала важна система мотивация, так как высокая отдача возможна только в том случае, если работники заинтересованы в конечном результате и положительно относятся к выполняемой деятельности, что возможно, когда процесс работы и ее конечные результаты позволяют удовлетворить какие-либо потребности. Мотивация – одна из основных функций менеджера, начальный этап которой заключается в определении побуждающих мотивов у работников.

К основным проблемам в организациях, связанным с низкой мотивацией персонала, относятся

- низкий уровень исполнительской дисциплины;
- высокая текучесть кадров;

- неудовлетворенность работой сотрудников;
- высокий уровень конфликтности;
- низкий профессиональный уровень персонала;
- низкий уровень межличностных коммуникаций и т. д.

Зная потребности и мотивы работника, можно создать эффективную систему методов и форм управления персоналом. Именно поэтому необходимо понимать, как у человека появляются мотивы, как они могут быть реализованы, с помощью каких технологий или действий. Эта информация позволит организации создать благоприятные условия труда, чтобы работники чувствовали свою значимость для организации и достигали высоких результатов деятельности.

Система мотивационного управления как процесс внешнего и внутреннего побуждения субъектов направлена на достижение конечных целей организации и удовлетворение личных потребностей работника через трудовую деятельность. Роль мотивации определяется построением корпоративной культуры, формированием системы ценностей внутри компании. Методы управления мотивацией определяют характер взаимоотношений руководства и персонала, вероятность возникновения конфликтов, степень доверия между работниками.

Нами были разработаны условия формирования системы мотивации в организации. Для этого руководитель должен

- применять комплексную систему мотивации;
- проводить периодический анализ потребностей работников, начиная с момента их вступления в должность;
- объективно оценивать и справедливо вознаграждать труд всех работников, отслеживать индивидуальный вклад каждого работника;
- формировать четкие критерии материального и нематериального вознаграждения для персонала.

Кроме того, наказание обязательно должно соответствовать проступку и быть объяснено, выполненную работу и вознаграждение не должен разделять слишком большой промежуток времени, поскольку это снижает положительный эффект от вознаграждения за выполненную работу.

Возможная взаимосвязь мотива и стимула в управлении персоналом предприятия показана в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь мотива и стимула в управлении персоналом

Мотив	Стимул
Мотив по удовлетворению потребностей в жизненно важных материальных и духовных благах: качество работы; рост квалификации; повышение ответственности	Рост заработной платы. Премиальная система. Социальный пакет. Система участия в прибылях
Мотивы жизненного самоопределения (личностные): творчество; занятие наукой	Предоставление работы по интересам. Повышение творческого характера труда. Возможности для обучения
Мотивы социального взаимодействия: общение; поддержка; взаимовыручка	Возможность общаться на рабочем месте. Благоприятный микроклимат. Равные возможности. Вынесение благодарностей, признание заслуг
Мотивы статусного самоутверждения: престиж; развитие карьеры; высокий статус; успех	Расширение полномочий. Персональные блага. Ротация кадров. Присвоение звания «Лучший сотрудник»
Мотивы оптимизации жизненного цикла: социальная мобильность; профессиональная мобильность	Наставничество. Психологическое поощрение

В заключение отметим: при выполнении данных условий у сотрудников будет сформировано чувство приверженности организации, что способствует улучшению социально-психологического климата среди работников, повышению производительности труда. Каждый менеджер должен знать и успешно применять эти условия в своих организациях для поддержания их жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Басовский, Л. Е. Маркетинг [Текст] : курс лекций / под ред. Л. Е. Басовского. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 219 с.
2. Трейси, Брайан. Мотивация [Текст] : учебное пособие / под ред. Брайана Трейси. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 144 с.
3. Драчева, Е. Л., Юликов, Л. И. Менеджмент [Текст] : учебник. – 12-е издание / под ред. Е. Л. Драчевой, Л. И. Юликова. – М. : Академия, 2012. – 304 с.

УДК 373

М. В. Садовникова

Н. р – доцент Л. Н. Данилова

Падение престижности педагогической профессии в современной России

Аннотация. В статье рассматривается проблема престижности педагогической профессии в современной России. Выдвинут ряд основных причин падения престижа профессии учителя. Приведены результаты анкетирования педагогов гимназии № 25 г. Костромы, на основе которых нами предлагается комплекс мер по повышению уровня престижности педагогической профессии.

Ключевые слова: падение, престиж, учитель, причины, меры.

В последние годы наблюдается снижение престижа педагогической профессии среди молодежи. Абитуриенты не подают документы на педагогические специальности, выпускники российских педвузов не хотят идти работать в школу, а учителя уходят из профессии. В статье мы решили вывести ряд причин, которые влияют на общее нежелание молодежи «идти в учителя».

1. Невысокая заработная плата. Материальное положение учителей в регионах нашей страны существенно ниже, в сравнении с «официальной» статистикой по всей России. Повсеместно наблюдается средний или ниже среднего уровень жизни учителей.

2. Заниженный социальный статус педагога, который определяется совокупностью образа жизни, умений и навыков, уровнем образования, отношениями между людьми и, конечно же, уровнем дохода.

3. Узкое представление как педагогов, так и общества в целом о карьерных возможностях и профессиональном росте. Карьерное развитие педагога – это всегда ограниченное количество руководящих должностей. Таким образом, карьера учителя зачастую зависит только от желания продолжать учиться и развиваться.

4. Работа предполагает постоянные стрессы. Именно по этой причине у многих учителей наблюдаются профессиональное и эмоциональное выгорание, неврастения и возникшие на ее почве заболевания.

5. Усугубляют ситуацию падения престижности профессии педагога способы репрезентации пространства школы и работы специалистов в общественном сознании и в СМИ. Наблюдается тенденция формирования медиаисточниками скорее негативного образа учителя, чем позитивного. Отсутствует положительная пропаганда педагогической профессии, следовательно, решение проблемы – найти некий современный педагогический идеал, к которому будет стремиться молодежь.

6. Высокий уровень трудовой нагрузки. Молодые специалисты боятся такого объема работы и не идут работать по своей специальности. За неделю учителя тратят 18-36 часов на проведение уроков, около 15 часов – на подготовку к ним, 5-7 – на проведение внеурочных мероприятий, 5-8 – на повышение квалификации, около 15 % опрошенных учителей занимаются репетиторством [2].

7. Наблюдается тенденция открытого неуважения и критики со стороны родителей и учеников к профессии «учитель». Сейчас педагогическая профессия претерпевает изменения – учителя все чаще оценивают как тяжелые условия работы с современными детьми и подростками.

Анкетирование. Цель – выявить с точки зрения самих педагогов ряд причин-предпосылок снижения престижности педагогической профессии.

В ноябре мы провели анкетирование среди учителей гимназии № 25 г. Костромы, в котором приняли участие 15 респондентов.

Результаты опроса говорят о явном падении престижности педагогической профессии (более 60 % учителей считают, что профессия педагога непрестижна) в современном обществе, а также о несоответствии желаемого и реального отношения к учителям в школах. Стоит также отметить, что большой объем работы и стресса не соответствует заработной плате, поэтому, чтобы изменить такое положение, нами предлагается следующий комплекс мер.

Пересмотр размера специальных выплат за трудовой стаж, а также повторное введение специальных выплат за участие и победу педагога в различных конкурсах станут решением проблемы низкой заработной платы.

Преодолению проблемы невысокого карьерного роста могло бы способствовать преобразование нашей системы образования по образцу сингапурского опыта. В Сингапурских школах после трех лет работы каждый учитель проходит аттестацию, которая помогает выбрать один из трех путей профессионального развития: старший преподаватель, методист-исследователь или руководитель школы [1].

Со снижением уровня бумажной и бюрократической ответственности педагогов, а также массовым и повсеместным внедрением в школы дополнительных специалистов уменьшится объем стресса учителей.

Решением проблемы негативного освещения работы учителей и школ в СМИ станут массовая и повсеместная положительная пропаганда педагогической профессии через демонстрацию тематических видеороликов в стенах школ; а также публикации на постоянной основе статей как о заслуженных учителях РФ, так и о педагогах, которые работают в родной школе.

Чтобы снизить объем трудовой нагрузки учителя в школе, нужно уменьшить переработки, следовательно, необходимо изменить уровень оплаты труда педагогам, а значит, и перестроить всю систему материальных выплат. Решением проблемы открытого проявления неуважения к учителям со стороны учащихся

станут следующие меры: проведение открытых уроков; организация классных и внеурочных мероприятий с полным привлечением семей учеников; а также создание на постоянной основе дней для индивидуальных и групповых консультаций родителей.

Библиографический список

1. Каспаржак, А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей [Текст] / А. Г. Каспаржак // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261-282.

2. Рябоконт Людмила. Учитель меняет профессию [Электронный ресурс]. – URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/obshchestvo/uchitel-menyayet-professiyu> (дата обращения 27.03.2019)

УДК 339.13

О. А. Слепушкина

Н. р. – ст. преподаватель И. Е. Сарафанова

Разработка и продвижение бренда организации

Аннотация. В статье раскрыта сущность, элементы, процесс разработки и продвижения бренда. Представлены результаты эмпирического исследования процессов разработки и продвижения бренда в ГБУ ЯО «Корпорация развития малого и среднего предпринимательства (бизнес-инкубатор)».

Ключевые слова: бренд, элементы бренда, разработка бренда, продвижение бренда.

В современном мире успех организации зависит от многих условий, одним из которых является наличие бренда. Разработка и продвижение бренда влияют на рост числа клиентов и, следовательно, прибыли.

Бренд – это имя, термин, знак, символ, дизайн (их комбинация), предназначенные для идентификации (отличия) товаров или услуг одного продавца от других продавцов [3].

Бренд содержит название, логотип, цветовую гамму, шрифт, слоган, позиционирование, миссию, уникальное торговое предложение, легенду [1].

Процесс разработки бренда включает разработку стратегии и концепции позиционирования бренда, названия; визуализацию бренда; паспортизацию стиля и бренда; аудит и внедрение. Продвижение бренда предполагает проведение исследования относительно потребительской популярности товара и конкурентоспособных преимуществ продвигаемого продукта; постановку цели и задач продвижения; определение потребительской аудитории; выбор маркетинговых инструментов для влияния на клиентскую аудиторию; разработку стратегии продвижения; выбор средств доведения выбранных маркетинговых мероприятий до потребителей; расчет бюджета; реализацию стратегии; оценку результативности проведенной работы [2].

Базой нашего исследования стало ГБУ ЯО «Корпорация развития малого и среднего предпринимательства (бизнес-инкубатор)». Рассмотрим элементы бренда бизнес-инкубатора. Логотип организации представляет собой надпись, раскрывающую название организации, и расположенное над ней изображение дерева, ветви которого связаны между собой. Дерево олицетворяет рост, развитие и процветание, а переплетающиеся ветви – связь всех отделов организации. Логотип выполнен в синем цвете, который несет послы уверенности и успеха, символизирует авторитет. Шрифт текста легок для восприятия. Миссией бизнес-инкубатора является улучшение предпринимательской деятельности на территории Ярославской области. Продукт организации направлен на представителей малого и среднего предпринимательства. Уникальное торговое предложение бизнес-инкубатора заключается в том, что организация предоставляет предпринимателям помещения по низкой цене. Слоган и легенда отсутствуют. Таким образом, бренд бизнес-инкубатора разработан не полностью.

Разработкой бренда в организации занимается руководитель startup-проектов. При разработке была определена целевая аудитория (начинающие предприниматели Ярославской области) и определены ее потребности (обучение основам предпринима-

тельства, поиск помещений по низким ценам, консультации по вопросам предпринимательства, составление документации). Был разработан логотип организации, цветовая гамма, название и проведена регистрация в качестве торговой марки. Далее был обучен персонал, изготовлена вывеска, разработан сайт и изготовлена печатная продукция (визитки, буклеты, брошюры). Таким образом, процесс разработки бренда реализован не полностью, так как этап разработки названия реализован частично.

Для продвижения бренда PR-отдел бизнес-инкубатора произвел оценку отношения потребителей к услугам организации (анализ анкет с проведенных мероприятий и тренингов, а также отзывов на сайте). По итогам оценки поставили цель – повышение узнаваемости и продвижение бренда бизнес-инкубатора. Далее определили потребительскую аудиторию (начинающие предприниматели) и выбрали маркетинговые инструменты, составили план продвижения и смету. Но в процессе продвижения не до конца был соблюден этап выбора средств, при помощи которых планируется донести выбранные маркетинговые мероприятия до потребителей. Свой бренд бизнес-инкубатор продвигает, используя телевизионную, контекстную, медийную рекламу, а также email-рассылки. Таким образом, процесс продвижения бренда реализован не полностью.

Для совершенствования процесса управления брендом бизнес-инкубатору необходимо

- разработать легенду и слоган бренда, привлекая для этого квалифицированные сторонние организации, так как необходим креативный подход и свежий взгляд;

- проверить на оригинальность идеи (слоган и легенда бизнес-инкубатора не должны совпадать со слоганом и легендой других организаций);

- обратить внимание на такие этапы, как разработка названия бренда и выбор средств, при помощи которых планируется донести выбранные маркетинговые мероприятия до потребителей.

Библиографический список

1. Волошина, М. Брендинг и маркетинг: без каких элементов не может существовать бренд [Электронный ресурс]. – URL: <https://koloro.ru/blog/brending-i-marketing/bez-kakikh-elementov-ne-mozhet-sushchestvovat-brend.html> (Дата обращения: 19.03.2019 г.)
2. Рябых, А. Персональный бренд: создание и продвижение [Текст] / А. Рябых, Н. Зебра. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 304 с.
3. Эллвуд, Я. Основы брендинга [Текст] / Я. Эллвуд. – М. : Гранд, 2002. – 336 с.

УДК 364.2

Е. С. Спиридонова

Н. р. – доцент Е. А. Цирульникова

Инновационный потенциал технологии самообеспечения как практики адресной социальной помощи

Аннотация. Статья посвящена исследованию одной из современных практик адресной социальной помощи в Российской Федерации – технологии самообеспечения. Социальная сфера требует усовершенствования механизмов социальной защиты населения посредством перехода на новые практики оказания адресной социальной помощи, которые создают условия малоимущим гражданам для выхода на уровень самостоятельного обеспечения. Автором анализируются практика и перспективы внедрения технологии социального контракта в Ярославской области.

Ключевые слова: государственная социальная помощь, малоимущее население, социальный контракт, адресная социальная помощь.

В целях повышения результативности адресных социальных программ, отражающих социальную политику России, предлагается применение новых технологий, которые способствуют самообеспечению семей или одиноко проживающих граждан.

Данная технология имеет различные названия в разных субъектах РФ: «Самообеспечение», «Социальный контракт», «От пособия к зарплате». Данная форма поддержки активно развивается во многих европейских государствах и имеет позитивный опыт выхода из кризисной ситуации многих семей и отдельных граждан.

Государственная помощь на основании социального контракта – это инновационная модель помощи малообеспеченным гражданам, инструмент преодоления бедности среди трудоспособного населения, призванная подталкивать их к поиску выхода из тяжелой жизненной ситуации, повышать собственную конкурентоспособность на рынке труда [4, с. 197].

В целях анализа и оценки эффективности реализации технологии «Самообеспечение» нами было проведено эмпирическое исследование со стороны субъектов социальной защиты населения, а именно Управления труда и социальной поддержки населения Администрации Ярославского муниципального района.

Важность определения эффективности технологии социального контракта обусловлена тем, насколько рационально расходуются бюджетные средства региона. Оценка применения современной практики способствует концентрации внимания специалистов на достижении конкретного результата. Эффективность технологии проявляется в повышении уровня и качества жизни малоимущих граждан, увеличении их трудовой активности и социальной ответственности, в снижении иждивенческой позиции.

Проводя обработку результатов, мы пришли к следующим выводам:

– Количество заключенных контрактов уменьшилось: в 2017 г. было заключено 27 договоров, а в 2018 году – 23. Уменьшение напрямую связано с ограничением финансовых возможностей организации, однако необходимо отметить, что качественные характеристики увеличились. На данном этапе специалисты делают упор на предоставлении мероприятий, которые обеспечивают долгосрочный эффект и дают реальную возможность семье выйти из трудной жизненной ситуации, предпочитая их единовременной помощи.

– В настоящее время программа социальной адаптации меняет вектор на использование тех мероприятий, которые обеспечат долгосрочный эффект по преодолению семьей финансовых трудностей и позволят выйти из кризисной ситуации.

– Исследование показало, что специалистам удалось привлечь к трудовой деятельности длительно не работающих граждан, создать условия для самостоятельного преодоления состояния бедности. Методы, используемые в программе социальной адаптации, способствовали получению новых профессиональных навыков, развитию личного подсобного хозяйства, открытию своего дела и активному поиску работы.

На практике мы убедились, что реализация технологии социального контракта требует от специалистов государственных органов социальной защиты ответственности при постановке и реализации целей и задач, а получатели, в свою очередь, должны принять ответственность за выполнение условий договора, вести отчет за использование средств и выполнение мероприятий программы социальной адаптации.

В итоге следует отметить, что на данный момент технология социального контракта не может являться единственным средством решения проблемы бедности населения, однако ее использование позволяет улучшить материальное положение части граждан. В Российской Федерации необходимо провести реформы по преобразованию системы социальной защиты населения в рамках технологии социального контракта. Несмотря на положительный опыт использования технологии в регионах, она требует доработки в правовой, бюджетной и экономической сферах. Данная тема актуальна в настоящее время, поскольку технология «Самообеспечение» имеет все шансы на повышение уровня и качества жизни граждан Российской Федерации.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «О государственной социальной помощи» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 1999. – № 29. – Ст. 8.1.
2. Приказ Минтруда России от 30.09.2013 № 506н/389 «Об утверждении методики оценки эффективности оказания государственной

социальной помощи на основании социального контракта» [Электронный ресурс] // «Российская газета». – 2014. – № 38.

3. Антипова, Е. И. Технология социального контракта как инновация в социальной работе [Текст] / Е. И. Антипова, Д. А. Дубовская // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 10. – С. 2-6.

4. Дубенко, О. С. Социальный контракт как новая форма оказания адресной социальной помощи [Текст] / О. С. Дубенко // Труды института государства и права РАН. – 2016. – № 3. – С. 197-204.

5. Калашников, С. В. Сравнительный анализ применения социальных контрактов в субъектах Российской Федерации [Текст] / С. В. Калашников, В. Е. Татаринцев, Л. П. Храпылина // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2017. – № 3. – С. 92-109.

6. Коваленко, Е. А. Модели организации адресной социальной помощи: метод. пособие [Текст] / Е. А. Коваленко, Е. Л. Строкова, О. А. Феоктистова. – М. : Фонд «Институт экономики города», 2009. – 248 с.

УДК 159.9

О. С. Ходосова

Н. Р. – профессор Ю. П. Поваренков

Адаптационно важные качества курсантов военного училища

Аннотация. Статья посвящена изучению адаптационно важных качеств, то есть тех личностных характеристик, которые влияют на успешность учебно-профессиональной адаптации (в частности, на успешность социально-психологической, психофизиологической и деятельностной адаптации), у курсантов военного училища первого курса обучения.

Ключевые слова: учебно-профессиональная адаптация, адаптационно важные качества, адаптивность, адаптация курсантов, саморегуляция.

Среди жизненных ситуаций, процесс адаптации к которым наиболее сложен, особое место занимает начало обучения в

профессиональном учебном заведении – в этот период образ жизни человека кардинально меняется.

Успешность учебно-профессиональной адаптации обусловлена внешними и внутренними факторами. В рамках нашего исследования ко внешним факторам можно отнести особенности конкретного учебного заведения, а ко внутренним – индивидуальные личностные характеристики, или, иначе, адаптивность личности.

Целью нашего исследования является изучение особенностей протекания учебно-профессиональной адаптации через анализ ее структурных компонентов (социально-психологическая, психофизиологическая и деятельностная адаптация), а также выявление личностных характеристик (адаптационно важных качеств), влияющих на успешность этого процесса у курсантов военного училища первого курса обучения.

Под адаптивностью понимают наличие некоторых индивидуальных характеристик, позволяющих личности наиболее быстро и адекватно разрешать проблемные ситуации, нормализуя свое взаимодействие со средой [1]. А. Г. Маклаков определяет адаптивность как взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья [2].

Традиционно адаптивные (**адаптационно важные**) качества рассматривают в контексте черт личности или же в контексте эффективного поведения, способностей и навыков [2].

Существует огромное разнообразие мнений относительно того, какие свойства следует считать адаптивными. Так как в рамках нашего исследования невозможно рассмотреть все существующие варианты, мы решили остановиться на тех характеристиках, которые связаны с саморегуляцией поведения, поскольку вся суть адаптации заключается в адекватной перестройке и коррекции человеком своего поведения в изменяющихся условиях.

Исследование проводилось в четыре этапа: первый, третий и четвертый этапы (с интервалом в два месяца) – диагностика особенностей адаптации; второй этап – диагностика личностных особенностей. Выборка составила 64 человека – курсанты военного училища первого курса обучения.

Для диагностики личностных особенностей использовались следующие методики: опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова, «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, методика исследования ригидности.

Для исследования влияния личностных характеристик на динамику учебно-профессиональной адаптации проведен множественный регрессионный анализ, выявляющий влияние личностных характеристик на адаптацию на каждом этапе исследования. Были получены следующие результаты.

Социально-психологическая адаптация

Уравнения регрессии имеют следующий вид:

$$СП_1 = 0,59 - 0,007 \text{ Поведенческая Регуляция} + 0,032 \text{ Гибкость}$$

$$СП_2 = 0,66 - 0,007 \text{ Поведенческая Регуляция} + 0,027 \text{ Гибкость}$$

$$СП_3 = 0,73 - 0,004 \text{ Поведенческая Регуляция} + 0,021 \text{ Гибкость}$$

Примечание. Шкала «Поведенческая регуляция» обратная, то есть влияние – положительное.

На первом этапе имеющаяся модель объясняет 36 % дисперсии зависимой переменной, на втором – 46 %, на третьем – 32 %; все модели являются значимыми по критерию Фишера ($p < 0,001$).

Следовательно, наибольшее влияние на социально-психологическую адаптацию оказывают такие личностные характеристики, как поведенческая регуляция и гибкость. То есть успешному усвоению новой социальной роли, норм и правил поведения, принятию групповых традиций и ценностей способствуют адекватная самооценка, наличие социального одобрения, а также способность перестраивать свое поведение при изменении внешних и внутренних условий.

Отметим, что в ходе исследования установлено: коммуникативные навыки не оказывают влияния на успешность протекания учебно-профессиональной адаптации курсантов. Вероятно, это связано именно со спецификой военного учебного заведения: с жестким регламентом деятельности, условиями обучения, иерархической подчиненностью.

Психофизиологическая адаптация

Уравнения регрессии имеют следующий вид:

$$П_1 = 0,77 - 0,006 \text{ Поведенческая Регуляция} + 0,018 \text{ Гибкость}$$

$P_2 = 0,7 - 0,009$ Поведенческая Регуляция + $0,033$ Планирование

$P_3 = 0,85 - 0,007$ Поведенческая Регуляция + $0,022$ Гибкость

На первом этапе имеющаяся модель объясняет 30 % дисперсии зависимой переменной, на втором – 45 %, на третьем – 37 %; все модели являются значимыми по критерию Фишера ($p < 0,001$).

На успешность психофизиологической адаптации наибольшее влияние оказывают поведенческая регуляция, планирование и гибкость. Вероятно, в данном случае эти характеристики связаны с нервно-психической устойчивостью личности – способностью человека сохранять оптимальное функционирование психики в трудных условиях (обеспечивает эмоциональную стабильность, стрессоустойчивость, работоспособность и т. п.).

Деятельностная адаптация

Уравнения регрессии имеют следующий вид:

$D_1 = 0,036$ Оценка результатов + $0,032$ Гибкость + $0,014$ Ригидность

$D_2 = 0,69 - 0,006$ Поведенческая Регуляция + $0,028$ Оценка результатов

$D_3 = 0,71 + 0,023$ Гибкость

На первом этапе имеющаяся модель объясняет 37 % дисперсии зависимой переменной, на втором – 25 %, на третьем – 7 %; все модели являются значимыми по критерию Фишера ($p_{1-2} < 0,001$, $p_3 < 0,05$).

Таким образом, можно отметить, что влияющие на деятельностную адаптацию показатели более дифференцированы и меняются при переходе от этапа к этапу. Помимо поведенческой регуляции и гибкости, влияние оказывают такие показатели, как ригидность и оценка результатов. Полученные результаты, скорее всего, связаны с общей динамикой деятельностной адаптации. В самом начале обучения активизируются процессы оценки: оцениваются как внешние требования, так и собственные действия и их результаты. Поведенческая регуляция и гибкость позволяют скорректировать деятельность в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Ригидность на первом этапе выступает, вероятно, показателем того, что студенты пытаются применить схемы обучения, которые применяли в школе (работа на учебных занятиях, самостоятельное изучение учебных материалов, выполнение домашнего задания и пр.), поэтому здесь она в целом способствует адаптации к учебной деятельности. В то же время они постепенно замечают специфику высшего учебного заведения, в частности военного, поэтому в определенных ситуациях начинают проявлять гибкость и перестраивают свое поведение. Далее, по мере роста уровня адаптированности к учебной деятельности, влияние таких характеристик, как ригидность и оценка результатов, значительно снижается. Это показывает, что студенты оценили особенности учебного процесса, усвоили предъявляемые требования и выработали индивидуальный стиль обучения. Однако остается необходимость своевременно реагировать на изменяющиеся условия и оперативно вносить изменения в свои действия.

Таким образом, в качестве адаптационно важных качеств, оказывающих наиболее сильное влияние на успешность учебно-профессиональной адаптации курсантов военного училища, можно выделить такие личностные характеристики, как гибкость, поведенческая регуляция и оценка результатов.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. для вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Маклаков, А. Г. Психология и педагогика. Военная психология [Текст]: учеб. для вузов / под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

А. О. Чистякова

Н. Р. – ст. преподаватель Н. А. Мухамедьярова

Развитие творческих способностей на занятиях по хореографии

Аннотация. В статье автор описывает основные направления развития творческих способностей. В работе представлены упражнения на развитие творческих способностей посредством хореографического искусства.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, хореография, развитие, воображение, креативное мышление.

Известный русский писатель и драматург Максим Горький писал: «В душе каждого ребенка есть невидимые струны, если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат». Вопрос о развитии творческих способностей на занятиях по хореографии актуален на сегодняшний день, так как многие хореографы считают, что если они научили своих воспитанников садиться на шпагат или делать какой-либо элемент, то смело могут называть их творческими личностями. Но творчество гораздо шире и глубже.

Творчество – высшая форма универсально понимаемой креативности, присущая всем уровням иерархии бытия, способствует самосохранению и воспроизведению сущего посредством качественных трансформаций их структур (Л. Н. Столович) [5]. Творчество – выход за пределы заданного, «поверх барьеров», «сквозь штампы». Творческая способность – это способность находить решение нестандартных задач, создавать оригинальные продукты деятельности, продуктивно мыслить, формировать новые образы воображения [2]. Известный отечественный исследователь проблемы творчества А. Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, хореографов и музыкантов, выделяет следующие творческие способности: видеть проблему там, где ее не видят другие; воспринимать действительность це-

ликом, не дробя ее на части; легко ассоциировать отдаленные понятия; способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту; гибкость мышления; способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки; способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний; способность видеть вещи такими, какие они есть, выделять наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией; легкость генерирования идей; творческое воображение; способность дорабатывать детали, совершенствовать первоначальный замысел [4]. Анализируя представленную выше точку зрения по вопросу о составляющих творческих способностей, мы определили основные направления в развитии творческих способностей детей, специфических для хореографического искусства:

1. Развитие воображения.

2. Развитие качеств мышления, которые формируют креативность.

Творчество существует не только там, где оно создает великие произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое. Воображение – плод фантазии, способность человеческой психики создавать образы, картины и представления в сознании. Креативное мышление – это способность создавать и находить новые, оригинальные идеи, отклоняясь от принятых схем мышления, успешно решать задачи нестандартным образом [1]. Хореография (греч. *choreia* – пляска) – первоначально *запись* танца, затем *искусство сочинения* танца [3]. Чтобы танец был для зрителя инструментом размышления, а для танцора – способом выражения себя, необходимо вложить в него массу креативных идей и собственного воображения. В настоящей работе предлагается спектр упражнений на развитие данных составляющих.

Можно указать следующие упражнения на развитие воображения:

– Ассоциации: участники встают в круг, и начинается разминка с головы до ног, хореограф «кидает» жест в виде

щелчка, и любой из участников должен сказать: «Разминаемся, как... (кто?)», как *море*, как *зайчики* и т. д.

– Пластилин: участники делятся на пары, один играет роль «пластилина», другой – создателя предмета искусства, то есть человека, который лепит из пластилина различные фигурки. Также есть эксперт, который отслеживает весь процесс и на этапе рефлексии рассказывает, что он увидел в процессе каждого изобретателя, после этого создатель описывает, что он хотел слепить и почему, а «пластилин», то есть человек, из которого лепили, говорит о своих ощущениях.

Упражнения на развитие креативного мышления:

– «Импровизация» или «разминка»: хореограф по очереди называет части тела, которыми может двигать участник, на основном этапе разминки должны двигаться все части тела, участники могут перемещаться по всему залу, их движения могут быть разными по объему, уровню и скорости, в конце тело должно прийти в состояние покоя. Данное упражнение позволяет участникам раскрепоститься и найти разные формы движения своим телом.

– «Предмет»: участники делятся на микрогруппы, важна роль взаимодействия участников друг с другом, им выдается какой-то предмет и ставится задача: отразить смысл предмета и сделать с ним связку на 30 секунд. Это задание способствует развитию у участников наглядно-образного мышления.

– «Танцующая фраза» – участники делятся на микрогруппы, им выдается фраза, задача: с помощью танцевальных движений объяснить смысл фразы. Это упражнение направлено на развитие умения выражать смысл посредством языка тела.

– «Я имею роль» – участники делятся на пары, одному выдается роль, а второй решает задачу: додумать роль второму участнику и с помощью танцевальных элементов объяснить остальным, кем они являются. Это упражнение направлено на развитие навыков взаимодействия друг с другом, умения аналитически мыслить, а также наглядно-образного мышления.

Все дети имеют задатки творческих способностей, проявить которые помогает правильное руководство их деятельностью, и

не важно, будет это хореография, музыка или обычный урок истории, – хороший педагог найдет массу интересных методик, упражнений на развитие творческих способностей, а главное будет развиваться совместно с детьми, создавать что-то новое, нестандартное, открывать для них неизведанные пороги хореографии, и только тогда те самые невидимые струны красиво зазвучат.

Библиографический список

1. Башмаков, А. И. Креативная педагогика [Текст] : монография / А. И. Башмаков, А. И. Владимирова, С. Н. Глазачев, В. А. Грачев. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 223 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2002.
3. Бочкарева, Н. И. Развитие творческих способностей детей на уроках ритмики и хореографии [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. И. Бочкарева. – М. : Инфа-М, 1998. – 290 с.
4. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность [Текст] / Э. А. Голубева. – М. : Наука, 1993. – 190 с.
5. Ярошевский, М. Г. Некоторые теоретические вопросы творчества [Текст] / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 19-22.

УДК 159.9.075

Т. С. Шварц

Н. р. – профессор Н. В. Нижегородцева

Развитие совладающего (копинг) поведения у учащихся подросткового возраста

Аннотация. В статье рассмотрены понятие совладающего (копинг) поведения, стили копинг-поведения и их динамика в разные периоды подросткового возраста. Обоснована актуальность исследования стиля совладающего поведения подростков. Определены проблема, цель, объект, предмет, гипотезы и методы эмпирического исследования

копинг-стилей. На эмпирическом уровне определена динамика стиля совладающего поведения подростков 6, 8 и 10 классов. Дана интерпретация результатов эмпирического исследования.

Ключевые слова: совладающее (копинг)-поведение, стили совладающего (копинг)-поведения, динамика копинг-стиля, подростки.

Подростку XXI века приходится решать все более ответственные задачи в мире виртуальной реальности и в условиях постоянно усложняющихся образовательных программ. Вследствие этого особое значение приобретает уровень развития совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. Очевидно, что способы копинга отличаются у младших и старших подростков, поэтому мы заинтересовались вопросом: какова динамика стилей совладающего поведения в подростковом возрасте?

Цель исследования: выявить стили совладающего (копинг) поведения и их динамику в разные периоды подросткового возраста.

Объект исследования: стили совладающего (копинг) поведения подростков. *Предмет исследования:* динамика стиля совладающего (копинг) поведения в разные периоды подросткового возраста. *Гипотеза исследования:* в процессе взросления стиль совладающего поведения меняется, происходит переход от непродуктивных стратегий копинга к продуктивным.

Выборка исследования: учащиеся МБОУ «Гимназия им. А. Н. Островского» Ивановской области, г. Кинешма: 6 класс (11-12 лет) – 45 человек; 8 класс (13-14 лет) – 48 человек; 10 класс (16-17 лет) – 43 человека. Общий объем выборки – 136 человек.

Проблемой копинга занимались с 1940-х гг. как зарубежные (Р. Лазарус, С. Фолкман и др.), так и (с 1990-х гг.) отечественные исследователи (Н. П. Анцыферова, Т. Л. Крюкова, А. В. Либина и др.) [2].

Существенный вклад в теорию совладающего поведения внесен благодаря исследованиям Т. Л. Крюковой, поэтому в данной работе мы придерживаемся ее определения совладающего (копинг) поведения как «поведения, позволяющего субъекту с по-

мощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [5, с. 57].

Выделяют следующие стили совладающего поведения и соответствующие им стратегии: проблемно-ориентированный (продуктивные стратегии совладания – позитивное изменение ситуации), эмоционально-ориентированный (поиск социальной поддержки) и непродуктивный (разрядка, игнорирование проблемы) стили [1, 4, 6].

Для выявления стиля совладающего поведения подростков проводилась методика «Юношеская копинг-шкала» (в адаптации Т. Л. Крюковой) [3]. При количественном анализе использовались методы математической статистики: Критерий Колмогорова – Смирнова, Критерий U Манна – Уитни. Выявлено, что подростки 6, 8 и 10 классов чаще используют продуктивный стиль совладающего поведения.

Статистически значимые различия обнаружены между учениками 6 и 8 классов в частоте использования продуктивных ($r \leq 0,05$, $p = 0,018$) и непродуктивных ($r \leq 0,01$, $p = 0,004$) стратегий копинг-поведения, а также между частотой выбора непродуктивного стиля совладающего поведения у подростков 6 и 10 классов ($r \leq 0,05$, $p = 0,021$).

По результатам проведенного исследования можно сказать, что подростки (6, 8, 10 классы) чаще используют рациональный анализ проблемы. Они стараются создать и выполнить план решения трудной жизненной ситуации.

Иногда подростки используют стратегию избегания. Это проявляется в виде «ухода» от проблемной ситуации, попыток не думать о ней и отстраниться. Иногда в стрессовой ситуации подростки используют эмоционально-ориентированный (социальный) стиль копинг-поведения, погружаясь в собственные переживания.

В целом все стили совладающего поведения в подростковый период развиваются на одном уровне. Это связано с тем, что индивидуальный стиль копинг-поведения формируется как раз в данный период [7]. Поэтому в разном подростковом возрасте учащиеся «пробуют» все способы совладания со стрессовой си-

туацией, выбирая приемлемый для них. Проведенное исследование наглядно демонстрирует выраженность продуктивного стиля совладающего поведения в разные подростковые периоды, что опровергает гипотезу о том, что в процессе взросления стиль совладающего поведения переходит от непродуктивных стратегий копинга к продуктивным.

Библиографический список

1. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
2. Корзун, С. А. Взаимосвязь акцентуаций характера и копинг-поведения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее : материалы международной научной конференции молодых ученых. 2015. Т. 1. – URI: <http://elibrary.bspu.by/handle/doc/18665> (дата обращения: 23.12.2017)
3. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы [Текст]. – Изд. 2-е, исправленное, дополненное. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.
4. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Текст] : монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 380 с.
5. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 55-65.
6. Крюкова, Т. Л. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – С. 289-308.
7. Сирота, Н. А., Ялтонский, В. М., Лыкова, Н. М. Базисные копинг-стратегии у подростков 11-12 лет из неблагополучной и благополучной среды / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Вопросы наркологии. – 2003. – № 1. – С. 36-46.

А. В. Шишакова

Н. р.– доцент Д. С. Молоков

Художественный образ педагога в изобразительном искусстве

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования произведений изобразительного искусства как историко-педагогического источника. Автор статьи описывает особенности художественного образа педагога на полотнах художников мира, отвечая на вопросы о силе воздействия зрительных образов; о значении визуальных источников для понимания прошлого?

Ключевые слова: изобразительное искусство, художественный образ, феномен визуальности, визуальный источник, эволюция образа педагога.

Проблеме использования произведений изобразительного искусства как историко-педагогического источника не уделялось достаточного внимания в научной литературе. Более того, такие вопросы обычно не рассматриваются в качестве особого типа, а включаются в состав вещественных или иных источников. В целом данная группа памятников находится на периферии источниковедения.

В исторической науке исследование феномена визуальности (от лат. – ‘зрительный’) началось сравнительно недавно, а визуальные источники традиционно рассматриваются в контексте историко-культурной проблематики. Однако в последнее десятилетие произошли заметные изменения, связанные с привлечением этой группы источников для анализа исторических процессов.

Проблеме эволюции зрительного восприятия посвящены исследования Р. Арнхейма, Р. Л. Грегори, К. Леви-Стросса, В. М. Розина, Е. В. Сальниковой [1]. Феномен визуальности рассматривается в работах Ф. Броделя, А. Я. Гуревича, А. Мориса, М. Фуко, Й. Хейзинги и др. [1]. Ученые рассматривали эпохи

Средневековья и Ренессанса как поворотный период в эволюции визуальной культуры.

Исследований, привлекающих визуальные источники, в истории педагогики практически не встречается. В то же время существует достаточно большое количество произведений изобразительного искусства, раскрывающих педагогическую проблематику. Некоторые из этих произведений имеют отношение к школьным учителям. Рассмотрим эволюцию образа педагога на конкретных примерах произведений живописи в различные исторические периоды: в эпоху Возрождения, Нового и Новейшего времени.

Обращаясь к работе итальянского художника эпохи Ренессанса Рафаэля Санти «Афинская школа» (1511 г.), отметим, что картина стала воплощением величия философии и науки. Очень реалистично изображены фигуры двух величайших философов: Платона и его ученика Аристотеля, передающие мудрость времен Античности. Всего на картине изображено более полусотни фигур: одни наполнены непоколебимым спокойствием, другие передают чувственное горение беспокойной мысли, но, несмотря на обилие персонажей, «Афинская школа» производит впечатление единства изображенного.

На картине голландского живописца Я. Х. Стена «Строгий учитель» 1668 г. изображен учитель, готовый наказать всякого, кто не будет примерно заниматься: не случайно у него в руках деревянная колотушка. Лицо учителя выражает много терпения и желание понятно объяснить воспитаннику трудный текст. Даже в этом, казалось бы, нравоучительном полотне художник показывает жизнь как комедию нравов, наблюдая с благодушием за усилиями детей и учителя.

Образ «Песталотци с сиротой» швейцарского художника А. Анкера передает естественную, всепроникающую любовь к воспитанникам, которая не знает предела. Изображая Иоганна Генриха входящим в детский дом с ребенком на руках, художник представляет его как человека с очень мягким характером, чувствительного и отзывчивого к чужому горю.

Портрет «Макаренко с пионером» был написан П. М. Мищенко в 1977 г., через десятилетия после смерти педа-

гога. Художник изображает его вместе с воспитанником на скамье, рядом с увешанным яблоками деревом. Соотнесем визуальное изображение со словесным портретом, который находим в воспоминаниях одного из воспитанников великого педагога – С. А. Калабалина: *«Длинный римский нос, всегда оседланный пенсне или очками, а за очками очень близорукие, но изумительно умные, зоркие, сверлящие, светло-серые глаза. Глаза его так и лучились, так и горели, в них искрилась необыкновенная человеческая страсть и обаяние, изумительная строгость...»* [2]. Художнику удалось уловить эту тонкую грань визуального изображения со словесным описанием, сделать портрет живым, вызывающим восхищение у зрителей.

Таким образом, изучив ряд изображений педагогов на полотнах картин, созданных в различные исторические периоды, можно выделить **общие характеристики художественного образа педагога**: отпечаток исторической эпохи; значимый статус педагога в обществе и признание его высокой миссии; сложность и ценность труда учителя; высокий моральный облик и нравственная чистота: образованность и одухотворенность; гуманистическое начало, выраженное в человечности, доброте, заботе о воспитанниках, чутком отношении к ним; понимание художником сущности и предназначения педагогического труда и призвания.

Библиографический список

1. Сальникова, Е. В. Феномен визуальности и эволюция визуальной культуры [Текст] : дис. ... д-ра. культурол. : 24.00.01. – М., 2012. – 675 с.
2. Воспоминания об А. С. Макаренко (заседание Педагогического клуба ЛГПИ им. А. И. Герцена 14 ноября 1954 года) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibkalvos.html>. Дата обращения – 20.03.2019.

А. С. Беляев

Н. р. – доцент Л. И. Зимина

Особенности музыкального образования в Германии

Аннотация. Статья отражает особенности получения музыкального образования в Германии. Рассмотрены отличительные характеристики немецких музыкальных школ, ступени получения музыкального образования, система обучения Карла Орфа.

Ключевые слова: музыкальное образование, особенности, типы музыкальных школ, система обучения Карла Орфа.

Музыкальное образование в разных странах оказывает влияние на педагогические традиции, например, метод Кодая в Венгрии, метод Орфа в Германии или метод Судзуки в Японии, данные методы широко применяются и успешно реализуются в принятых учебных программах.

В отличие от российских детских музыкальных школ (ДМШ), немецкие музыкальные школы не имеют единой программы. Музыкальные школы в Германии являются общественными организациями, поэтому педагогические методы, авторские концепции, даже гарантия качества образования устанавливаются и обеспечиваются самим коллективом школы. Рекомендации от объединения немецких музыкальных школ (*Verband deutscher Musikschulen*) касаются только самой общей школьной структуры [1].

Немецкие учреждения детского музыкального образования делятся на три типа:

1. Общественные, или публичные, музыкальные школы. Структура обучения в них жестко регламентирована. Они имеют тщательно выверенные учебные планы, в которых сделан акцент на общее культурное воспитание учащихся. Наряду с развитием

практических навыков игры на музыкальных инструментах или пением, дети учатся воспринимать «культурный ландшафт» Германии и видеть свои достижения в его контексте.

2. Частные музыкальные школы организованы родительскими комитетами или союзами музыкантов в регионах, не охваченных структурами общественных музыкальных школ. В них, как и в российских музыкальных школах, сделан акцент на практическое овладение музыкальными инструментами. Тем не менее они стремятся к включению в структуру общественных музыкальных школ.

3. Коммерческие музыкальные школы организованы какими-либо предприятиями, и программа в них ориентирована на широко разрекламированные, популярные методики. Это не всегда способствует глубокому образованию, и престиж этих школ не очень высок.

Несмотря на некоторые различия в программе обучения, структура музыкальных школ во многом аналогична. Обучение включает четыре ступени: базовую, низшую, среднюю и высшую [3].

Первая ступень состоит из раннего музыкального развития детей (4-6 лет) и собственно базового образования (6-8 лет). На этой ступени изучаются основы ритмики и музицирование по системе Карла Орфа. Метод Орфа – это способ обучения детей музыке, при котором разум и тело одновременно заняты посредством пения, танцев, актерства и игры на перкуссии. Обучение проходит с элементами детской игры в соответствии с уровнем понимания ребенка. Поощряются импровизация, сочинительство и детское естественное восприятие музицирования. В классе исполняют народную музыку и композиции, которые дети написали сами [2].

Затем идут классы так называемого «ориентирования». Ребенок, уже получивший элементарные музыкальные навыки, в течение трех месяцев знакомится с различными музыкальными инструментами, чтобы выбрать для себя основной.

На уровне базового музыкального образования нет вступительных экзаменов, так как все дети в состоянии овладеть начальными навыками. Педагоги относятся к экзаменровке с

осторожностью и могут вообще отменить экзамен, если подготовка к нему вызывает перенапряжение сил ребенка.

Следующие ступени детского музыкального образования посвящены совершенствованию игры на выбранном инструменте. В этом возрасте некоторые дети уже определяются в своих личных музыкальных пристрастиях: у одних – духовная музыка, у других – театральная или фольклор [4].

Музыкальное образование в Германии может быть как платным, так и бесплатным, причем второй вариант представлен значительно реже первого. Стоимость обучения зависит от того, в какой немецкой земле находится интересующий студента вуз или школа.

Немецкое музыкальное образование, как и любое другое, предполагает практику. В зависимости от выбранной специальности студенты проходят стажировки в оркестрах как в Германии, так и в других странах Европы или в музыкальных школах, если речь идет о теории преподавания.

Таким образом, получение музыкального образования в Германии является неотъемлемой частью культуры этой страны.

Библиографический список

1. Гуревич, Е. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях [Текст]. – М. : Просвещение, 1991.
2. Метод обучения Карла Орфа [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.drumspeech.com/news.php?id = 1004>
3. Райбер, А. Взгляд из Германии [Электронный ресурс] // Всероссийская музыкально-информационная газета. – 2015. – № 3. – URL: <http://gazetaigraem.ru/a7200311>
4. Реутин, М. Ю. Народная культура Германии: Позднее средневековье и Возрождение [Текст]. – М. : Прогресс, 1996.

М. В. Екатеринина
Н. р. – доцент Л. И. Зими́на

Использование этико-педагогического наследия И. Канта в современной педагогике

Аннотация. Статья представляет собой анализ системы воспитания, предложенной Иммануилом Кантом, в сравнении с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Ключевые слова: воспитание, Иммануил Кант, Федеральный государственный образовательный стандарт, нравственность, личность.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения стоит задача максимальной реализации разностороннего развития обучающихся, раскрытия их духовного потенциала. В современном мире, в обстановке социально-экономического кризиса остро стоит вопрос о воспитании ответственного за будущее своей страны гражданина. Идеи великого немецкого философа Иммануила Канта (*Immanuel Kant, 1724-1804*) особенно значимы в аспекте раскрытия личностного потенциала, что является неотъемлемой частью современного процесса обучения в учебных заведениях. И. Кант считал, что воспитание – это искусство, и в процессе воспитания педагоги должны руководствоваться его конечной целью: «...развивать человеческую природу так, чтобы она достигала совершенства» [1, с. 41].

Главная цель воспитания, по мнению И. Канта, – научить думать. В настоящее время данный постулат особо актуален: стандарты ФГОС ориентированы на развитие самостоятельности и ответственности обучаемых. Так, например, во ФГОС среднего общего образования упоминается, что стандарт ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника: «...креативный и критически мыслящий, активно и целенаправ-

ленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества» [2].

Воспитание – это одна из важнейших сфер человеческой деятельности. И. Кант считает, что воспитание – последовательный процесс, поэтому выделяет 6 этапов воспитания: уход за ребенком; дисциплинирование, то есть укрощение дикости (на данном этапе большое значение придается игре); культивирование, то есть передача знаний, умений и навыков; цивилизирование (социализация); нравственное воспитание, то есть создание такого настроения, под влиянием которого избирались бы лишь добрые цели; религиозное воспитание [1, с. 42].

Итак, воспитание – сложный процесс, который включает одновременно и образовательные, и нравственные функции. Современная система обучения в школе в сравнении с этапами воспитания, предложенными И. Кантом, отражает многообразие образовательного процесса и выглядит следующим образом:

– «Уход за ребенком». Данный этап преимущественно представлен в начальной школе. Классный руководитель сопровождает ребенка на протяжении всего учебного дня, помогает в адаптации к школе.

– «Дисциплинирование». Главная цель ФГОС – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

– «Культивирование». В современной школе исследовательская деятельность является основой обучения, поэтому школа не просто дает знания, а учит думать.

– «Цивилизирование». Огромное внимание уделяется социализации детей и подростков: тематические мероприятия в школах, классные часы, внеурочная деятельность направлены на развитие внутреннего потенциала личности, навыков социальной коммуникации, умения аргументировать свои мысли.

– «Нравственное воспитание». Система воспитания, предложенная И. Кантом, ориентирована на развитие личности с целью совершенствования человеческой природы, а последние этапы воспитания – нравственное и религиозное – направлены

на формирование общечеловеческих ценностей, преимущественно необходимых для разностороннего развития обучающихся и освоения основной образовательной программы в школе. В школе проводятся различные культурные мероприятия, отмечаются праздники, такие как, например, «День народного единства», «Международный день толерантности», «9 мая – День Победы в Великой Отечественной войне» и многие другие, которые могут зависеть от локальных актов конкретной школы. ФГОС среднего общего образования содержит ряд положений о личностных результатах освоения основной образовательной программы, и два принципа составляют основу для нравственного воспитания: «нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей» и «толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» [2].

– «Религиозное воспитание». Данному аспекту сейчас уделяется большое внимание: в школах преподается курс «Основы религиозных культур и светской этики», а на социально-экономических дисциплинах выделены темы для изучения, посвященные религиозной толерантности, межконфессиональным отношениям.

Система обучения в школе, в сравнении с этапами воспитания, предложенными И. Кантом, указывает на ряд важных моментов в социализации обучающихся, без которых успешное и гармоничное освоение знаний невозможно, ведь, как считал великий философ, «только посредством образования может человек стать человеком» [1, с. 43].

Библиографический список

1. Илькевич, Б. В., Усманова, Л. Т. К вопросу об использовании этико-педагогического наследия И. Канта в современной педагогике

[Текст] / Б. В. Илькевич, Л. Т. Усманова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 40-44.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 7 июня 2012 г. № 24480).

УДК 81

В. Ю. Полетаева

Н. п. – ст. преподаватель И. Ю. Никитина

Особенности перевода собственных имен и географических названий в произведениях Дж. Р. Р. Толкина

Аннотация. Статья посвящена особенностям перевода на русский язык некоторых имен собственных и географических названий, а также предметов и понятий, содержащихся в произведениях английского писателя Джона Рональда Руэла Толкина «Властелин колец» и «Хоббит, или Туда и Обратно».

Ключевые слова: жанр фэнтези, трилогия Толкина, Средиземье, этимология имен собственных и географических названий, вымышленные языки.

«Властелин колец» («*The Lord of the Rings*») и «Хоббит, или Туда и Обратно» («*The Hobbit, or There and Back Again*») – произведения известного английского писателя Джона Рональда Руэла Толкина (*John Ronald Reuel Tolkien, 1982-1973*), написанные в жанре фэнтези. Многие литературные критики называют Дж. Р. Р. Толкина «отцом современной фэнтези-литературы», а его книги связывают с началом глобального развития и популяризации этого жанра.

На данный момент существует более 10 популярных переводов «Властелина колец» на русский язык. После публикации первого перевода «Властелина колец» в 1982 году, выполненного В. Муравьевым и А. Кистяковским, эта книга стала одной из самых популярных в жанре фэнтези у русскоязычных читателей, а

книга «Хоббит, или Туда и Обратно» – ее легендарной предысторией [2].

Следует отметить, что, помимо богатого сюжета, наполненного увлекательными приключениями и необычными персонажами, большой интерес представляет этимология некоторых слов, используемых автором данных произведений. Дж. Р. Р. Толкин при создании «Властелина колец» и более ранних работ тщательно продумывал имена персонажей, названия географических объектов, предметов и понятий. Для этого автор создал вымышленные языки, используемые только в его книгах. Например, одним из языков является Вестрон (*Westron*), или всеобщее наречие (*Common Speech*), то есть родной язык практически всех народов Западного Средиземья.

Для устранения неточностей при переводе имен и названий предметов Дж. Р. Р. Толкин написал «Руководство по переводу имен собственных» («*Guide to the Names in The Lord of the Rings*»), чтобы переводчикам было проще понимать значение некоторых слов и не изменять их смысл. Приведем примеры некоторых имен и названий из произведений Дж. Р. Р. Толкина.

Фамилия Бэггинс (*Baggins*) является центральной как в истории «Хоббит, или Туда и Обратно», так и в трилогии «Властелин колец». По замыслу автора, звучание данной фамилии должно напоминать слово «*bag*», то есть «мешок», «сумка». По сюжету произведений Дж. Р. Р. Толкина хоббиты были известны своей любовью к тишине и спокойному образу жизни. Они любили отмечать различные праздники и всегда с радостью ходили друг к другу в гости, но Бильбо Бэггинс несколько отличался от сородичей – в нем сочеталась любовь к уюту со стремлением узнать больше о других народах. В путешествие с гномами Бильбо взял с собой большую сумку, которая в дальнейшем стала символом перемен в жизни героя. Дав персонажу фамилию Бэггинс, писатель хотел показать, что хоббит уже давно подсознательно ждал перемен в своей жизни и был к ним готов. Древнеанглийская форма имени внучатого племянника Бильбо – Фродо (*Frodo*) – восходит к древнему слову *frod*, что этимологически означает «мудрый благодаря опыту» [3].

Имя главного мага – Гэндальфа (*Gandalf*) – составлено из двух корней: Ганд-(*gand*) + -альфр(*alfr*). Слово *gand* в древнеисландском означало «нечто сомнительное», «заколдованная вещь или предмет, используемый колдуном». Гандальфр (*gandalfr*) – «волшебник», «заколдованный демон» (альфр). С другой стороны, *gandr* означает «магический посох». Таким образом, как и многие другие имена и названия в трилогии, Гэндальф – не столько имя, сколько описание его носителя [1; 3]. Имя Голлума (*Gollum*) – персонажа, который нашел Единое кольцо, – могло быть заимствовано из древненорвежского языка, в котором есть слово *gull*, обозначающее «золото», «сокровища», «драгоценность» [3].

Отметим, что названия многих географических объектов при переводе остались практически неизменными, поскольку гармонично звучат как на языке оригинала, так и в переводах и прекрасно вписываются в концепцию произведения в жанре фэнтези.

Срединная земля (*Middle-earth*) – это название Земли в период мифической предыстории, мир, включающий все места, упомянутые во «Властелине колец» и в других произведениях. В «Руководстве по переводу имен собственных» Толкина указывается, что это «земли, населенные эльфами и людьми», которые лежат между Западным морем и Далеким востоком (известным на западе лишь по слухам). Действительно, это слово связано с древнеанглийским словом *middangeard*, а также со среднеанглийским *midden-erd* или *middel-erd*. Если взять переводы слов «Средиземье», «Средьземелье», то первый корень будет *сред-* от «срединный», «среди», как в дословном переводе. В переводе слова «Среднеземье» первый корень *средн-* – от «средний» [3].

Шир (*Shire*) – единственная страна, в которой живут хоббиты, находящаяся на северо-западе Средиземья. Слово *shire* (древнеанглийское *scír*) очень рано заменило древнее германское слово для обозначения «округа», которое можно обнаружить в готском *gawi* и которое сохранилось до наших дней в голландском *gouw* и немецком *Gau*. В английском же языке оно сохранилось только в нескольких старых географических названиях, самое известное из которых – *Surrey* (от *Suðer-ge*), то есть «южный округ». Это

слово кажется наиболее подходящим эквивалентом *Shire* и по степени древности, и по общему смыслу в повествовании [3].

В заключение отметим, что смысл многих антропонимов и топонимов, встречающихся в книгах Дж. Р. Р. Толкина, представляет сложность для специалистов, занимающихся переводом его фэнтези-произведений, потому что многие названия в оригинальном тексте имеют староанглийские, валлийские и скандинавские корни.

Библиографический список

1. Имена собственные в романе Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец» [Электронный ресурс]. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/imena-sobstvennye-v-romane-dzh-r-tolkiena-vlastelin-kolets](https://cyberleninka.ru/article/n/imena-sobstvennye-v-romane-dzh-r-r-tolkiena-vlastelin-kolets)
2. Особенности передачи антропонимов в художественных произведениях (на материале русских переводов трилогии Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец») [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-peredachi-antroponimov-v-hudozhestvennyh-proizvedeniyah-na-materiale-russkih-perevodov-trilogii-dzh-r-r-tolkiena-vlastelin>
3. J. R. R. Tolkien Guide to the Names in The Lord of the Rings / J. R. R. Tolkien, Christopher Tolkien – A Tolkien Compass (под редакцией Jared Lobdell), 1975. – С. 153-201.

СТУДЕНЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ БЮРО

В разделе представлены статьи студентов-победителей Открытого конкурса *инновационных проектов молодых ученых по приоритетным направлениям науки и техники «Инновационный потенциал молодежи»*, который проходил в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского 28 марта 2019 г.

Раздел демонстрирует разнообразие и глубину научных интересов и достижений молодых исследователей: здесь нашли воплощение проекты в сфере социально-гуманитарных и естественных наук, фундаментальные и прикладные исследования, локальные темы и системные обобщения различных научных сфер.

УДК 37.04

С. А. Арефьева

Н. р. – доцент О. Ю. Камакина

Нарушения межличностных отношений у младших школьников

Аннотация. В статье представлен опыт исследования нарушений межличностных отношений детей младшего школьного возраста, описаны некоторые психолого-педагогические особенности деятельности учителя начальных классов, содействующие повышению уровня сплоченности младших школьников.

Ключевые слова: межличностные отношения, младший школьный возраст, социальные группы, эмоционально-психологический климат, внутрисемейные отношения.

Проблема изучения межличностных отношений – одна из важнейших в профессиональной деятельности педагогов-психологов, что определяет научно-исследовательский интерес к данной сфере [3]. Осваивая учебную деятельность, ребенок включается в деловые, ролевые, функциональные отношения со всеми участниками общения.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей нарушений межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Испытуемыми стали учащиеся 4 класса средней школы г. Ярославля. Нами были использованы следующие методы: социометрия, методика «Изучение эмоционально-психологического климата в классе», анкета «Характер внутрисемейных отношений», анкета «Оценка уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой», карта наблюдения, экспертная оценка учителя. Также были использованы следующие методики для учителя начальных классов: «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей», «Экспресс-диагностика организаторских способностей», «Определение уровня эмпатийности».

Методики для учеников были проведены во 2-м классе и заново замерены в 4-м. Можно увидеть некоторые изменения в полученных результатах. По данным социометрии (в исследовании приняли участие 26 учащихся: 14 мальчиков и 12 девочек), в первой диагностике был выявлен высокий уровень изолированности: КИ = 26 %, из чего следует, что в классе низкий уровень благополучия межличностных отношений. Во втором исследовании КИ = 4 % – это низкий уровень изолированности. В результате изучения мотивации по первой и второй диагностике было установлено, что большинство учеников имеют положительное отношение к школе и обучению, но в большей степени их привлекает внеучебная деятельность. У следующих двух групп младших школьников – нормальная и высокая школьная мотивация; несколько учеников имеют низкую школьную мотивацию. По результатам первой диагностики, у одного ученика выявлены негативное отношение к школе и дезадаптация. В 4-м классе ситуация изменилась в лучшую сторону. После проведения методик и бесед с учителем было установлено, что учитель начальных классов имеет высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей и нормальный уровень эмпатийности.

Нами изучена и проанализирована воспитательная программа учителя, и мы выявили мероприятия, которые повлияли на формирование межличностных отношений в течение двух лет обу-

чения: беседы на уроках, взаимодействие педагога с родительским комитетом (проведение программы на сплочение детского и взрослого коллективов), выполнение учениками парных заданий, решение проблем всем классом, проведение внеклассных мероприятий, поездок и экскурсий.

Наша дальнейшая работа была связана с корреляционным анализом по следующим критериям: статус, эмоциональное самочувствие и школьная мотивация в начале и в конце исследования по t-критерию Стьюдента. Результаты по данным критериям получились значимыми. Это говорит о том, что деятельность учителя начальных классов за два года обучения повлияла на изменения статуса учеников, эмоционального самочувствия и школьной мотивации.

Таким образом, формирование благоприятных межличностных отношений в младшем школьном возрасте важно для дальнейшего взаимодействия с окружающими, хорошей успеваемости, мотивации в какой-либо деятельности и становления адекватной самооценки. Какими станут ученический коллектив и каждый ученик отдельно, напрямую будет зависеть от деятельности учителя начальных классов.

Библиографический список

1. Камакина, О. Ю. Особенности агрессивного поведения младших школьников [Текст] / О. Ю. Камакина, О. В. Щербакова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации : материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. Г. Ю. Гуляева. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. – С. 40-42.
2. Коротаева, А. И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] / А. И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2011 – № 4. – С. 241-244.
3. Шешукова, Н. Н. Представления младших подростков с задержкой психического развития об одноклассниках [Текст] / Н. Н. Шешукова // Ярославский педагогический вестник. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (61). – С. 163-166.

А. О. Басова

Н. р. – доцент Н. А. Дидковская

Эстетика стиля модерн в ювелирном искусстве конца XIX – начала XXI в.

Аннотация. Стиль модерн – это символ вечного стремления к естественной природной красоте. Его детали, мотивы, конструктивные особенности всегда остаются актуальными. Они не могут выйти из моды, как не может потерять актуальность, к примеру, красота цветка или изящество бабочки.

Ключевые слова: модерн, ювелирное искусство, эстетика, украшения, мода.

На начальном этапе становления образного строя модерна, в частности ювелирного искусства, приоритетным стало флоральное направление (от французского слова *floral* – ‘цветочный’), которое в большей степени отражало художественные стремления эпохи модерна. Орнаментальный декор модерна воплотил удивительное многообразие флоры и фауны, полных поэтической загадочности, волшебства форм, красок, фантастических природных фактур. Здесь пестрокрылые стрекозы и бабочки, изумрудные змеи и ящерицы. Самые эффектные представители птичьего мира: лебеди, павлины, журавли, колибри. В мире цветов это величавые камыши и подсолнухи, эффектные цикламены, элегантные ирисы, роскошные орхидеи, нежные ландыши и наиболее часто лилии.

Особенно эффектно выглядят птичьи абрисы, которые благодаря своим элегантным и изящным формам прекрасно вписываются в извилистые узоры на разноцветных эмалях. Они могут представать в таких сложных, изощренных позах, что прочтываются в нескольких вариантах: как птица, цветок, человеческая фигура.

Важным отличительным признаком орнаментального декора модерна стал S-образный мотив, получивший название «удар бича». Наиболее яркие примеры – лебединая шея, морская волна, женские головки или фигуры с распущенными волосами. Мотив подчеркивал текучесть форм, их природную свободу, непокорность, способность развиваться мощно и непринужденно [1, с. 196].

Своеобразная тонкость флорального направления модерна прослеживается в плавно закрученных линиях и асимметричных формах. Изогранные композиционные построения в сочетании с мерцающими, как старинные витражи, эмалью и разноцветными камнями придают украшениям необычайный мистический колорит. В украшениях много опалов, жемчуга, рубинов, аметистов, демантоидов, хризопразов, алмазов, перламутра, при этом предпочтение отдается камням с подходящими декоративными качествами и цветом [4].

Современный рынок ювелирных изделий пестрит стилевым изобилием в украшениях, здесь есть барокко, рококо, авангард, ар-деко и, конечно же, модерн. На фоне других стилей он выделяется легкостью, плавностью и текучестью линий, асимметрией, сочетанием металла, эмали и драгоценных камней. Тенденции модерна прослеживаются во многих новых коллекциях современных дизайнеров и модных домов. Флоральные мотивы присутствуют в коллекциях Bvlgari, Dior, Ole Lynggaard, Rado и многих других. Летняя коллекция Pandora (Shine, 2018 г.) напоминает украшения Рене Лалика, часто изображающего различных насекомых: подвески выполнены в виде крошечных пчел, «кружевные» кольца сделаны на манер сот [2].

Кроме того, в современной ювелирной индустрии есть дизайнеры и модные дома, прямо заявляющие, что творят свои изделия в стиле модерн. Наиболее репрезентативным примером является итальянский бренд Carlo Luca della Quercia, который поражает своими оригинальными украшениями и технологичным исполнением. Модерн привнес в ювелирное искусство необычные материалы, такие как эмаль и перламутр, а также новых «драгоценных» героев: змей, лягушек, стрекоз и бабочек. Впрочем, именно змея стала основным мотивом для украшений Carlo

Luca della Quercia. Ювелиры бренда сделали ставку на смешение двух стилей – модерна и ар-деко, добавив к этому французскому миксу еще и классической итальянской архаичности и правдоподобия [2].

Ювелирное искусство модерна нашло свое продолжение и у российских мастеров. Елена Цветкова и ее Ювелирный дом в Санкт-Петербурге успешно реализует украшения на российском рынке: ее клиенты и рядовые покупатели, и звезды шоу-бизнеса. Основным элементом драгоценностей от Elena Tsvetkova, неизменным предметом ее интерпретаций является цветок. Отдельные предметы, выпускаемые под брендом Elena Tsvetkova, не являются ювелирными украшениями в традиционном смысле, это скорее детали интерьера, декоративные объекты, например, цветочные композиции из резного камня, вроде тех, что когда-то выпускал сам Карл Фаберже. Трогательный налет музейности в ее украшениях, маркирующих их как «классика модерна», особенно придется по душе россиянкам старшего возраста.

Таким образом, в ювелирных изделиях стиля модерн используются природные материалы и мотивы, особое предпочтение отдается флоральному направлению. Выбор материала был призван не увеличить стоимость ювелирного изделия, а подчеркнуть его художественную ценность. Опал, рог, эмаль, лунный камень, перламутр, халцедон, стеклянная паста, хризопраз и жемчуг отеснили на задний план бриллианты и цветные драгоценные камни. Все эти тенденции от мотивов и образов модерна до используемых в украшениях материалов не теряют своей актуальности и в современном ювелирном искусстве.

Библиографический список

1. Беннетт, Маскетти. Ювелирное искусство. Иллюстрированный справочник по ювелирным украшениям; пер. В. Голыбиной [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfiles.net/preview/410575/>
2. Женский журнал «Vogue» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.vogue.ru/jewellery/van_gog_kisty_u_freywille/
3. Сарабьянов, Д. В. Стиль Модерн. Истоки. История. Проблемы [Текст] / Д. В. Сарабьянов – М. : Искусство, 1989. – 294 с.

4. Шаталова, И. В. Стили ювелирных украшений [Электронный ресурс] / И. В. Шаталова. – Издательский дом «6 карат», 2004. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/yuvelir/9.htm>.

УДК 004.9

А. М. Быкова

Н. р. – доцент П. А. Корнилов

Разработка демонстрационной программы по теме «Статистические критерии «Statistics»

Аннотация. В статье говорится о создании демонстрационной программы по статистике, при использовании которой преподаватель получил бы больше возможностей для контроля знаний обучающихся, а студенты – для лучшего восприятия и систематизации теоретического материала по данной теме. В статье описаны основные возможности и особенности разработанной учебно-демонстрационной среды «Statistics» по теме «Статистические критерии».

Ключевые слова: статистика, критерии различия, критерии сдвига, критерии согласия распределения, учебно-демонстрационная среда, генератор заданий.

Тема «Статистика» изучается на средних курсах физико-математических и информационно-технологических направлений университетов. Один из вопросов этой темы – статистические критерии. Экспериментальные данные могут быть получены под влиянием различных неконтролируемых явлений, поэтому необходимо оценивать объективность и субъективность этих факторов.

Анализируя программы [3, 4], представленные в сети Интернет, мы пришли к выводу о необходимости создания демонстрационной компьютерной программы по теме «Статистические критерии». Поэтому целью представленной работы стало создание демонстрационной программы по статистике, с помощью которой у преподавателя появилось бы больше возможностей

для проверки контроля знаний обучающихся, а у студентов – для систематизации теоретического материала.

Задачами работы стали создание программы пошаговой демонстрации использования статистических критериев; разработка среды для взаимодействия пользователя с программой; создание демонстрационных модулей для визуального представления работы статистических критериев; разработка модуля контроля знаний, обеспечивающего обратную связь; создание генератора заданий для «бумажного» контроля.

Разработанная программа «Statistics» отличается от аналогов и имеет ряд преимуществ, о которых мы сейчас расскажем.

Программа «Statistics» ориентирована на преподавателей вузов, педагогов, психологов и студентов педагогических направлений. Большое преимущество программы «Statistics» состоит в том, что она бесплатная. Программа не содержит «лишней» информации для пользователей. Она удобна в эксплуатации. У нее простой интерфейс и понятное меню. Программа имеет несколько модулей: критерии различия, критерии сдвига и критерии согласия распределений, генератор заданий.

В данной программе пользователь может ознакомиться с алгоритмом применения критерия, то есть с его теоретической частью. Существует возможность разобрать встроенные примеры или создать свои. В программе имеется возможность отследить каждый шаг использования критерия, а при необходимости, если обучающийся разобрался с процессом вычислений, можно перейти к окончательному ответу. Также для каждого критерия представлены таблицы с критическими значениями.

Обучающийся может загрузить пример и посмотреть, как будет работать алгоритм. У пользователя появляется выбор выполнения критерия: «Выполнить сразу» или «Выполнить по шагам». В первом случае в программе появляются подробные комментарии, представлены промежуточные значения выполнения алгоритма. Во втором случае пользователь сможет проследить выполнение каждого шага, при этом также будут появляться комментарии. Для наглядности выделяется обрабатываемая ячейка. Если обучающемуся понятен

алгоритм ранжирования, он может нажать кнопку «Я понял(а). Дальше!».

Преимущество программы «Statistics»: наглядность представления данных не только в пошаговом решении, но и в виде графиков, а именно гистограмм. Благодаря этому можно лучше усвоить материал, например, увидев в критерии Пирсона сравнение плотности распределения функции с равномерным распределением, а в критерии Колмогорова – Смирнова наблюдать гистограмму сравнения двух функций распределения.

Для контроля знаний обучающихся нами был разработан модуль контроля. Данный раздел может быть использован преподавателем на занятиях для организации самостоятельной работы студентов. Преимущество данного контроля состоит в отсутствии одинаковых вариантов, так как значения в критериях генерируются случайным образом. После прохождения контроля все данные записываются в файл, где указывается критерий, который изучали, входные регистрационные данные, помечаются правильные и неправильные ответы, а также выставляется оценка.

Для промежуточного контроля по каждому из критериев преподаватель может сгенерировать задания, при этом все варианты будут с различными данными. Для удобства пользователя задания и ответы генерируются в специальные файлы в Microsoft Office Word.

В ходе выполнения работы была создана программа, отвечающая поставленной цели, которая может быть использована для демонстрации и обучения статистике. Представленные лабораторные и практические работы могут применяться для изучения темы «Статистические критерии» в вузе.

Библиографический список

1. Быкова, А. М., Демонстрационная программа «Статистика» [Электронный ресурс] // Постулат. – 2018. – № 6. – URL: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/1650/1684>, свободный доступ.
2. Быкова, А. М. Использование технологий смешанного обучения при изучении темы «Статистика» [Текст] // «Инновационные процессы

в науке и образовании»: сборник статей международной научно-практической конференции. – Часть 2, 5 января 2019 г. – Пенза, 2019.

3. Онлайн калькуляторы для расчета статистических критериев [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.medstatistic.ru/calculators.html>, свободный доступ (дата обращения: 21.01.2017). – Загл. с экрана. – Рус.

4. Программа «Statistica» [Электронный ресурс]. – URL: <http://statsoftstatistica.ru/>, свободный доступ (дата обращения: 22.01.2017)

УДК 821.134.2

Н. А. Быковская

Н. р. – доцент Е. И. Бойчук

Проблемы локализации видеоигр на примере серии The Elder Scrolls

Аннотация. Автор рассматривает проблемы игровой локализации как предмета переводческого дискурса. Выделены основные сложности, с которыми могут столкнуться специалисты в процессе работы над специфическим материалом.

Ключевые слова: видеоигры, локализация, проблемы, перевод, переводческие ошибки.

Современная игровая индустрия перестала быть стигматизированной и в настоящее время вызывает большой научный интерес со стороны не только технических специалистов, но и переводчиков, особенно в сфере аудиовизуального перевода. Чтобы расширить рынок и увеличить продажи своего продукта, разработчики прибегают к процедуре локализации видеоигр. Локализация – это процесс преобразования продукта не только по лингвистическим, но и по культурным показателям [2]. В процессе локализации переводчикам приходится решать большое количество сложных задач, особенности которых, в частности временные ограничения и отсутствие контекста, предполагают участие профессионалов.

В связи с тем, что серия The Elder Scrolls как ролевая игра существует на протяжении более 20 лет, она представляет собой продукт с устоявшейся вселенной и принятыми канонами перевода, поэтому необходимо сосредоточиться на точном переводе, чтобы добиться более высокого качества продукта [4].

Однако разработчики локализации часто совершают ошибки в переводе. Классификация таких ошибок обширна, чаще всего это немотивированное опущение или добавление информации, не искажающее полностью содержание оригинала, но требующее уточнения. Это может сильно повлиять на восприятие сюжета или даже исказить его.

Таким образом, несмотря на формирование устоявшихся канонов перевода, существование большого количества специализированных глоссариев, переводчик в процессе работы сталкивается с большим количеством проблем, связанных с потребностью создания адекватного и эквивалентного перевода, который при озвучивании должен точно вставать в хронометраж оригинальной дорожки [3]. При этом работа над переводом и озвучиванием часто происходит «вслепую», когда переводчик или актер не видит происходящего в игре из-за большого объема работы и сжатых сроков выполнения [1]. Этот факт также может сильно сказаться на качестве перевода. Процесс локализации также осложняется большим количеством идиом, фразеологизмов и шуточных ситуаций, которые могут быть поняты аудитории той страны, которую представляет команда разработчиков [5].

В процессе работы были проанализированы некоторые диалоги и игровые сцены, которые могут усложнить понимание и даже затруднить дальнейшее прохождение. Тем не менее обычно такие искажения незначительны, и пользователи порой не уделяют внимание ошибкам перевода, которые слишком нарушают процесс игры. Например, таверна «The Bannered Mere» (дословно «Плащаница Мера» – человеческая раса в игре) превратилась в «Гарцующую Кобылу», а «Ragged Flaggon» стал «Буйной Флягой». Квест Темного Братства «Смерть Воплощенная» (в оригинале Death Incarnate) следовало перевести как «Воплощение Смерти», поскольку в слове Incarnate нет окончания -d, собственного причастия в английском языке.

Переводческая адаптация коснулась и предметов в игре. Dawnbreaker стал «Сиянием Рассвета», хотя название оригинала только косвенно связано с именем меча в русском переводе.

Не обошлось и без очевидных ошибок в начале игры, которые могли осложнить процесс. В сцене после выхода из пещеры спутник главного героя произносит: «It's probably best, that we don't split up». Однако русская версия звучит так: «Думаю, нам лучше разделиться». Налицо фактологическая ошибка, которая осложнила выполнение задания в начале игры.

Таким образом, хотя локализация как объект профессионального переводческого дискурса еще не столь популярна, в связи с возросшим спросом на перевод в сфере видеоигр и проблемами, которые возникают у переводчиков, изучение данного направления скоро станет очень востребованным в сфере научной деятельности.

Библиографический список

1. Зилев, В. А., Сюткина, А. И. Локализация компьютерных игр и проблема ее качества [Текст] // Перевод, реклама и PR в современной коммуникации. – 2015. – Т. 1. – С. 92.
2. Пашутина, А. Локализация компьютерных игр: суть, проблемы и решения [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dtf.ru/articles/read.php?id=1291-5.06.2016>
3. Сальникова, Н. М. Индустрия компьютерных видеоигр как один из новейших сегментов рынка аудиовизуальной продукции в России // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 5. – С. 12-17.
4. Санагурский, Д. Ю. Видеоигры как сюжет культурологического исследования [Текст] // Культурологический журнал. – 2015. – Т. 1. – С. 12.
5. Третьяков В. Видеоигра как новый тип повествования (обзор англоязычных книг о видеоиграх) // Новое литературное обозрение. – 2016. – № 137. – С. 307-314.
6. Харлашкин, М. Н. Особенности дискурса видеоигр // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. № 1. – С. 92-98.
7. Город переводчиков, Всегда ли локализация – зло [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.trworkshop.net/forum/viewtopic.php?f=59&t=-5.06.2016>

А. М. Грязева

Н. Р. – доцент Н. В. Дутов

История Петропавловского парка в XVIII – начале XX века

Аннотация. Созданный по голландским лекалам Петропавловский парк представляет собой фрагмент регулярной застройки закоросельной части Ярославля, сложившейся почти на полвека раньше регулярной застройки самого губернского центра. Автор последовательно раскрывает все этапы развития Петропавловского парка в XVIII – начале XX в., представляя ретроспективу трансформации его планировочной структуры.

Ключевые слова: Петропавловский парк, голландцы, храм Петра и Павла, регулярная планировка, каскад прудов.

Примечателен тот факт, что история территории, которую сейчас занимает Красноперекоский район Ярославля, началась задолго до христианизации Руси. От Ростовской земли и до Волги проходили исторические водные и санные зимние пути. Огромную роль в этом регионе играли река Которосль и впадающий в нее ручей, который раньше именовали и Купальнишным, и Кавардаковким, а теперь называют Зеленцовским. Эти водные объекты определили самобытность данных земель. Местность была болотистой, многочисленные ручьи размывали почвы, делая их малопродуктивными. Весной во время половодья территории часто подтапливались. Рельеф являлся всхолмленным и имел перепады. Высокие берега Кавардаковского ручья позволили местным жителям сделать три запруды и поставить на них мельницы – так образовались первые три пруда Петропавловского парка.

В 1722 г. пустующую территорию за рекой Которослью рядом с уже сложившейся инфраструктурной зоной Петр I своим указом от 28 июня утверждает под новое производство для компании Затрапезновых с обрусевшим голландцем Иваном Тамесом. Начинается осушение земли, для чего выкапывают рвы и кана-

лы. В верхнем течении Кавардаковского ручья устраивают Полотняную фабрику, а ближе к Которосли возводится бумажная. Вскоре по соседству строится господский двор и разбивается парк в голландском стиле с часовней и искусственными прудами.

С этого момента начинается история развития Ярославской Большой Мануфактуры и Петропавловского парка.

Как уже было сказано, территория современного парка ранее была огромным фабричным двором и относилась к полотняной фабрике, учрежденной М. Затрапезновым и И. Тамессом [1, с. 32-33].

Следующие три пруда были выкопаны уже в 30-х годах XVIII века и имели технологическое назначение. Большая часть парка, а именно участок площадью 23,6 га, вошла в состав владений братьев-иностранцев в 1734 г. Для этого места было характерно стихийное формирование насаждений – деревья и кустарники заполняли пустоши. Парк, возникший по замыслу И. М. Затрапезнова в центральной части парка, получил свое имя в честь построенной здесь в 1744 г. церкви апостолов Петра и Павла [2, с. 18-20].

В 1763 г. Ярославская Большая Мануфактура была продана Алексеем Затрапезновым Савве Яковлевичу Собакину, одному из богатейших людей России конца XVIII века, а затем передана в управление его внукам. В 1830 г. по проекту архитектора Панькова ведется незначительное переустройство господского до, а регулярный парк подвергается перепланировке и приобретает пейзажный вид на английский манер.

До 1856 г. территория фабрики принципиально не меняла своей объемно-пространственной структуры. Но она дополняется многочисленными деревянными постройками, и земли, которые примыкают к южной границе регулярного сада, изменяют свое функциональное значение: из производственной зоны превращаются в жилую, там строится большой усадебный дом с разнообразными службами при нем.

В 1857 г. фабрику приобретают отец и сын Карзинкины совместно с петербургским Г. М. Игумовым. На Петропавловском дворе создается новая планировка парка в стиле модерн, реконструируется церковь. Рядом с Церковью Петра и Павла строится

богадельня с необходимыми службами. В южной части этой территории сохранилась «светлица», в которой надстраивают третий этаж, используемый для проживания фабричных. Неподалеку устраивают стадион, где играют и отдыхают рабочие. В последней трети XIX века по восточной части двора прокладывают железную дорогу, которая разрезает ее. Земли, оказавшиеся вне пределов основной площади, с 1912 г. отдают в аренду Закотрольскому отделению русского общества «Молодая жизнь» и используют для устройства досуга молодежи. Так формируется новое рекреационное назначение Петропавловского двора [3, с. 20-26].

Несмотря на то, что Петропавловский парк сейчас находится в запустении, парковая зона продолжает представлять собой архитектурно-художественную и историческую ценность. Во-первых, Петропавловский парк – пример развития регулярного стиля в провинции; во-вторых, территория парка – первый образец строгой планировки подобных объектов в Ярославле.

Библиографический список

1. Балуева, Н. Н. Ярославская большая мануфактура. Страницы истории [Текст]. – Ярославль : НЮАНС, 2002. – 272 с., илл.
2. Иерусалимский, Ю. Ю. История возрождения Петропавловского храма и деятельность его сподвижников [Текст]. – Ярославль, 2013.
3. Ярославская Большая Мануфактура [Текст]. – М. : Типография И. Д. Худякова, 1896.
4. План строений, принадлежащих товариществу в г. Ярославле, в 3-й части 1-го квартала Петропавловской площади. ГАЯО. Ф. 674. Оп. 3. Д. 34.
5. План, описание и оценка строений фабрики Карзинкина. ГАЯО. Ф. 674. Оп. 1. Д. 21394.

М. А. Джонсон

Н. р. – доцент Е. И. Бойчук

Специфика ритмической структуры испанских прозаических текстов

Аннотация. В статье проводится ритмический анализ романа Габриэля Гарсии Маркеса «Палая листва». Проблема ритма текста актуальна в связи с тем, что зарубежные филологи недостаточно полно освещают ритмообразование, уделяя внимание лишь поверхностным аспектам данного процесса. Основная цель исследования – поиск характеристик ритма испанского прозаического текста.

Ключевые слова: ритм, проза, Г. Гарсия Маркес, Палая листва, анафора.

Вопросами реализации ритма на материале художественной прозы занимались очень многие отечественные (Б. В. Томашевский, М. М. Гиршман, А. В. М. Жирмунский) и зарубежные (А. Мешонник, Ш. Балли, Э. Бенвенист) лингвисты и филологи. В романистике остается не освещенным взгляд испанских лингвистов и филологов (В. Гарсия, Г. Гайя, С. Олива, Х. Суарес, Х. Йамас Мартинес), чьи работы в основном ориентированы на исследование специфики ритма художественных текстов на основе постоянного сопоставления ритма поэзии и ритма прозы.

Повтор, который лежит в основе ритма, можно наблюдать на фонетическом, лексическом, грамматическом и структурно-композиционном уровнях. На фонетическом уровне ритм проявляется в повторе просодических компонентов, на лексическом – в периодическом употреблении одинаковых лексических компонентов, на грамматическом – в частом использовании словообразовательных средств, стилистических фигур, синтаксических конструкций, на структурно-композиционном – в повторе образов, сюжетных линий. Работа Викторино Поло Гарсии «Поэзия и

ритм в прозе Камило Хосе Селья» указывает на то, что испанские лингвисты под ритмом прозы подразумевают ее близость к поэзии: поэтический стиль прозаических произведений заключается в самих словах этих произведений [5].

Рассмотрим с этих позиций ритм произведения Г. Г. Маркеса «Палая листва» («La Hojarasca»). Наиболее распространенным ритмическим средством не только в испанском языке, но и в любом другом является употребление однородных членов, которые сопровождаются интонацией перечисления при нумерации нескольких синтаксических элементов, соединенных сочинительной связью:

Mamá me condujo de la mano por la habitación oscura y me sentó a su lado, en un rincón [p. 9].

Следующим наиболее распространенным средством ритмизации для испанского текста является деривация. Повтор однородных слов подчеркивает некоторую навязчивую мысль, доводит до читателя эмоции, ощущения персонажей, чувства, besпокоящие их в определенный момент:

<...> me mira y sonríe con una sonrisa forzada, sin nada por dentro; <...> [p. 12] – *улыбаться, улыбка.*

Эпаналепсис – одно из наиболее распространенных средств ритмизации на лексико-грамматическом уровне; оно способствует формированию восприятия читателем основной идеи фрагмента текста. Эпаналепсис со сложной структурой подчеркивает стремление запомнить момент:

Son las dos y media, pienso, Las dos y media del 12 de septiembre de 1928; <...> [p. 26] – *Половина третьего, – думаю я. – Два часа тридцать минут 12 сентября 1928 г. [Г. Гарсиа Маркес «Палая листва» в переводе С. А. Маркова, p. 34]*

Для испанского языка наиболее частотной является глагольная анафора, которая объясняется начальной позицией глагола-сказуемого в предложении, содержащего в своей грамматической форме указание на лицо и число. Частое употребление лексической анафоры объясняется экспрессивным синтаксисом испанского языка, основной единицей которого является эмфаза, представляющая собой «перераспределение акцентов» [1]:

<...> *deseo salir de aquí; deseo respirar el aire abrasado de la calle, y acudo a mi recurso extreme* [p. 19].

Синтаксическая анафора выражается в употреблении одинаковых синтаксических конструкций: *Y cuando miré hacia la cama, ya no lo vi como antes. Ya no lo vi acostado sino muerto* [p. 10].

Для полиптотона, выражающегося в употреблении одного и того же глагола в различных грамматических формах, не обязательна начальная позиция элементов в предложении: *Lo miro a los ojos y siento que le he mirado con la firmeza necesaria para hacerle entender* <...> [p. 21].

Употребление **градации** и **антонимов** в меньшей степени распространено в данном произведении:

<...> *se me vuelve agresivo, desafiante* [p. 20];

Tarde o temprano almorzaremos con este olor [p. 17];

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать выводы относительно ритмики испанского прозаического текста. Во-первых, ритмические средства отражают особенности синтаксической структуры испанского предложения, а именно характеризуются высокой частотой употребления глагольных анафорических повторов. Во-вторых, спецификой романа «Палая листва» Г. Гарсии Маркеса с точки зрения его ритмической организации является частое употребление таких средств, как деривация и полиптотон, лексическая анафора с повторяющимся компонентом, выраженным глаголом, синтаксическая анафора, градация и антонимы.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н. Д. Синтаксическая эмфаза в испанском языке в сравнении с другими романскими языками [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука. 1996. – С. 2-23.

2. Gili Gaya, S. Estudios sobre el ritmo. – Istmo, 1993. – С. 151.

3. Llamas Martínez, J. Una aproximación al ritmo lingüístico, el tono y la puntuación en las novelas de Rafael Chirbes. – Universidad de Neuchâtl. – С. 2-24.

4. Oliva, S. La métrica i el ritme de la prosa [Текст]. – Col. Ensayos, 1992. – núm. 13. – С. 538-540.

5. Polo García, Victorino Poesía y ritmo en la prosa de Camilo José Cela. – Universidad de Murcia. – С. 35.

Т. Ю. Егорова, Н. Ю. Толстова, Д. С. Черныш
Н. р. – доцент Т. Н. Карпова

Проектная деятельность по математике в основной школе

Аннотация. Метод проектов позволяет создать условия, при которых ученики могут самостоятельно осваивать новые знания и способы действия, а также применять на практике ранее приобретенные знания и умения. Основной упор делается на творческое развитие личности. Главный принцип работы в условиях проектной деятельности – опережающее самостоятельное ознакомление школьников с учебным материалом и коллективное обсуждение полученных результатов.

Ключевые слова: проектная деятельность, координаты, координатная плоскость, самостоятельность, творчество.

Особое место в системе учебно-воспитательной работы по математике занимает проектная деятельность школьников. Метод проектов становится одним из самых популярных видов уроков и внеклассных занятий по всем предметам школьного обучения. При проектной деятельности школьники сами выбирают проблему или в предложенной теме ставят главный вопрос, а путем мозгового штурма ищут пути его решения. Забота о создании, поддержании и развитии интереса к предмету, к процессу познания – важнейшая задача, стоящая перед каждым учителем.

Наиболее плодотворно обучение протекает, когда учитель и ученик являются субъектами деятельности, что позволяет дополнять и обогащать деятельность друг друга. Саморегулируемая деятельность не требует постоянных внешних воздействий, она способствует проявлению все новых мотивов, потребности деятельности, приобретает внутренний смысл и внутренние источники. Ученик испытывает удовлетворение от успешно выполненной деятельности и достижения объективно значимой цели.

Основная цель проекта – формирование творческого мышления учащихся, вовлечение в исследовательскую деятельность. Тематика проектов по математике может быть самой разнообразной. По одной и той же теме могут работать учащиеся разных возрастных групп. Нами была выбрана тема «Декартовы координаты на плоскости», составлены проекты для учащихся 6 класса и 7-9 классов.

Особенностью данных проектов является то, что их можно использовать во время недели математики, объединив направления внеклассной работы обучающихся среднего звена школы. При разработке проекта обучающиеся разных математических способностей, разных типов мышления найдут свой интерес.

В первом проекте основной целью было повышение уровня самостоятельности при переходе из начальной школы в основную, продолжение обучения школьников отбору материала, самостоятельному оформлению своего выступления, постановке целей и нахождению путей их достижения. Ученики должны стать активными участниками общего классного дела.

При разработке проекта были выделены и соблюдены требования, предъявляемые к работе над проектом с учащимися: содержание заданий должно соответствовать изучаемому программному материалу, но по сложности в некоторой степени выходить за его пределы; количество подобранных заданий, их содержание и характер должны быть такими, чтобы по их выполнению можно было судить о степени усвоения программного материала и уровне развития способностей учащихся; задания должны требовать от обучающихся не простого воспроизведения приобретенных знаний и умений, а их творческого или практического применения; тематика групповых заданий была бы интересна учащимся, способствовала их вовлечению в учебную деятельность, позволяла показать творческий потенциал каждого ученика; при защите проекта каждая тематическая группа имела возможность продемонстрировать результат самостоятельной поисковой работы и в то же время вызвать стремление включиться в работу каждой другой группы.

В представленном проекте интересны и форма предъявления темы исследования (в виде репортажа), и направления работы.

Работа учащихся построена так, что при изучении материала не только углубляются математические знания, но и повышается уровень общей культуры учащихся через знакомство с историческими событиями, мифами о звездах, с использованием математики в живописи.

Представленный проект учитывает особенности возраста 6-классников, их знания по теме, необходимость осуществлять проверку знаний и возможность выполнения творческого задания, посильного для каждого ученика.

Непросто увлечь математикой учащихся классов гуманитарного профиля. Разработанный второй проект заинтересовал учащихся школы № 42 с углубленным изучением французского языка. Этот проект для учащихся 7-9 классов предполагал работу 6 групп: группы «историков» (7 класс), группы «аналитиков» (8 класс), группы «практиков-наблюдателей» (9 класс), группы «практиков-математиков – 1» (8 класс), группы «практиков-математиков – 2» (9 класс), группы «юных практиков» (7 класс).

Представленная работа вызвала интерес и удовлетворение как учащихся, так и учителя.

Защита проектов может проходить как общешкольное мероприятие. Каждое направление может показать свое творческое решение.

В основе предложенного подхода к изучению темы идея о направленности учебно-познавательной деятельности учащихся на результат, который получается при решении той или иной практической или теоретической значимой проблемы. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием ученика, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Библиографический список

1. Савин, А. Координаты [Текст] // Квант. – 1977. – № 9.
2. Паркер, Стив, Харрис, Николас. Иллюстрированная энциклопедия для детей. Тайны вселенной [Текст]. – Харьков ; Белгород, 2008.

3. Чечель, И. Д. Исследовательские проекты в практике обучения [Текст] // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 6. – С. 24-29.

УДК 782/785 008 (091), 008(1-6);008:316.722

Н. А. Ежгурова

Н. р. – доцент Н. Н. Летина

Нейромонах Феофан: иронический модус актуализации музыкального фольклора

Аннотация. В статье представлены результаты музыкально-стилистического анализа продуктов деятельности группы «Нейромонах Феофан» в аспекте актуализации музыкального фольклора в современной отечественной массовой музыкальной культуре. По мнению автора, исполнитель, используя ироничную модальность выражения, эксплуатирует фольклорные образы с целью привлечения аудитории. Тем не менее сниженная, искаженная форма музыкального фольклора не может быть образцом народной культуры.

Ключевые слова: современный отечественный музыкальный фольклор, Нейромонах Феофан, ирония, актуализация, народная и массовая культура.

Развитие народного искусства и музыкального фольклора в пространстве современной массовой культуры происходит в разных направлениях, некоторые проекты являются сугубо коммерческими, при этом авторы скорее эксплуатируют образцы народной культуры для культивирования собственной популярности.

Один из таких музыкальных проектов, на наш взгляд, – исполнитель Нейромонах Феофан. Музыкант получил широкую известность в 2015 г. в социальной сети Вконтакте, первые записи датируются 2009 г. Творческая группа состоит из автора песен, исполнителя Нейромонаха Феофана, диджея Никодима и Медведя. Выступления Нейромонаха Феофана стилизованы под русские народные гулянья с массовой, одетой в лапти, онучи, косоворотки и сарафаны. Текст песен Феофана изобилует славя-

низмами и устаревшими русскими словами, а вокал имитирует некий диалект. Свои песни Нейромонах исполняет нараспев, в музыке балалайка соседствует с драм-н-бэйсовыми басами, в которой преобладают басовые звуки, ломанный ритм, элементы синкопы.

Музыкальный проект завоевал определенный сегмент российской массовой аудитории – молодежь. Анализ гендерного состава подписчиков сообществ Нейромонаха Феофана в социальных сетях и наблюдения автора позволили определить, что целевая аудитория исполнителя в основном маскулинная [5]. Ритм его музыкальных произведений примитивный, циклический, мощный, выразительный, завораживающий своей архаической неторопливой динамикой, скрытой пульсацией агрессивного маскулинного начала. Возможно, этим также объясняется популярности исполнителя у подростков и юношей.

Музыкальное содержание у всех композиций довольно простое – мелодия, состоящая буквально из 3-4 нот, мелодическое движение песен скачкообразное, что создает эффект специфической «разудалости», имитирует народную атмосферу. Коллектив делает акцент на визуальной составляющей, а музыкальная часть незатейлива, по сути – примитивна.

Собственно фольклорное начало в творчестве исполнителя практически отсутствует, дается его имитация и стилизация. Музыкальный обозреватель А. Мажаев определил стиль этой группы как «электропоп с элементами фолка» [3].

Наиболее существенное отличие Нейромонаха Феофана от других коммерческих проектов в том, что форма его музыкальной деятельности носит выражено иронический характер: имитация диалекта, бессмысленный текст, небрежность обращения с фольклорным материалом (имитация мелодики южной и казачьей традиции, северорусского диалекта) – все средства направлены на то, чтобы вызвать ироническую или шире – комическую реакцию.

Традиционно ирония в узком смысле понимается как «риторическая фигура, в которой слова употребляются в смысле, обратном буквальному, с целью насмешки» [6]. Ирония – главное в творчестве Нейромонаха Феофана, с ее помощью происходит

снижение образов народной культуры, народного искусства. В его клипах и песнях подобраны и высмеяны все устойчивые фольклорные образы, низведенные исполнителем до штампов.

Однако сам Нейромонах Феофан подчеркивает, что «главная цель его творчества – нести свет, дарить радость. Не смешить, а именно радовать, что равносильно – наполнять энергией, вдохновлять» [2]. Мы полагаем, что исполнитель лукавит – в случае иронии негативный смысл скрыт за внешней положительной формой высказывания. Иронию, на наш взгляд, Нейромонах Феофан использует и в качестве протеста против пропаганды народных традиций, квазипатриотизма, рафинированных народных исполнителей.

Провокация, цинизм, троллинг, а чаще стеб – модные дискурсивные тенденции, особенно у молодежной аудитории, особенно юношей.

Но в то же время Нейромонах Феофан не затрагивает серьезных проблем, не занимается критикой, обличением, не использует сатиру, эксплуатирует фольклорные стереотипы с целью привлечения внимания к своей персоне, коллективу группы (и, возможно, музыке), акцентируя ироничный модус музыкального самовыражения.

Актуализация музыкального фольклора в творчестве Нейромонаха Феофана, на наш взгляд, происходит в негативном ключе, так как искаженная форма музыкального фольклора не может быть образом народной культуры, хотя и вызывает бессознательную тоску по ритму коллективных ритуалов.

Библиографический список

1. Базоева, В. Играли драм, случайно вызвали сатану [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zvuki.ru/R/P/72085/>
2. Демидов, О. Лапти разбить об пол [Электронный ресурс]. – URL: <https://svpressa.ru/culture/article/130651/>
3. Мажаев, А. «Нейромонах Феофан – «В душе драм, в сердце светлая Русь» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.intermedia.ru/news/273586>
4. Нейромонах Феофан. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://neurofeofan.ru/frontend/web/index.php>

5. Нейромонах Феофан. Сообщество в социальной сети «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. – URL: <https://vk.com/feofanneuro>

6. Толковый словарь русского языка [Текст]. – URL: в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – 752 с.

УДК 908

Ю. С. Ермакова, В. В. Журенкова, Е. С. Иванова

Н. р. – доцент Т. Г. Иванова, ст. преподаватель О. И. Жихарева

Топонимический анализ территории Ярославской области (на примере бассейнов рек): подходы, инструментарий, результаты

Аннотация. Исследование посвящено изучению топонимов отдельных речных бассейнов Ярославской области. В работе использованы новый бассейновый подход и современные геоинформационные технологии при рассмотрении топонимии исследуемой территории. Создана электронная база данных, на основе которой разработаны картосхемы, показывающие пространственное распределение типов и классов топонимов по каждому из изученных бассейнов. Проведен сравнительный анализ полученного фактологического материала, выявлены особенности топонимики исследуемых бассейнов.

Ключевые слова: топонимы, топонимия, речной бассейн, ГИС-технологии, база данных.

Актуальность. Географические названия – топонимы всегда окружали человека. Они способны дать обширную информацию, отражающую специфику территории. Вопросы топонимики Ярославской области изучены недостаточно, существуют отдельные исследования, посвященные изучению географических названий небольших территорий, или исследования, затрагивающие общие топонимические вопросы региона.

Впервые проведен топонимический анализ значительной части территории Ярославской области с помощью геоинформаци-

онных систем. Исследование охватывает бассейны рек Могзы, Пахмы, Согожи и Сары.

Объектом исследования является топонимия в пределах речных бассейнов малых рек Ярославской области.

Предметом исследования выступают топонимы, отражающие происхождение и смысловое значение географических названий исследуемой территории и особенности их распространения.

Цель работы: отражение особенностей территории бассейнов малых рек Ярославской области в топонимии.

Исходные материалы и методы исследования. В работе использованы сравнительно-географический, картографический, исторический, лингвистический, статистический методы, ГИС-моделирование.

Информация получена как из картографических, так и из некартографических источников. Среди картографических источников наиболее информативными являются исторические карты. Некартографические источники информации представлены разнообразными словарями, архивными материалами, результатами переписей разных лет, научными статьями, монографиями и др. [1]. На современном этапе развития новых технологий существует возможность использовать открытые цифровые данные. К ним можно отнести как космоснимки и цифровые карты, так и базы данных, обработка которых особенно эффективна при использовании специализированных компьютерных программ.

Результаты работы (научные, практические и инновационные)

Для исследования нами были выбраны бассейны рек, расположенные в северной, центральной и южной частях Ярославской области. Алгоритм изучения топонимов включает ряд основных позиций: это подбор и анализ исходных данных, разработка структуры базы данных и заполнение атрибутивных таблиц, формирование SQL-запросов и анализ полученных результатов.

С помощью геоинформационных систем была создана электронная база данных и дана комплексная топонимическая характеристика территории. На основе обработки полученных данных

было выделено около 2 000 географических названий. Создан ряд картографических продуктов, включающих оцифрованные карты бассейнов рек.

Составлены и обработаны атрибутивные таблицы по каждому типу объектов, которые содержат их качественные и количественные характеристики: название, номенклатуру листа карты, обозначение территориальной принадлежности, вид топонима. Таким образом, были собраны в единое информационное пространство данные обо всех интересующих объектах, как природных, так и социально-экономических.

На основе разработанной информационной базы данных проведен анализ топонимии территории исследования. В результате проведена типизация географических названий по каждому из бассейнов. Выявлены закономерности между определенной территорией и результатами человеческой деятельности.

Хорошо видно, что на территории исследуемых бассейнов доминируют патронимические топонимы, восходящие к именам, фамилиям, прозвищам людей [2, 3]. Они образованы от антропонимов. Реже всего встречаются топонимы, показывающие цветное восприятие мира. На втором месте после антропонимов расположены топонимы, названия которых отражают какие-то признаки рельефа. Особенно это характерно для бассейнов рек Согожи и Могзы, что закономерно, так как они обладают наиболее изрезанным рельефом. Также, по названиям топонимов четко прослеживается смена растительности с севера на юг, а следовательно, и ландшафта в целом. Хвойная растительность сменяется широколиственной. Наибольшее количество топонимов, связанных с растительностью, характерно для бассейна реки Сары. Преобладающее количество топонимов, связанных с водными объектами в бассейне Согожи, можно объяснить площадью бассейна и густотой речной сети, а также разнообразием водных объектов, что характерно для бассейна реки Сары.

Библиографический список

1. Жучкевич, В. А. Общая топонимика [Текст]. – Минск : Изд-во Выэйшая школа, 1968. – С. 22-39.

2. Мурзаев, М. А. Словарь народных географических терминов. – М. : Мысль, 1984. – 653 с.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М., 1964.

УДК 008:316.33/35

Е. С. Желтов

Н. р. – профессор Т. И. Ерохина

Современный российский комикс как текст массовой культуры

Аннотация. В статье рассматривается дискуссионность дефиниции «комикс», обозначены факторы, повлиявшие на популярность комикса в России и в мировой культуре, определены основные составляющие комикса в его содержании и ориентации на аудиторию. В центре внимания – взаимосвязь комикса и массовой культуры. Отмечена специфика комикса как текста массовой культуры.

Ключевые слова: массовая культура, комикс, текст, мифологизация.

Комикс как часть медиа появился в России сравнительно недавно. Его основная жанровая особенность заключается в тесной связи вербального и визуального текстов, и это не просто иллюстрация фона или действия, а «подлинное действие, которое влияет на читателя даже сильнее, чем текст» [3]. Выход визуальной составляющей на первый план обусловлен ее понятностью и отсутствием связи с конкретным языком, а как известно, массовость тяготеет к визуальности.

Комикс ориентирован по большей части на более молодую аудиторию, что требует определенных сюжетов и образов. По мнению Б. Райта, для формулы, по которой строится комикс, важен постоянный поиск конкретных и актуальных тем, что приведет к удовлетворению интересов аудитории путем архетипизации. Комикс позволил «выйти за рамки реальности, начав про-

дуцировать новую» [6, с. 290], в которой действуют все те же архетипы, что и в остальной массовой культуре.

Дефиниция «комикс» является дискуссионной, но мы будем опираться на определение, данное отечественным исследователем А. Г. Сониным: комикс – это «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органичное смысловое единство» [4, с. 111]. Сегодня комикс – это лишь способ донесения культурных смыслов, который до него выполняли мифы и сказки.

В России комикс – субкультурное явление, которое только начало активно развиваться, что делает данный феномен значимым для изучения. Авторы комиксов пытаются адаптировать жанр под отечественную аудиторию. В первую очередь, трансформация связана с образами главных героев. За почти столетнюю историю комиксы использовали такое количество персонажей, что создать нечто совершенно уникальное, вероятно, не представляется возможным. Но это не мешает «вписывать» эти образы в новые реалии, в данном случае в отечественные, что является первым шагом к переходу от банального копирования к адаптации и созданию нового.

Если обратиться к популярности комикс-культуры в России, можно выделить несколько значимых факторов, повлиявших на распространение комиксов. Первый – перевод комиксов на язык кинематографа, что увеличивает их популярность, поскольку зрители кинокомикса зачастую становятся затем читателями комикса как первоисточника. Второй фактор – доступность комиксов. В современной отечественной культуре комиксы становятся все более доступными, о чем свидетельствует ценовая политика и распространение комиксов через сеть книжных магазинов.

Так, А. Габрелянов (глава издательства «Bubble Comics») считает, что распространение комиксов связано с тем, что «...раньше выпуском комиксов занимались только отчаянные фанаты и авантюристы, то теперь к этому подключились такие серьезные игроки, как книжные издательства» [1]. Третий фак-

тор – это долгое преобладание в России неофициальных переводов, что способствовало появлению читателей, уже знакомых с комиксами и имеющих представление о комикс-культуре в целом. Также на популярность комикса в России повлияли факторы, характерные для мировой культуры в целом. Это ориентация «на массовое сознание и аккумуляция социокультурных контекстов» [2]. Философский фактор, комикс как «средство кодирования информации» [2] оказался весьма пригодным для передачи информации. Еще одним фактором стало формирование персонажей-супергероев: «Если говорить о сути, то миф о супермене удовлетворяет тайным вожделениям современного человека, который, осознавая себя обездоленным и малосильным, мечтает о том, что однажды станет “героем”, исключительной личностью, “сверхчеловеком”» [5].

Таким образом, комикс как текст массовой культуры обладает рядом особенностей: популярностью, доступностью, вариативностью (связанной с переводами), богатой визуальной составляющей, мифологизацией. Комикс, с одной стороны, прочно вошел в массовую культуру, с другой – базируется на мифологиях (в том числе и авторских) и произведениях прошлых эпох и современности, тем самым актуализируя их.

Библиографический список

1. Бум комиксов в России. Что говорят издатели [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mirf.ru/comics/bum-komiksov-v-rossii-izdateli>. Проверено: 03.02.2019.
2. Денисова, А. И. Американский комикс: факторы развития и феномен популярности [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/amerikanskiy-komiks-factory-razvitiya-i-fenomen-populyarnosti> Проверено 19.12.2018.
3. Почепцов, Г. Комиксы как медиакommunikация [Электронный ресурс]. – URL: <https://psyfactor.org/lib/media-communication-8.htm> Проверено 10.11.2018.
4. Сонин, А. Г. Комикс: психолингвистический анализ [Текст] / А. Г. Сонин. – Барнаул : Изд-во Алтайского госуниверситета, 1999.
5. Элиаде, М. Аспекты мифа [Электронный ресурс]. – URL: http://yanko.lib.ru/books/sacra/eliade-aspektu_mifa.pdf Проверено 08.03.2019.

6. Якушенков, С. Н. Фронтир как культурная парадигма [Текст] / С. Н. Якушенков // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2015. – № 1. – С. 288-298.

УДК 521.1

Ю. Д. Иванова

Н. Р. – доцент Н. И. Перов

Миграция опасных комет

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы эволюции кометных орбит и миграции комет из облака Оорта. В рамках ограниченной дважды осредненной пространственной задачи трех тел, для случая совпадения плоскости орбиты возмущающего тела и экваториальной плоскости основного тела, обладающего сжатием, впервые в явном виде получены квадратуры для определения зависимостей эксцентриситета орбиты малого тела и наклона его плоскости орбиты к экваториальной плоскости основного тела от времени.

Ключевые слова: миграция кометы, орбита, облако Оорта, происхождение комет.

Существуют десятки гипотез происхождения комет, которые продолжают изменяться и корректироваться [1]. В нашей работе рассматривается процесс преобразования круговых орбит комет в облаке Оорта в почти параболические орбиты комет, которые сталкиваются с Солнцем под воздействием возмущающего действия гравитационного поля Галактики и возмущений.

Модельная небесно-механическая задача, интегрируемая в аналитическом виде

Определим время P миграции комет из облака Оорта в рамках дважды осредненной ограниченной задачи трех тел, учитывающей притяжение сжатого Солнца и притяжение внешнего тела – ядра Галактики.

В первом приближении преобразование орбиты кометы опишем элементами со средним значением возмущенной функции в отношении к короткопериодическим переменным.

Такое вычисление среднего значения выполняется при $\frac{a}{a_1} \ll 1$ и дает выражение для вековой части возмущающей функции, a – большая полуось орбиты кометы, a_1 – большая полуось галактической орбиты Солнца.

Если экваториальная плоскость Солнца и орбитальная плоскость ядра Галактики совпадают (наклонение $i_1 = 0$), то

$$\frac{de}{d\tau} = 10e(1 - e^2)^{\frac{1}{2}}(\sin(i))^2 \sin(2\omega). \quad (1)$$

Здесь i – наклон, e – эксцентриситет кометной орбиты – аргумент перигелия кометного ядра.

Для рассматриваемой небесно-механической задачи c_1 , c_2 и a являются константами относительно времени (интегралы системы соответствующих дифференциальных уравнений [1]), a – большая полуось кометной орбиты. Это должно выглядеть следующим образом [1]:

$$c_1 = (1 - e^2)(\cos(i))^2, \quad (2)$$

$$c_2 = \frac{2\gamma}{(1 - e^2)^{\frac{3}{2}}} \left(\frac{1}{3} + \cos(2i) \right) + 2(e^2 - (\sin(i))^2) + e^2(\sin(i))^2(5 \cos(2\omega) - 3) \quad (3)$$

$$\gamma = \frac{1}{2} \frac{\alpha}{\beta}; \alpha = -\frac{3}{8} c_{20} \left(\frac{a_0}{a} \right)^2; \beta = \frac{3}{16} \frac{\mu_1}{\mu} \left(\frac{a}{a_1} \right)^3; \tau = \beta(t - t_0) \sqrt{\frac{\mu}{a^3}}$$

Здесь μ и μ_1 – произведения гравитационной постоянной масс Солнца и ядра Галактики соответственно; c_{20} – вторая зональная гармоника гравитационного поля Солнца; a_0 – средний экваториальный радиус Солнца; t – абсолютное время; a_1 – большая полуось круговой орбиты ядра галактики. Из уравнений (1, 2, 3) найдем искомый интервал времени сближения кометы и Солнца и (или) время выхода кометы из сферы действия Солнца.

$$P = \int_{w_{min}}^{w_{max}} \frac{dw}{\sqrt{\theta(w)}}, \quad (4)$$

$$\theta(w) = [8\gamma c_1 w^7 - 8/3 \gamma w^5 + w^2(-2c_2 + 4 + 4c_1) - 8] \cdot [-8\gamma c_1 w^7 + 8/3 \gamma w^5 - 20c_1 w^4 + w^2(16 + 16c_1 + 2c_2) - 12]. \quad (5)$$

В уравнениях (4) и (5) введены обозначения $w = \frac{1}{(1 - e^2)^{\frac{1}{2}}}$, при-

чем w_{min} и w_{max} – положительные корни уравнения.

$$\theta(w) = 0, \quad (6)$$

$w_{max} > w_{min}$, w_{max} является самым близким корнем уравнения (6) к w_{min} . Интеграл (4) может быть использован как для циркуляционного, так и для либрационного движения перигелия кометы.

Примеры:

Пусть первоначальное значение аргумента перигелия кометного ядра орбиты равно $w_{in} = 0$, а финальное $w_{fin} = \frac{\pi}{2}$.

Для системы «Солнце – ядро Галактики – кометное ядро» обозначим

$$\mu = Gm_s; m_s = 2 \cdot 10^{30} \text{ кг}; a_1 = 8,5 \text{ кпк}; \mu_1 = Gm_G; \\ m_G = 2 \cdot 10^{11} m_s; a_0 = 696\,600 \text{ км}; c_{20} = -10^{-5}$$

Кроме того, обозначим $e_{in} = e_{min}$, $i_{in} = i_{min}$ – первоначальные значения эксцентриситета орбиты и наклона плоскости кометной орбиты, $e_{fin} = e_{max}$, $i_{fin} = i_{min}$ – соответствующие конечные значения. P – время миграции комет. Так, из (4) уравнения имеем при $e_{in} = 0.1$ и $i_{in} = 89.98068554^\circ$, имеем $e_{fin} = 0.99999990687$, $i_{fin} = 0.68063329$ град = 38.9974150 , $r_{min} = 0.004656$ а. $e \approx a_0$. $c_1 = -1.1250061521 \cdot 10^{-7}$, $c_2 = 1.9599997750$. $P_e = 7.154114007 \cdot 10^8$ тропических лет.

Время миграции кометы в этой функции меньше, чем возраст Солнечной системы.

В этой работе рассмотрены проблемы эволюции кометных орбит и миграции комет из облака Оорта – в качестве возможного резервуара согласно эффекту Лидова – Козаи.

В рассмотренной модели интервал времени миграции кометы из облака Оорта до поверхности Солнца равен $0.715 \cdot 10^9$ лет, что не превосходит возраста Солнечной системы ($5 \cdot 10^9$ лет).

Библиографический список

1. Perov N. I. The universal model of migration of comets // Proceedings of Asteroids, Comets, Meteors (ACM 2002), 29 July – 2 August 2002. Technical University Berlin, Berlin, Germany (ESA-SP-500), November 2002. P. 375-379.

А. А. Каленова
Н. р. – доцент Т. Н. Карпова

Диагностика и развитие математического мышления и математических способностей у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Аннотация. В статье затронуты вопросы инклюзивного образования. Рассматриваются методы диагностики математического мышления и математических способностей школьников с целью применения в диагностике школьников с нарушениями опорно-двигательной системы. На основании изученного материала построена концепция диагностики математического развития детей с НОДА.

Ключевые слова: диагностика, математика, инвалидность, инклюзия, образование.

Одной из главной задач XXI века в мировом сообществе стало решение проблем интеграции людей с инвалидностью в социум. И важную роль здесь играет обеспечение инклюзивного образования, ведь именно образовательная система способна воспитать в новых поколениях чувство толерантности и позитивное отношение у здоровых людей к инклюзии в образовании и общественной жизни, а также помочь ребенку с ОВЗ адаптироваться и чувствовать себя уверенно в социуме.

По данным федерального реестра инвалидов [1], по состоянию на 1 декабря 2018 г. в РФ насчитывается 670 086 детей-инвалидов, из них 3 701 человек проживают в Ярославской области. У 1/5 детей-инвалидов выявляют нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Осознавая социальную значимость внедрения инклюзивного образования в школах, мы поставили цель – разработать механизмы диагностики и развития математического мышления и математических способностей для школьников с НОДА.

В курсе математики в стандартных классах школы обязательной частью процесса изучения материала является контроль ма-

тематических знаний, умений и навыков (ЗУН) учащихся. В инклюзивных классах диагностика школьника с ограниченными возможностями здоровья только по срезу приобретенных математических ЗУН за прошедший период обучения является недостаточной. Поэтому нами была разработана концепция диагностики математического развития школьника с НОДА, включающая в себя

- диагностику математических знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения;
- диагностику математического мышления;
- диагностику математических способностей.

Цель данных диагностик – определить тип математического мышления и выявить уровень развития математических способностей у ребенка-инвалида. Результаты, полученные с помощью дополнительных диагностик, могут быть использованы для коррекции процесса обучения, заключающейся в определении новых направлений мотивации, в возможности использования иных методик изучения тем и разделов предмета, которые более доступны для понимания школьником с НОДА, а также в дополнительном развитии тех математических способностей, которые у ребенка-инвалида не соответствуют примерным нормам развития.

В нашей работе рассмотрено несколько методик по диагностике математического мышления, в том числе методика к. п. н. И. Я. Каплуновича. В своей работе [2] он выделил 5 типов математического мышления. Нами были составлены рекомендации, которые можно использовать при обучении ученика с НОДА с выявленным типом математического мышления, для создания психологически комфортного освоения им математического материала.

Для диагностики математических способностей уже разработаны специализированные тесты и задания, такие как тест математических аналогий «Задачи Гайштута»; тест на выявление одаренности В. А. Крутецкого; методика изучения индивидуальных особенностей решения задач, психологический тест «Аналитические математические способности» и др. [3].

Основными критериями для эффективной организации процесса обучения математике детей с НОДА являются учет уровня

математического развития и учет степени нарушения двигательной функции ребенка, необходимой для письменной деятельности. Изучение школьного курса математики традиционным методом с детьми с НОДА уже не представляется возможным, так как требует достаточно активной письменной деятельности (построение графиков функций, решение уравнений и неравенств и т. п.). Когда ребенок с НОДА сталкивается с физическими затруднениями при решении задачи, у него пропадает мотивация, в классе создается психологически некомфортная атмосфера.

В данном случае использование геометрического подхода к изучению математики имеет ряд преимуществ:

- Наглядно-образные представления легче усваиваются школьниками.
- Обучение становится менее формализованным и более осмысленным.
- Меньше времени затрачивается на письменную деятельность.

Можно сделать вывод, что грамотная диагностика математического развития школьников с НОДА является ключевым моментом при организации обучения с ними. Большое значение имеет отбор методов изучения материала, набор заданий, структура уроков, использование разных видов наглядности, то есть разработка методики обучения математике детей с НОДА.

Библиографический список

1. ФГИС «Федеральный реестр инвалидов»: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://sfri.ru> (дата обращения: 15.02.2019).
2. Каплунович, И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике [Текст]: учеб. пособие. – Нижний Новгород: Новг. рег. центр развития образования, 1996. – 100 с.
3. Абакумова, И. В., Бабиянц К. А. Диагностика математической одаренности [Текст]: учеб.-метод. пособие. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2012. – 42 с.

С. А. Киселев, А. Ю. Петрова, Е. А. Шохина
Н. р. – доцент А. В. Репина

Современная городская среда для семей и домашних животных – экопарк в Ярославле

Аннотация. В статье рассматривается проект парка на территории Ярославля для активного семейного отдыха с животными. Предполагается новый формат места отдыха для всей семьи, где можно культурно провести время, посетить различные тренинги по правильному обращению с животными, выставки, а также с пользой провести время с домашним любимцем на специально оборудованных площадках. Организаторы надеются, что создание подобного парка поможет решить проблемы отсутствия специальных мест для выгула домашних животных, обеспечит профилактику плохого обращения с домашними животными.

Ключевые слова: парк, отдых, домашние животные, время препровождения, семейный отдых.

Активный отдых на природе – это прекрасная возможность испытать яркие эмоции, получить новые знания и т. д.

В современном мире большинство людей отдыхают, прогуливаясь по парку, двору, улице. Люди, имеющие домашних животных, проводят с ними много времени: ухаживают, выгуливают, играют, дрессируют. Это позволяет им отдохнуть и провести время с пользой.

Зачастую собак выгуливают в местах, не предназначенных для комплексной прогулки с животными, из-за отсутствия специальных зон. Поэтому цель нашего проекта – создание условий для активного семейного отдыха с животными на территории Ярославля.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Создать парк, где люди могли бы проводить время со своими домашними животными.
2. Обеспечить безопасность людей и их животных.

3. Разработать и реализовать программы по обучению.

4. Организовать работу с партнерами.

С целью выявления потребности в обустройстве специализированной зоны для проведения досуга и выгула домашних животных была разработана анкета, содержащая как открытые, так и закрытые вопросы. Анкета включала вопросы о наличии домашних животных и, при получении утвердительного ответа, о том, насколько актуальна для респондентов информация о создании специального парка. Подсчитав процент каждой группы ответов, мы сделали следующие выводы.

Согласно анализу анкет в мини-исследовании приняли участие 500 человек: 28 % в возрасте 18-25 лет; 22 % в возрасте 26-33 лет; 18 % в возрасте 34-41 года; 18 % в возрасте 42-49 лет; 14 % в возрасте 50 и более лет. У 80 % опрошенных есть домашние животные.

Из 400 владельцев домашних животных 75 % выгуливают их. Они продолжили участие в опросе. 20 % из 300 человек подтвердили, что наблюдали случаи жестокого обращения с животными, но при этом не смогли сообщить в соответствующие структуры, так как отсутствовал единый телефон «службы спасения животных». 86,6 % хотели бы посещать парк, специально оборудованный для выгула домашних животных. Следовательно, мы можем сделать вывод, что парк востребован. По месторасположению 60 % выбрали центр города.

Говоря о проблеме бездомных животных, следует отметить, что среди них немало выброшенных на улицу хозяевами. Основная причина – отсутствие знаний о правильном уходе за животными.

Чтобы снизить число бездомных животных и решать проблему с выгулом домашних животных, мы предлагаем создать многофункциональные зоны в парках города, где можно будет не только погулять с собакой, но и посетить разные тренинги, пройти обучения по правильному содержанию домашних животных.

Таким образом, открытие парка решит проблему некомпетентности в вопросах содержания домашних животных, а также отсутствия специализированной территории в городской среде для семейного времяпровождения совместно с животными.

Библиографический список

1. Афонин, Ю. А., Жабин, А. П., Панкратов, А. С. Социальный менеджмент [Текст] : учебник. – М., 2012. – 153 с.
2. Луков, В. А. Социальное проектирование [Текст] : учеб, пособие / В. А. Луков. – М. : Флинта, Московский гуманитарный университет, 2010. – 240 с.
3. Сафронова, В. М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд., испр, и доп. / В. М. Сафронова. – М. : Academia, 2010. – 240 с.
4. Прогнозы и прогнозирование [Электронный ресурс]. – URL : <http://prognoz.org/> Дата обращения: 14.11.2018.
5. Исследовательская работа [Электронный ресурс]. – URL : https://урок.рф/library/issledovatel'skaya_rabota_»realizatsiya_otvetstvennog_221134.html. – Дата обращения: 14.11.2018.

УДК 514.12

Л. Ю. Кошелева

Н. р. – профессор А. В. Ястребов

Разработка системы компьютерных инструментов для изучения геометрии Лобачевского

Аннотация. В последние десятилетия были созданы многочисленные интерактивные математические среды, которые стали активно использоваться в преподавании. В то же время изучение неевклидовых геометрий в педагогических вузах не имеет компьютерной поддержки в виде инструментов для построения чертежей. Цель работы состоит в том, чтобы снять выявленное противоречие и построить систему компьютерных инструментов, существенно облегчающих построение чертежей. В качестве основного примера выбрана модель Кэли – Клейна геометрии Лобачевского.

Ключевые слова: геометрия Лобачевского, модель Кэли – Клейна, построение инструмента, система инструментов.

В настоящее время педагог должен не только научить обучающегося учиться, но и воспитать личность, ориентированную на саморазвитие. Одним из средств, способствующих творчеству и,

следовательно, саморазвитию личности, являются интерактивные математические среды (ИМС). В последние десятилетия были созданы ИМС, которые стали активно использоваться в преподавании (например, 1С «Математический конструктор», GeoGebra и др.).

Г. Галилей говорил: «Геометрия является самым могущественным средством для изощрения наших умственных способностей и дает нам возможность правильно мыслить и рассуждать». Здесь стоит отметить, что Евклидова геометрия хороша тем, что все ее образы наглядны, все построения выполняются чертежными инструментами («руками»), все имеют очевидный смысл, все хорошо согласуется с житейскими, «донаучными» представлениями человека.

Геометрия Лобачевского была революционным, эпохальным изобретением математики, и в силу этого она должна быть усвоена. Логически она дает практически то же, что и геометрия Евклида, просто потому, что так называемая «абсолютная геометрия» является общей частью двух геометрий. Однако наглядные образы геометрии Лобачевского существенно отличаются от тех житейских образов, которые сложились у человека под влиянием геометрии Евклида, и в силу этого они гораздо сложнее для восприятия и усвоения.

Второй причиной трудностей усвоения геометрии Лобачевского является отсутствие инструментов построения геометрических фигур, таких как параллельные прямые, перпендикулярные прямые, середина отрезка, биссектриса угла и т. п.

Так возникает **противоречие** между потребностью производить характерные для геометрии построения **и** отсутствием соответствующих инструментов в интерактивных геометрических средах.

Противоречие порождает **проблему**: возможно ли на основе существующих интерактивных математических сред создать инструменты для выполнения в геометрии Лобачевского типичных геометрических построений?

Противоречие порождает **цель** работы: доказать возможность создания инструментов для выполнения простых чертежей и выявить их педагогические возможности.

Новизна данной работы обусловлена созданием набора инструментов, с помощью которых можно выполнять построения, при этом работая на плоскости Лобачевского.

На базе ИМС GeoGebra авторами разработана система из 13 компьютерных инструментов, с помощью которой можно легко проводить различные построения на модели Кэли-Клейна геометрии Лобачевского и, как следствие, организовать более глубокое, чем обычно, изучение этой геометрии. Кратко опишем педагогические возможности этой системы инструментов.

Нами была разработана система инструментов, с помощью которой можно легко проводить различные построения на модели Кэли-Клейна геометрии Лобачевского. Используя эти инструменты, студенты могут **самостоятельно** выявлять неочевидные факты геометрии Лобачевского: непрямизну эквидистанты, феномен заградительной прямой, феномен угла параллельности и его зависимость от расстояния между точкой и прямой, непостоянство суммы углов треугольника и многое другое. Обобщенно говоря, у преподавателей появляется возможность приступить к разработке такой методики изучения геометрии Лобачевского, которая будет вовлекать студентов в творческую деятельность в этой области.

Библиографический список

1. Урок геометрии с GeoGebra [Текст] : учебное пособие / под общей ред. Р. П. Овчинниковой ; Федер. гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования «Север. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова». – Архангельск : издательство АО ИОО, 2017. – 198 с.
2. Шабанова, М. В., Овчинникова, Р. П., Ястребов, А. В. и др. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение [Текст] : коллективная монография. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 300 с.

Л. А. Красавина

Н. р. – доцент Н. А. Дидковская

Концепт музея современного искусства в культуре XXI века

Аннотация. В статье рассматриваются особенности бытования современного искусства в музее. Современное искусство рассматривается как явление диалектичное, противоречивое, не ограниченное ни техникой исполнения, ни тематикой, но именно поэтому нуждающееся во включении в музейный контекст как особое художественное пространство. Дискуссионность идеи музея современного искусства не препятствует существованию значительного количества подобных музеев в России и в мире.

Ключевые слова: музей, современное искусство, современность, музейный контекст, авангард.

Вопрос музейной репрезентации современного искусства является особенно актуальным в настоящее время, так как отличия современного искусства от классического, традиционного требуют и отличающихся условий его музейного представления. Изменение сущности искусства оказывает значительное влияние на принципы формирования музейных собраний, на принципы экспонирования. Усиливается разрыв между традиционным восприятием музея как собрания произведений искусства прошлого и современным пониманием его сущности.

Собрания произведений искусства, которые можно назвать протомузейными формами, создавались на продолжении всей истории и, что важно отметить, изначально это были собраниями произведений современного для своей эпохи искусства. Только со временем начинают создаваться собрания произведений искусства прошлого, имеющих не только эстетическую, но и историко-культурную ценность.

В то же время само понятие современного искусства неоднозначно, четко не сформулировано, поэтому требует более детального рассмотрения. В самом широком смысле современное искусство можно понимать как «искусство, создаваемое нашими

современниками вне зависимости от того или иного художественного направления или формы выражения» [4]. Однако это определение недостаточно полно раскрывает сущность явления.

Над определением современного искусства задумываются многие современные художники, критики, историки и теоретики искусства. Так, например, профессор Городского университета Нью-Йорка Клэр Бишоп отмечает, что само понятие современного искусства подвижно [1]. До конца 1990-х гг. оно было синонимом «послевоенного». Затем граница отсчета сместилась к 1960-м гг. В настоящее время существует мнение, что отсчитывать «современное» следует с 1989 г. Бишоп критикует каждую из периодизаций, ведь отсчет современного искусства в странах Азии, Африке будет иным. Приведенные хронологические рамки не в силах охватить всего мирового разнообразия

Явление музея современного искусства в последнее время становится объектом рассмотрения многих искусствоведов, критиков, историков искусства, музееведов. Важно, что многие художники также формулируют свои теоретические взгляды на проблему, непосредственный взгляд важнейшего участника процесса. В статье «О музее современного искусства» философ и искусствовед Борис Гройс приводит две противоположные точки зрения противников этого явления. Первую можно охарактеризовать как «авангардистскую»: «подлинно актуальное, современное искусство должно осуществляться непосредственно в жизни... Попав в музей, оно станет лишь фактом дистанцированного, чисто эстетического созерцания» [2]. Такое мнение можно соотнести с тем, что в 1919 г. писал К. Малевич: «Нам не жить в музеях. Наш путь лежит в пространстве, но не в чемодане изжитого» [3]. Противоположная, «антиавангардистская» точка зрения гласит: «...современный музей – это место, репрезентирующее историю искусства. Однако в настоящее время история искусства завершилась... Искусство сегодня не в состоянии создать исторический стиль, который мог бы занять свое место в репрезентируемой музейной экспозицией истории искусства» [2].

В 1990-2000 гг. современное актуальное искусство стало глобальной и всеобъемлющей составляющей культуры. В эти годы во всем мире появилось значительное количество музеев и галерей.

рей современного искусства. Их цели – контекстуализация нового искусства, выработка принципов его показа; в то же время существуют галереи и музеи современного искусства, имеющие развлекательную или коммерческую функцию. Проводится значительное количество выставок и фестивалей современного искусства, которые оказывают влияние на формирование общественного мнения и мнения людей, непосредственно связанных с миром искусства (художники, критики, кураторы и т. д.). Таким образом, именно музей становится местом, где происходит превращение артефакта в произведение искусства. Пограничный характер музея современного искусства проявляется не только в противоречивости восприятия, но и в самом характере современного искусства как явления, включающего в себя разнообразные неоднородные элементы, тематика которого практически не ограничена.

Библиографический список

1. Бишоп, Клэр. Радикальная музеология [Текст]. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. – 96 с.
2. Гройс, Б. О музее современного искусства [Текст] // Художественный журнал. – 1998. – № 23. – С. 31-35.
3. Малевич, К. О музее [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.k-malevich.ru/works/tom1/index31.html> (дата обращения 7.11.2018).
4. Современное искусство по Минкульту [Электронный ресурс]. – URL: <http://artguide.com/posts/1298> (дата обращения 7.11.2018).

УДК 633.88

О. Н. Круду

Н. р. – доцент А. Н. Воронин

Влияние различных условий выращивания и сортов на продуктивность календулы лекарственной

Аннотация. В различных агроклиматических районах Ярославской области изучаются шесть сортов календулы лекарственной. Показана

эффективность выращивания сортов «Art Shades» (mix) и «Radio» (orange) в почвенно-климатических условиях Пошехонского района.

Ключевые слова: календула лекарственная, сорт, урожайность соцветий.

Лекарственное растениеводство позволяет обеспечить устойчивой сырьевой базой растущие потребности медицинской и косметической промышленности, снизить себестоимость лекарственного растительного сырья и, в определенной мере, управлять его качеством [1].

Одним из наиболее распространенных в культуре лекарственных растений является календула лекарственная (*Calendula officinalis* L.). Вещества, содержащиеся в соцветиях календулы, обладают ранозаживляющим, антисептическим и противовоспалительным действием на организм человека и животных [1].

В климатических условиях Ярославской области не возделывается календула лекарственная в промышленных масштабах. Процесс возделывания и выращивания тоже не изучен, что определяет актуальность этого направления исследований [2].

Целью работы является проведение селекционной оценки сортов календулы лекарственной, выращенных в почвенно-климатических условиях Ярославской области.

Было заложено 2 опыта в различных по почвенно-климатическим условиям районах Ярославской области – Пошехонском и Ростовском. В каждом опыте изучались одинаковые сорта календулы лекарственной: «Art Shades» (mix), «Candyman» (orange), «Daisy» (lemon), «Daisy» (orange), «Gitana Fiesta» (mix), «Radio» (orange)

Полевая всхожесть и густота стояния растений являются важнейшими показателями, обеспечивающими получение высоких урожаев любой культуры (таблица 1).

Использование сортов «Candyman» (orange), «Daisy» (lemon), «Daisy» (orange) и «Gitana Fiesta» (mix) обеспечило существенное снижение полевой всхожести и густоты стояния растений при наибольших значениях по сорту «Art Shades» (mix) – 58,25 % и 347,9 шт./м².

Таблица 1

Действие различных факторов на густоту стояния, полевую всхожесть и фотосинтетические показатели посева

Вариант	Показатели				
	накопление сухого вещества, ц/га	ФП, тыс. м ² *сутки/га	ЧПФ, г/м ² *сутки	Полевая всхожесть, %	Густота стояния, шт./м ²
Фактор А. Район выращивания, «Р»					
Пошехонский	3,94	990,87	4,67	53,34	336,5
Ростовский	3,79	960,61	4,46	52,59	333,4
НСР ₀₅	F _ф <F ₀₅	28,31	0,09	F _ф <F ₀₅	F _ф <F ₀₅
Фактор В. Сорт, «С»					
«Art Shades» (mix)	4,23	1 062,23	5,54	58,25	347,9
«Candyman» (orange)	3,69	910,16	4,34	51,38	331,5
«Daisy» (lemon)	3,67	944,71	4,22	51,13	325,8
«Daisy» (orange)	3,73	950,15	3,77	50,37	336,4
«Gitana Fiesta» (mix)	3,63	922,73	4,10	49,47	326,5
«Radio» (orange)	4,23	1 064,44	5,41	57,19	341,5
НСР ₀₅	0,21	102,45	0,14	2,04	7,85

Применение всех изучаемых сортов календулы, за исключением «Radio» (orange), обусловило статистически значимое снижение всех показателей фотосинтетической деятельности посевов культуры, в сравнении с контрольным сортом «Art Shades» (mix).

Применение всех изучаемых сортов календулы лекарственной, за исключением «Radio» (orange), вызвало достоверное снижение таких показателей структуры урожая, как количество соцветий с одного растения, масса соцветий с одного растения и масса одного соцветия.

Таким образом, рекомендуется выращивать календулу лекарственную сортов «Art Shades» (mix) и «Radio» (orange) в почвенно-климатических условиях Пошехонского МР Ярославской области

Библиографический список

1. Костылев, Д. А. Семенной материал календулы лекарственной в Предуралье [Текст] / Д. А. Костылев, Р. Р. Исмагилов, О. В. Тимофеева // Аграрный вестник Урала. – 2011. – № 1. – С. 9-10.
2. Куркина, А. В. Обоснование новых подходов к стандартизации сырья и препаратов календулы лекарственной [Текст] / А. В. Куркина, П. В. Афанасьева, В. А. Куркин, И. А. Платонов, Л. В. Павлова // Аспирантский вестник Поволжья. – 2015. – № 5-6. – С. 323-326.

УДК 81'36

С. С. Метелкина

Н. р. – доцент Е. М. Мельникова

Аналитические формы превосходной степени собственно качественных прилагательных в современной речи

Аннотация. Статья посвящена анализу одного из активных процессов в грамматике современного русского языка – образования форм степеней сравнения прилагательных, выражающих неградуируемые признаки (собственно качественных прилагательных). В работе рассмотрены примеры образования аналитических форм превосходной степени собственно качественных прилагательных, представлен анализ семантических и грамматических особенностей данных форм, выявлены основные сферы их распространения, отмечены возможные причины их употребления в современной речи.

Ключевые слова: собственно качественные прилагательные, превосходная степень сравнения, активные процессы в грамматике русского языка, языковая игра.

В современном русском языке все более распространенными становятся тенденции, противоречащие нормативной грамматике. Одной из таких тенденций является образование форм степеней сравнения собственно качественных прилагательных – прилагательных, обозначающих признаки, которые не могут быть выражены в большей или меньшей степени (*глухой, слепой, хромой* и др.) [2, с. 561]. В данной статье будут рассмотрены примеры образования аналитических форм превосходной степени соб-

ственно качественных прилагательных. Материал был собран на базе Национального корпуса русского языка и других интернет-ресурсов (блогов, форумов, социальных сетей).

Рассмотрим основные группы контекстов употребления аналитических форм собственно качественных прилагательных в зависимости от функции, выполняемой грамматическим неологизмом в высказывании.

Первая группа – высказывания, в которых прилагательные абсолютной степени качества выражают свое исходное, прямое значение:

(1) *Кто из животного мира самый глухой?* [otvet.mail.ru, Muslimgauze, 2008] – «абсолютность» «сглаживается», «смягчается» в сознании говорящего. Автор относит к *глухим* животным не только тех, которые полностью лишены слуха, но и тех, у кого он слабый, поэтому использует форму превосходной степени, желая узнать об абсолютно лишенных способности слышать;

(2) *Самый богатый и самый холостой* [infors.ru, 14.03.2007] (заголовок новости о разводе Романа Абрамовича) – нестандартная форма собственно качественного прилагательного *холостой* мотивирована формой использованного с ним в одном контексте прилагательного *богатый*. Оба прилагательных, употребленные в одном высказывании в превосходной степени, не только привлекают внимание читателей, но и отражают ажиотаж, вызванный новостью в определенных кругах.

Вторая группа включает случаи употребления собственно качественных прилагательных в метафорическом значении:

(3) *Самый «слепой» судья Украины повесил свисток на гвоздь* [Ib.ua, 19.06.2015] (‘не замечающий, не понимающий совершающегося, происходящего вокруг’ [1, с. 1209]);

(4) *У какого танка в игре самый низкий обзор? Какой танк самый «слепой»?* [forum.worldoftanks.ru, Fillow, 06.10.2013] (специализированное значение ‘с наименьшим обзором’).

Третья группа – случаи метонимического употребления исследуемых форм:

(5) *Самый цветной композитор* [www.mk.ru, 28.12.2011] – необычный заголовок статьи об А. Н. Скрябине, который обладал чувством цвето-музыкальной синестезии и стал первым в истории композитором, использовавшим цветомузыку;

(6) *...самый «живой» метеорит из найденных на Земле* [www.nat-geo.ru, Наталия Майборода, 03.12.2015] – Мурчисонский метеорит назван «самым «живым», так как содержит большое количество органических соединений.

Четвертая группа – примеры отождествления с прилагательными, не имеющими значения абсолютной степени качества. Вместе с отождествлением по смыслу происходит и перенос на собственно качественное прилагательное грамматических свойств того, к которому оно приравнивается семантически:

(7) *...для использования **самых** **ключевых** вопросов* [Г. Явлинский, Эхо Москвы, 16.03.18, 20.25];

(8) *Выбираем **самые** **ключевые** институты...* [Семен Данилюк. Рублевая зона (2004)] (данные примеры иллюстрируют широко распространенную склонность носителей языка отождествлять прилагательное *ключевой* с прилагательными *важный* и *значимый*).

Таким образом, результаты исследования показывают, что к основным сферам распространения аналитических форм превосходной степени собственно качественных прилагательных относятся интернет-пространства, посвященные общению людей, а также тексты различных СМИ. Употребляясь в прямом и переносном значении, такие грамматические неологизмы отражают растущую тенденцию к экспрессивизации речи и выполняют функцию создания языковой игры с целью привлечения внимания читателей.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Русская грамматика : в 2 т. [Текст] / глав. ред. Н. Ю. Шведова. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М. : Наука, 1980. – 784 с.

Е. Д. Невзорова
Н. р. – доцент О. Ю. Камакина

Формирование этнической идентичности школьников во внеурочной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной идентичности личности школьника во внеурочной деятельности. Обоснована актуальность исследуемой проблемы, представлены определения понятий этнокультурной идентичности, патриотической воспитанности, национально-этнического сознания. Рассмотрены этапы формирования этнической идентичности, влияние на этот процесс патриотического образования и воспитания. Обозначена роль внеурочной деятельности в становлении этнокультурной идентичности школьников.

Ключевые слова: этническая идентичность, патриотическое воспитание, внеурочная деятельность.

В современном мире, в условиях происходящих процессов глобализации, существует реальная опасность исчезновения культур малочисленных этнических групп. В связи с этим особую значимость обретает задача их сохранения путем передачи знаний о культуре, обычаях, традициях таких групп молодому поколению. Помимо этого, существует проблема межэтнических отношений, которая актуальна не только для мира взрослых, но и для мира детей. Именно с младшего школьного возраста у ребенка формируется восприятие своей этнической принадлежности и отношение к другим этническим группам.

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций Ярославля и Иваново, сельских школ в районах Ярославской области. Общее количество испытуемых составило 190 учеников начальной школы – 90 мальчиков и 100 девочек. С целью изучения этнической идентичности использовались шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н. М. Лебедева), а также шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности де-

тей и подростков. Для изучения компонентов патриотической воспитанности (когнитивного, эмоционального, деятельностного) использовались, соответственно, методика «Я патриот», эссе, тест «Что такое Родина» (метод незаконченных предложений). Установлена и статистически подтверждена (с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена) взаимосвязь между сформированностью этнической идентичности и патриотической воспитанностью у учеников сельских школ и гимназии г. Иваново и одной из ярославских школ, которая реализует программы углубленного изучения английского языка. В школах, специально не ориентированных на патриотическое воспитание и формирование этнической идентичности, такой взаимосвязи не обнаружено.

Применение этнического материала необходимо в настоящее время, чтобы преодолеть потребительское отношение к природе, способствовать нравственно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Посредством воспитания любви к родному краю необходимо формировать уважительное отношение к местной этнической группе и повышать интерес к обычаям и традициям.

Предварительно исследование показало, что у школьников в городской среде, как в Ярославле, так и в Иваново, выявлен средний уровень этнической идентичности, и лишь у небольшой части – высокий. Вместе с тем в сельской среде уровень этнической идентичности школьников оказался преимущественно высоким. По показателям патриотической воспитанности результаты в сельских и городских школах также различны. По познавательному компоненту показатели городских школ чуть выше, а по эмоциональному и деятельностному компонентам выше показатели в сельских школах. Задачей педагогов является построение учебно-воспитательного процесса с учетом формирования национального самосознания, развития у ребенка системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своей нации, своего этноса в мировом историческом процессе. Необходимо внедрение системы этнокультурного воспитания с использованием наиболее эффективных подходов современной педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. Дагбаева, С. Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях [Текст] / С. Б. Дагбаева // Вестник КРАУНЦ. – Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 1(21). – С. 20-26.
2. Ершов, Ю., Темняткин, С. Мы покону кацкого! [Текст] / Ю. Ершов., С. Темняткин // Я покону кацкого! Учебник по кацкой этнографии. – 2009. – № 4 (151). – С. 47.
3. Камакина, О. Ю., Грянко, Я. М. Возможности изучения эффективности внеурочной деятельности [Текст] // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. – М., 2016. – С. 57-60.
4. Лавринов, Д. Г. Динамика этнокультурной идентичности в условиях глобализации [Текст] : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Д. Г. Лавринов ; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М., 2008. – 136 с.
5. Невзорова, Е., Маслова, А. Уроки кацкого: диалектная речь на страницах краеведческого издания «Кацкая летопись» [Текст] / Е. Невзорова, А. Маслова // Современные медиа: процессы и контексты : материалы IV очно-заочной всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 5-летию кафедры и 20-летию журналистского образования в Ярославле. – Ярославль, 2017. – С. 72-76.

УДК 547.793.3

В. Е. Панкратьева

Н. р. – доцент И. К. Проскурина

Конденсация амидоксимов с альдегидами в суперосновной среде MeOH/DMSO

Аннотация. Статья посвящена разработке нового метода синтеза 3,5-дизамещенных-1,2,4-оксадиазолов из амидоксимов и альдегидов, который позволяет получить целевые продукты с хорошим выходом, минуя стадию синтеза карбоновых кислот. Структура и чистота 20 полученных соединений доказана ЯМР-спектроскопией.

Ключевые слова: альдегид, амидоксим, 3,5-дизамещенные-1,2,4-оксадиазолы, суперосновная среда, диметилсульфоксид.

Изучение литературных данных позволило предположить, что 1,2,4-оксадиазолы могут быть получены путем конденсации амидоксимов с альдегидами. Данный метод более экономичный, так как исключает работу с карбоновыми кислотами и КДИ.

В связи с этим, *целью* данной работы является разработка метода синтеза 3,5-дизамещенных-1,2,4-оксадиазолов из амидоксимов и альдегидов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– подобрать оптимальные условия конденсации амидоксимов с альдегидами;

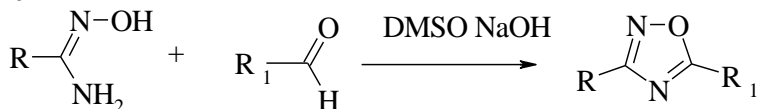
– синтезировать библиотеку 3,5-дизамещенных-1,2,4-оксадиазолов из амидоксимов и альдегидов и определить их физико-химические свойства.

Разработка оптимальных условий конденсации амидоксимов с альдегидами предусматривает проведение реакции в разных растворителях, с использованием разных эквивалентов исходных веществ.

По результатам проведенного исследования можно заключить, что оптимальными условиями являются следующие: растворитель ДМСО, NaOH, амидоксим и бензальдегид взяты в соотношении 1,8:1:1,5 соответственно.

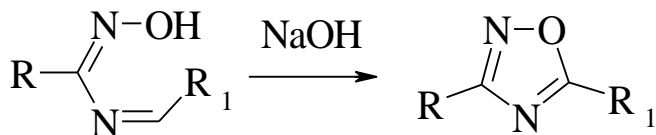
Синтез 3,5-дизамещенных-1,2,4-оксадиазолов проводили методом конденсации амидоксимов с альдегидами в суперосновной среде MeOH/ДМСО.

Взаимодействие амидоксимов с альдегидами протекает по схеме



Конденсация амидоксимов с карбоновыми кислотами и конденсация с альдегидами различаются. На первой стадии бензальдегид взаимодействует с аминогруппой амидоксима, в результате чего образуется оксим. За ходом этой стадии реакции следили с помощью ТСХ. Этим методом было определено, что взаимодействие протекает 1 час. Далее в реакционную массу до-

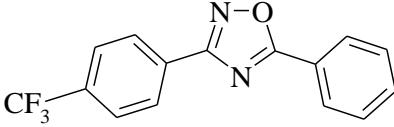
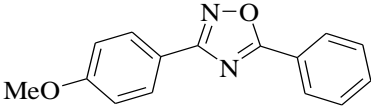
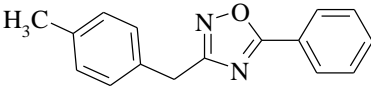
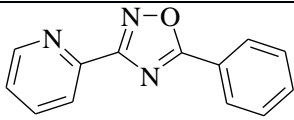
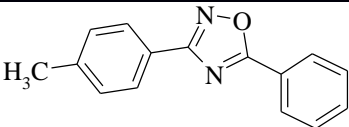
бавляли NaOH и продолжали перемешивание в течение 21 часа. В течение этого времени происходила циклизация оксима в оксадиазол:



Выделенные продукты промывали водой, сушили и кристаллизовали из этанола. Структура и чистота полученных соединений были доказаны ¹H-ЯМР-спектроскопией.

Таблица 1

Физико-химические характеристики полученных соединений

<i>Структура</i>	<i>Цвет</i>	<i>Тпл., °C</i>	<i>Выход продукта, %</i>
	Белый	93-95	45
	Бежевый	90-92	43
	Бежевый	89-91	61
	Белый	129-131	45
	Белый	102-104	34

Библиографический список

1. Тырков, А. Г. Химические превращения 1,2,4-оксадиазолов [Текст] / А. Г. Тырков // Изв. вузов. Химия и хим. Технология. – 2003. – Т. 46. – Вып 5. – С. 3-8.
2. Amarasinghe, Kande K. D. One-pot synthesis of 1,2,4-oxadiazoles from carboxylic acid esters and amidoximes using potassium carbonate / K. D. Amarasinghe, Kande // Tetrahedron Letters. – 2006. – Vol. 47. – P. 3629-3631.
3. Эммануэль, Н. М. Цепные реакции окисления углеводов в жидкой фазе [Текст] / Н. М. Эммануэль. – М.: Наука, 1965.
4. Sharonova, T. V. Facile room-temperature assembly of the 1,2,4-oxadiazole core from readily available amidoximes and carboxylic acids / V. Pankratyeva, P. Savko, A. Shetnev // Tetrahedron Letters. – 59(29). – June 2018.
5. Kallikat, J. A. PTSA-ZnCl₂: An Efficient Catalyst for the Synthesis of 1,2,4-Oxadiazoles from Amidoximes and Organic Nitriles / J. A. Kalirat // J. Org. Chem, 2009. – Vol. 74. – P. 5640-5643.
6. Pace, A. The new era of 1,2,4-oxadiazoles / A. Pace, P. Pierro // Advance Article, 2009. – P. 375.

УДК 544.478

С. И. Преснухина

*Н. р. – руководитель отдела фармацевтических разработок
ЦТФТ им. М. В. Дорогова А. А. Шетнев, доцент Ю. Е. Буданова*

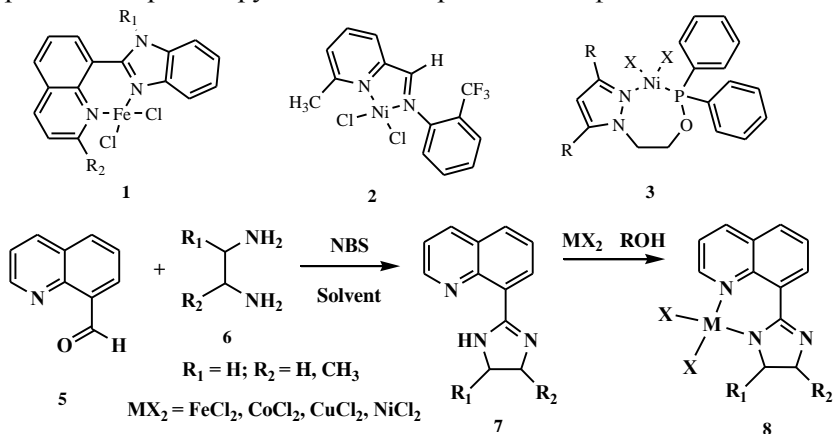
Комплексные соединения 8-(4,5-дигидро-1H-имидазол-2-ил)- хинолина с ионами переходных металлов как сокатализаторы полимеризации олефинов

Аннотация. Одним из последних открытий в сфере катализа являются пост-металлоценовые системы – координационные соединения «поздних» переходных металлов с различными органическими лигандами, показывающие высокую активность в реакциях полимеризации.

Ключевые слова: комплексное соединение, лиганд, реакция полимеризации.

В последние годы в металлоорганической химии повышенный интерес вызывают комплексы Fe (II) и Ni (II) **1-3** на основе азин-содержащих иминовых лигандов, применяемые в качестве катализаторов полиметилалюмоксан (MAO)-промотируемой реакции полимеризации олефинов (см. рис.) [1, 2, 3].

Наше внимание привлекла возможность синтеза альтернативных *N*-донорных лигандов на основе бидентатных имидазолин-содержащих производных (**7**) и их последующее использование для создания новых каталитических комплексов Ni (II), Fe (II) и Cu (II). 8-(4,5-Дигидро-1H-имидазол-2-ил)-хинолины (**5**) были получены в результате циклоконденсации 8-формил-хинолина **5** и соответствующего диамина **6** под действием *N*-бромсукцинимид. Взаимодействие лигандов **4** с хлоридами меди (II), никеля (II) и железа протекало с количественным выходом в спиртовом растворе. Полученные комплексы Cu (II), Ni (II) и Fe (II), охарактеризованные с помощью современных методов анализа, планируется использовать в качестве сокатализаторов MAO-промотируемой олигомеризации олефинов.



- 1) $\text{R}_1 = \text{R}_2 = \text{H}$, $\text{M} = \text{Fe}^{2+}$ **53%**
- 2) $\text{R}_1 = \text{R}_2 = \text{H}$, $\text{M} = \text{Co}^{2+}$ **62%**
- 3) $\text{R}_1 = \text{R}_2 = \text{H}$, $\text{M} = \text{Cu}^{2+}$ **68%**
- 4) $\text{R}_1 = \text{R}_2 = \text{H}$, $\text{M} = \text{Ni}^{2+}$ **71%**

Библиографический список

1. Tianpengfei Xiao, Shu Zhang, et al. // Organometallics. – 2011. – Vol. 30. – p. 3658-3665.
2. Na Zhang, Jiaming Wang, et al. // Inorganica Chimica Acta. – 2017. – p. 1-24.
3. Juliana M. Eдор, Gershon Amenuvor, et al. // Appl Organometal Chem. – 2017. – p. 1-7.

УДК 371

И. С. Сергеичев

Н. п. – старший преподаватель Н. А. Глазкова

Применение модульных станков серии UNIMAT 1 на уроках технологии

Аннотация. В статье рассматриваются разновидности модульных наборов станков, особенности их комплектации и функциональные возможности. На основании анализа оборудования выявляются положительные аспекты применения данного устройства в образовательных организациях.

Ключевые слова: инновационное оборудование, модульные станки, модульный принцип, обучающиеся.

В настоящее время в сфере образования происходят изменения и появляются новые требования. Об этом свидетельствуют следующие документы: Концепция развития образования Российской Федерации на 2020 год, Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения и ряд других документов. Все вышеперечисленные документы свидетельствуют о том, что современное образование должно осуществлять высококвалифицированную подготовку с инженерным уклоном. Основные изменения коснулись ряда школьных предметов, но в большей степени новые требования отразились на предмете «Технология».

Новые требования к предмету «Технология» заключаются в передаче современных технологий, знакомстве с технологическим оборудованием, формировании функциональной технологической грамотности, развитии универсальных учебных действий.

Безусловно, чтобы реализовать все вышеперечисленные требования и развить инженерные навыки, необходимо новое материально-техническое оснащение кабинета технологии. Одним из инструментов, который будут стимулировать познавательную активность обучающихся в области инженерии и современных технологий, может стать конструктор модульных станков «UNIMAT 1».

Конструктор модульных станков «UNIMAT 1» был разработан австрийской фирмой «The Cool Tool». Он представляет собой инновационное оборудование, которое состоит из наборов совместимых друг с другом модулей и деталей, таким образом, с помощью комбинаций из одного конструктора можно создать ряд станков. Несмотря на то, что этот конструктор небольших размеров, его устройство позволяет выполнять обработку деталей с высоким качеством и точностью. С помощью этого устройства можно организовать все виды работ по обработке древесины, металла или пластика. Перестройка одного станка в другой может осуществляться за короткое время – от 1 до 15 минут. Умение перестраивать конструктор позволит усовершенствовать знания в области механики.

В статье мы хотели бы обратить внимание на безопасность использования UNIMAT 1 в условиях школы. Безопасность достигается за счет низкого напряжения питания (12V), ограниченной мощности привода (35BT), малошумности электродвигателя, а также конструктивных решений: например, прикосновение к пилке работающего лобзика безопасно из-за малой амплитуды движения пилки, поэтому кожа не повреждается, а просто вибрирует вместе с пилкой.

UNIMAT 1 предполагает набор дополнительных элементов, которые дают возможность собирать практически неограниченное количество различных специализированных станков. Наборы модулей отличаются по количеству рабочих осей и комплектности:

– модульный станок UNIMAT 1 BASIC, который представляет собой базовый набор для распилов со сложным контуром и изготовления простых деталей. В его состав входят электролобзик, токарного станок по древесине, шлифовальный станок, ручная сверлильная машинка и мини-шлифовальная машинка;

– модульный станок UNIMAT 1 CLASSIC состоит из набора BASIC, а также деталей, необходимых для обработки металла. Дополнительно в его состав входят токарный станок по металлу, вертикальный сверлильно-фрезерный и горизонтально-фрезерный станок;

– модульный станок UNIMAT 1 MetalLine обладает высокой точностью обработки. В его состав входит токарный станок с поворотным резцедержателем, горизонтально-фрезерный станок, вертикально-сверлильный, фрезерный станки;

– модульный станок UNIMAT CNC обладает высокой точностью с числовым программным управлением (ЧПУ). **В состав** набора входит полный комплект деталей для сборки станков с ЧПУ: комплект шаговых двигателей, контроллер, программное обеспечение, набор дополнительных узлов и деталей.

Появление конструкторов модульных станков серии UNIMAT 1 позволяет разрабатывать новые учебные программы по предмету «Технология», включающие освоение обучающимися современных производственных технологий, в полной мере позволяет реализовать требования нового образовательного стандарта, обеспечивает приобретение первоначальных навыков совместной продуктивной деятельности, ее планирования и организации.

Также хочется отметить и тот факт, что цена одного конструктора начинается от семи тысяч рублей, что является вполне подъемной стоимостью для образовательной организации.

Кроме того, станки UNIMAT 1 можно использовать в дополнительном образовании для создания архитектурных макетов, радиотехнических моделей, в авиамоделизме и судомоделизме, для обучения и развития технического творчества детей от 8 лет.

Библиографический список

1. Использование конструктора модульных станков в учебном процессе [Текст] : методическое пособие. – М. : ИНТ, 2017. – 227 с.
2. «Unimat 1 Basic. Использование конструктора модульных станков в учебном процессе» [Текст] : методическое пособие. – М. : ИНТ, 2013. – 235 с.

УДК 911.2

Н. А. Тришечкина

Н. р. – ст. преподаватель О. И. Жихарева

Изучение морфометрических характеристик рельефа водно-ледниковой равнины на примере Переславского района

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы относительно возможности использования географических информационных систем (ГИС) в геоморфологических исследованиях. В частности, проведен морфометрический анализ территории средствами ГИС. На примере водно-ледниковой равнины Переславского района Ярославской области рассмотрены главные морфометрические параметры рельефа.

Ключевые слова: морфометрия, параметры, рельеф, ГИС, ЦМР.

Одним из наиболее эффективных методов изучения рельефа в настоящее время является морфометрический анализ. По ряду морфометрических параметров возможно заниматься прогнозированием развития территории. Наиболее важными показателями рельефа являются абсолютные высоты, уклоны и экспозиция склонов, которые определяют ландшафт и почвенный покров [1].

Уклон поверхности – угол наклона между горизонтальной плоскостью и плоскостью касательной к земной поверхности. С ним связан режим увлажнения почв, интенсивность эрозии, микроклиматические особенности участка и т. д.

Экспозиция – угол между направлением на север и проекцией уклона на горизонтальную плоскость. Определяет направление движения материала, который движется под силой тяжести вниз

по склону; ориентацию участка по отношению к потоку солнечных лучей; микроклимат; почвенный и растительный покров [3].

В качестве модельного полигона для исследования морфологических особенностей рельефа нами была выбрана территория водно-ледниковой и озерно-ледниковой равнин московского и валдайского времени Переславского района Ярославской области [2]. В качестве картографической основы для исследования нами были использованы крупномасштабные топографические карты и данные радарной топосъемки SRTM.

Сопоставление ЦМР на основе двух источников показало, что точность данных, находящихся в открытом доступе в Интернете, достаточно высока и распределения высот совпадают.

На основе ЦМР нами были построены карты уклонов и экспозиции склонов, для их построения использовались модуль «Морфометрический анализ» программы QGIS и модуль «Spatial Analyst» в ArcGis.

Анализ полученных карт показал, что значения уклонов не превышающие 8, характерны для территории распространения речных и озерных террас с высокой долей субгоризонтальных поверхностей в пределах Переславского района. Значительно большие уклоны отмечаются в пределах водно-ледниковой равнины (имеющей более изрезанную поверхность) с максимальными значениями в 23° приуроченными к южным ее районам. Плакорные поверхности встречаются здесь единично и расположены очень компактно. В ее же пределах наблюдаются склоны, большие по протяженности.

Что касается экспозиции, то по картосхеме видно, что склоны северной и северо-восточной экспозиций более крупные. При этом можно отметить, что северные склоны по отношению к северо-восточным являются вторичными. Что касается склонов северо-западной экспозиции, то они вытянуты в направлении поперек основных склонов гораздо больше, чем вдоль. То есть они более короткие и линейно вытянутые. Для флювиогляциальной равнины, приуроченной к северо-западной части территории, характерна субмеридиональная морщинистость склонов. Озерно-ледниковая равнина характеризуется склонами примерно равной величины и равным соотношением экспозиций. Остальные склоны имеют более мозаичный характер распределения

экспозиции, поэтому их анализ необходимо проводить по более крупномасштабным картам. Перемытые участки речных и озерных террас, напротив, образуют более пеструю картину, которая отражена во всех компонентах ландшафта.

Библиографический список

1. Атаев, З. В. Морфометрия рельефа как фактор формирования и пространственной дифференциации низкогорно-предгорных ландшафтов Северо-Восточного Кавказа [Текст] // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 400-407.
2. Геологическая и гидрологическая карты СССР масштаба 1:200000 Серия московская. Лист о-37-XXVII Объяснительная записка [Текст] / составители С. Я. Гоффеншефер, В. К. Кузнецов, Н. С. Лачинова. – М., 1978. – 148 с.
3. Основные геоморфометрические параметры: теория [Электронный ресурс] // Gis Lab. – URL: <http://gis-lab.info/qa/geomorphometric-parameters-theory.html>

УДК 791.43-252.5

Ю. М. Тряскова

Н. р. – доцент Н. Н. Летина

Актуализация принципов мифомышления в анимационном сериале «Гравити Фолз»

Аннотация. В статье раскрывается реализация мифологического мышления в американском анимационном сериале «Гравити Фолз». Определено, что в художественном универсуме сериала актуализированы значимые принципы мифомышления – дуализм, символизм, партиципация.

Ключевые слова: мифологическое мышление, актуализация, современное искусство анимации, дуализм, символизм, партиципация, «Гравити Фолз».

Мифомышление остается одной из значимых матриц, характерных и для современного искусства. Американский анимационный сериал «Гравити Фолз» – одно из произведений, в кото-

ром актуализированы принципы мифологического сознания. Мифомышление доминирует в художественном мире Гравити Фолз, что можно обнаружить с первых минут сериала, когда А. Хирш разделяет всю вселенную Гравити Фолз на две противоборствующие стороны, представляя нам один из самых первых по Леви-Строссу [3] и самый масштабный по своему проявлению в сериале закон мифомышления – дуализм. Согласно этому закону, мир Гравити делится на два полюса – Гравити Фолз и остальной мир (на макроуровне), город и лес (на микроуровне). При этом образуются бинарные оппозиции (по определению русского лингвиста Н. С. Трубецкого, бинарные оппозиции это «универсальное средство рационального описания мира, где одновременно рассматриваются два противоположных понятия, одно из которых утверждает какое-либо качество, а другое – отрицает» [4, с. 75].) со своими медиаторами.

Важной для сюжета и системы персонажей сериала бинарной оппозицией является человек / сверхъестественное существо. Жизнь Диппера и Мэйбл в Гравити Фолз наполнена столкновениями людей и монстров, живущих в лесах, окружающих город. Люди не готовы идти с монстрами ни на сотрудничество, ни на контакт. Монстры же бывают как дружелюбны и приветливы (гномы), так и агрессивны (Летуинский ловкач и Шейпшифтер). В большинстве случаев неприязнь людей и нелюдей взаимна и выражается в соответствующем поведении. Но в бинарной оппозиции может присутствовать медиатор, который будет ее сглаживать и в итоге просто уничтожит. В данной оппозиции таковыми являются близнецы Диппер и Мэйбл Пайнс, которые взаимодействуют с представителями каждого из миров, примиряя стороны.

Символизм – неотъемлемая часть мифологического мышления, универсум Гравити Фоллз наполнен символами – идеями, образами или объектами, имеющими собственное содержание и одновременно представляющими в обобщенной, неразвернутой форме некоторое иное содержание [1].

Показательный для сериала символ – колесо Билла Сайфера с десятью знаками. Каждый знак маркирует определенного персонажа (Елка – Диппера Пайнса, Падающая Звезда – Мейбл Пайнс, Рука с шестью пальцами – Стенфорда Пайнса и пр.). Символическая природа самого колеса, раскрывающаяся в финале в многооб-

разии смыслов: загадка, единение, магическое орудие, судьба, энергия, космос. Для активизации его потенциала избранные из Гравити Фолз должны занять сектор со своим знаком в круге и взяться за руки. Избранные разнородны, даже антагонистичны по социальной стратификации, возрасту, полу, нравственным приоритетам. В последней битве добра и зла (серия с апокалиптическим названием «Странногедон») они объединяются, дабы уничтожить зло и вернуть мир в родной Гравити Фолз.

Не менее важна в сериале роль партиципации, принципа мифомышления, в основе которого лежит взаимосвязь между двумя происходящими событиями, предметами и даже живыми существами, нередко противоположными по смыслу [2]. Закон партиципации работает постоянно, репрезентативным примером является сюжет, связанный с освобождением Мэйбл из плена Билла Сайфера. Персонажи Диппер, Зус и Венди должны спасти Мэйбл, которая заточена в тюрьму – сферу, хитроумную ловушку, внутри которой находится целый идеальный для Мэйбл мир – Мэйбллендом. Он искушает не только девочку, но и всех попавших в него персонажей, кроме Диппера. Над мальчиком состоится суд, который Пайнс выигрывает, получая право забрать сестру домой. В качестве примирения близнецы обнимаются и хлопают друг друга по спинам. В этот момент и срабатывает принцип партиципации через соприкосновение, идеальность утопического мира исчезает, он обнаруживает свою агрессивную инфермальную природу.

Таким образом, можно утверждать, что жители городка Гравити Фолз демонстрируют основные качества мифомышления, демонстрируя его актуальность в современном массовом искусстве. Принципы мифомышления доминируют и в организации хронотопа Гравити Фоллз. С одной стороны, это связано с жанровыми особенностями сериала – фантастического, фэнтезийного, авантюрного. Сам выбор жанра и модели вселенной Гравити Фоллз, на наш взгляд, вызван высокой потребностью современной молодежной аудитории и автора в парадоксальном, волшебном, иррациональном, что вполне достижимо с актуализацией мифологического мышления.

Библиографический список

1. Ивин, А. А., Никифоров, А. Л. Словарь по логике [Текст] / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
2. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении [Текст] / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
3. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление [Текст] / К. Леви-Стросс. – М., 1994. – 328 с.
4. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии [Текст] / Н. С. Трубецкой. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 352 с.

УДК 547.793.3; 547.786.3

А. С. Форостянка, Е. А. Васильева
Н. р. – доцент И. К. Проскурина

Поиск метода синтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы

Аннотация. Статья посвящена разработке методов синтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы. На основании литературных данных авторы разработали несколько гипотетических схем синтеза целевых продуктов и экспериментально доказали, что перспективным направлением является схема синтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы с использованием в качестве исходного соединения 3-циано-4-хлор-нитробензола. В результате было получено соединение 4-(6-хлор-7-(5-метил-1,2,4-оксадиазол-3-ил)бензизоксазол-3-ил)бензнитрил. Структура и чистота полученного соединения доказаны методом ¹H-ЯМР-спектроскопии.

Ключевые слова: двуядерная молекулярная система, амидоксимы, 1,2,4-оксадиазолы, 2,1-бензизоксазолы, интермедиат.

В настоящее время 1,2,4-оксадиазолы включены в список важных соединений медицинской химии [4]. Кроме того, препараты, содержащие 1,2,4-оксадиазольный цикл, имеют в своем составе другие гетероциклы, которые могут повышать или даже

изменять биологическую активность данных соединений. Однако в литературе нет примеров соединений, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы. Поэтому **целью** работы явился поиск методасинтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы.

Эксперименты показали, что реализуется схема, которая включает стадию получения п-нитрофениламидоксима из соответствующего нитрила и гидроксилamina [1] с дальнейшим взаимодействием с карбоновыми кислотами или их производными и циклизацию в суперосновной среде NaOH/DMSO в 1,2,4-оксадиазол [2]. Циклизацию полученного интермедиата в 2,1-бензизоксазол проводили с фенилацетонитрилом в среде NaOH/изопропиловый спирт [3, 5].

В результате было получено соединение 4-(6-хлор-7-(5-метил-1,2,4-оксадиазол-3-ил)бензнитрил с выходом 50 %. Вещество желтого цвета, Т. пл. = 253°C, ¹H ЯМР: 8,59-8,58 (1H бензизоксазол), 8,39-8,36 (2H арил), 8,30 (1H бензизоксазол), 8,10-8,08 (2H арил), 2,73 (3H метил).

В результате проделанной работы были составлены гипотетические схемы синтеза двуядерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензизоксазольный циклы, получены необходимые амидоксимы, 1,2,4-оксадиазолы. Были апробированы все разработанные на основе анализа литературы гипотетические схемы и сделано заключение, что рабочей является схема с использованием п-нитробензнитрила и ацетилхлорида. Дальнейшая работа будет вестись по этому направлению.

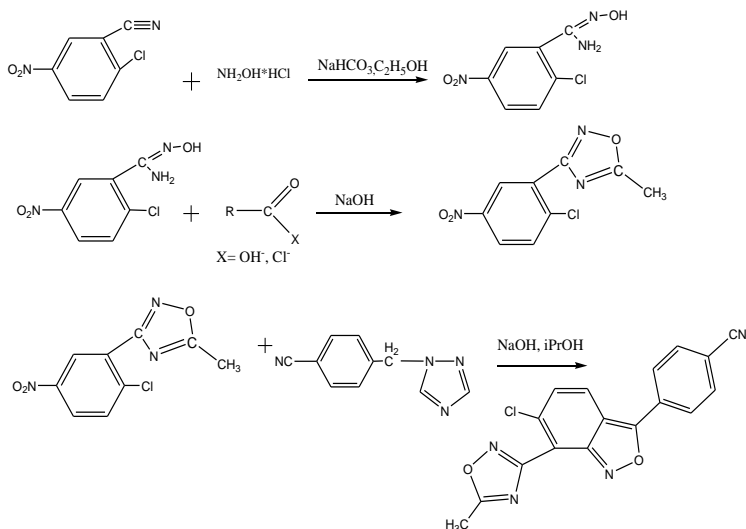


Рис. 1. Схема получения двуйдерных молекулярных систем, содержащих 1,2,4-оксадиазольный и 2,1-бензисоксазольный циклы с использованием *p*-нитробензонитрила и ацетилхлорида

Библиографический список

1. Поплавская, И. А. Химия амидоксимов [Текст] / И. А. Поплавская, Р. Г. Курмангалиева. – АлмаАта : Наука, 1988. – 141 с.
2. Тырков, А. Г. Химические превращения 1,2,4-оксадиазолов [Текст] / А. Г. Тырков // Изв. вузов. Химия и хим. технология. – 2003. – Т. 46. – Вып 5. – С. 3-8.
3. Davis, R. B. The Condensation of Aromatic Nitro with Arylacetonitriles / R. B. Davis, L. C. Pizzini, J. D. Benigni // Am. Chem. Soc., 1960. – Vol. 82. – № 11. – P. 2913-2915.
4. Parra, M. New 1,2,4- and 1,3,4-oxadiazole materials: synthesis, and mesomorphic and luminescence properties / Parra M., Hidalgo P., Carrasco E., Barbera J. // Liquid crystals, 2006. Vol. 33, 875-882.
5. Wieclaw, M. General synthesis of 2,1-benzisoxazoles (anthranils) from nitroarenes and benzylic C–H acids in aprotic media promoted by combination of strong bases and silylating agents / M. Wieclaw, M. Bobin, A. Kwast, R. Bujok, Z. Wrobel // Mol Divers, 2015. Vol. 19(4). – P. 807-816.

Д. А. Шмелева, Д. П. Кочергина
Н. р. – доцент С. Л. Таланов

Карьерные притязания мужчин и женщин в современной России: сходства и различия

Аннотация. В статье анализируются карьерные притязания мужчин и женщин в современной России. Авторами предпринята попытка изучить социально-психологические установки студентов в профессиональной сфере. В рамках исследования было установлено, что уровень и содержание карьерных притязаний существенно различаются у мужчин и женщин: мужчины стремятся получить должность с возможностью дальнейшего карьерного роста, где подразумевается повышение заработной платы, женщины выбирают работу со свободным «входом-выходом». Выявлены различия между притязаниями студентов и работающих. Предлагаются мероприятия, направленные на повышение эффективности трудоустройства выпускников вузов.

Ключевые слова: социальная мобильность, карьера, студенты, вузы, потребности, ценности, профессиональная карьера.

В условиях динамичных изменений многие молодые люди не способны найти свое место в жизни. По данным Минобрнауки РФ, каждый третий выпускник вуза становится безработным. В результате наблюдается рост числа суицидов, преступности, маргинализация общества. По данным позиционных экспертов, многие молодые люди желают найти работу, на которой они могли бы реализовать свои амбиции [1, 2]. Проведено исследование, в рамках которого проанализированы карьерные притязания мужчин и женщин в современной России на примере Ярославской области.

Эмпирическую основу составило трендовое исследование, проведенное в период 2015 по 2018 год. Осуществлен опрос граждан в возрасте 25-30 лет. Выборочная совокупность $n = 200$ (100 мужчин и 100 женщин).

Методологической основой социологического исследования выступила теория рационального выбора (Дж. Коулман), концепция макдоналдизации общества (Дж. Ритцер), а также научные работы таких авторов, как О. В. Епархина, С. А. Бабуркин, А. В. Лымарев, С. Л. Таланов [3, 4, 5, 6].

Как видно из опроса работающих мужчин и женщин, их приоритеты в работе существенно различаются. 80 мужчин указали, что для них главное – это должность и карьерный рост, 30 мужчин отметили, что для них важна высокая зарплата. В свою очередь, 25 женщин отметили, что для них важна должность, 25 указали, что им важна высокая заработная плата, для 40 женщин главное – свободный график.

В результате исследования было установлено, что карьерные притязания мужчин и женщин существенно различаются. Кроме того, отличаются и притязания тех, кто уже работает, и тех, кто только еще учится в образовательном учреждении.

В рамках анкетирования мы анализировали, в какой последовательности респонденты делали свой выбор при поступлении. Установили, что 38 % руководствовались схемой *профессия – специальность – вуз*; 20 % – схемой *специальность – профессия – вуз*; 18 % – схемой *вуз – специальность – профессия*; 16 % просто выбрали вуз, в который смогли поступить; 8 % использовали другой способ.

Девушки в большей своей массе, чем юноши, желают создать семью, а не заниматься профессиональной карьерой. 56 % юношей и 79 % девушек рассчитывают при трудоустройстве на помощь родных, друзей и знакомых. 34 % юношей и 29 % девушек планируют уехать в Москву или в Санкт-Петербург. Данная группа респондентов отметила важность жизни в городе с развитой инфраструктурой, причем статус и должность значение не имеют.

Для повышения эффективности трудоустройства выпускников вузов предлагаем систематически приглашать в вузы с лекциями представителей работодателей из разных организаций; целенаправленно проводить тренинги по профориентации («я и мой выбор профессии»); периодически проводить социологические исследования с целью изучения карьерных притязаний юношей и девушек.

Выводы представляют практический интерес для центра занятости населения и центра содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников ЯГПУ.

Библиографический список

1. Таланов, С. Л. Проблемы трудоустройства выпускников Ярославского педагогического университета [Текст] // Вопросы теории и методики профессионального образования : материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 95-98.
2. Таланов, С. Л. Трудоустройство выпускников вузов как критерий оценки эффективности их деятельности [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 3. – С. 35-39.
3. Bjerregaard B., Cochran J. K. Want Amid Plenty: Developing and Testing a Cross-National Measure of Anomie // International Journal of Conflict and Violence. – Vol. 2, № 2, 2008. – P. 182-193.
4. Burkatzki E. Is the Market Eroding Moral Norms? A Micro-Analytical Validation of Some Ideas of Anomie Theory // International Journal of Conflict and Violence. – 2008. Vol. 2, № 2, P. 268-287.
5. Chalk Peter. The Response to Terrorism as a Threat to Liberal Democracy / Peter Chalk // Australian Journal of Politics and History. – 1998. – Volume 44, Number 3.
6. Donohue Laura K. US CT Measures 1960-2000 / Laura Donohue // Terrorism and Political Violence. – Vol. 13, № 3, London: Frank Cass, 2001. – pp. 15-60.
7. Messner S. F., Thome H., Rosenfeld R. Institutions, Anomie, and Violent Crime: Clarifying and Elaborating Institutional-Anome Theory // International Journal of Conflict and Violence. 2008. Vol. 2, № 2. P. 163-181.

УДК 159.9

О. В. Щербакова

Н. р. – профессор Е. В. Карнова

Особенности структурной организации личностных качеств агрессивных и неагрессивных младших школьников

Аннотация. В статье рассматриваются различия структурной организации личностных качеств агрессивных и неагрессивных младших школьников. Выявлено, что влияние агрессивности на общую

организацию личностных качеств носит преимущественно отрицательный характер. Сравнительно низкая агрессивность положительно влияет на степень организованности личностных качеств.

Ключевые слова: младший школьник, агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, структура личностных качеств.

Проблема агрессивности младших школьников актуальна для современного общества. В раннем и дошкольном детстве агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков. Это обуславливает актуальность изучения проблемы агрессии у детей и процесса формирования агрессивного поведения.

Агрессия – одно из наиболее ярких проявлений эмоции, характерных для всех возрастных групп, включая детей. Основными факторами формирования агрессивных действий детей являются культурный контекст, родители и сам ребенок [1, 2]. Важно своевременно выявить причины агрессивного поведения и учитывать их в практике общения.

До настоящего времени малоизученным является вопрос: существуют ли качественные различия структуры личностных качеств агрессивных и неагрессивных младших школьников? Это и составляет цель нашей работы. Подчеркнем, что решение данного вопроса имеет не только теоретическое значение в плане расширения представлений об феномене агрессивности, но и практическое – применение приобретенных сведений с целью оптимальной организации учебно-воспитательного процесса с данной группой детей.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 26 г. Ярославля. В процессе исследования, помимо наблюдений и экспериментальной оценки, были использованы две методики: методика Басса – Дарки для диагностики агрессивности и методика многофакторного исследования личности Кэттелла (детский вариант). По результатам методики Басса – Дарки мы разделили испытуемых на две категории: агрессивных и неагрессивных и с помощью методики Кеттелла изучили личностные качества испытуемых обеих групп. Затем были вычислены коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену между

качествами личности и составлены матрицы интеркорреляций. На основании последних были построены структурограммы личностных качеств группы агрессивных и неагрессивных младших школьников.

Далее был применен метод структурно-психологического анализа, направленный на реализацию структурного способа интерпретации психических явлений, предполагающий определение индексов структурной организации личностных качеств.

Оказалось, что индекс когерентности выше у группы неагрессивных детей. Следовательно, в данной группе интегративная направленность в организации личностных качеств представлена в наиболее выраженном варианте, что и является одним из условий большей гармоничности и согласованности личностной структуры у детей данной категории. Индекс дивергентности оказался выше у группы детей с агрессивным поведением – в данной группе более выражены дезинтегративные тенденции в общей структуре личностных качеств. И наконец, вычисление индекса организованности показало, что он выше в группе детей с низким уровнем агрессивности. Следовательно, данный результат в еще большей степени подтверждает, что уровень организованности личностных качеств является более высоким в группе детей с низким уровнем агрессивности. Структуры личностных качеств в этих группах являются различными не только в количественном отношении, то есть в степени их организованности. Они также являются гетерогенными, то есть различными в качественном отношении.

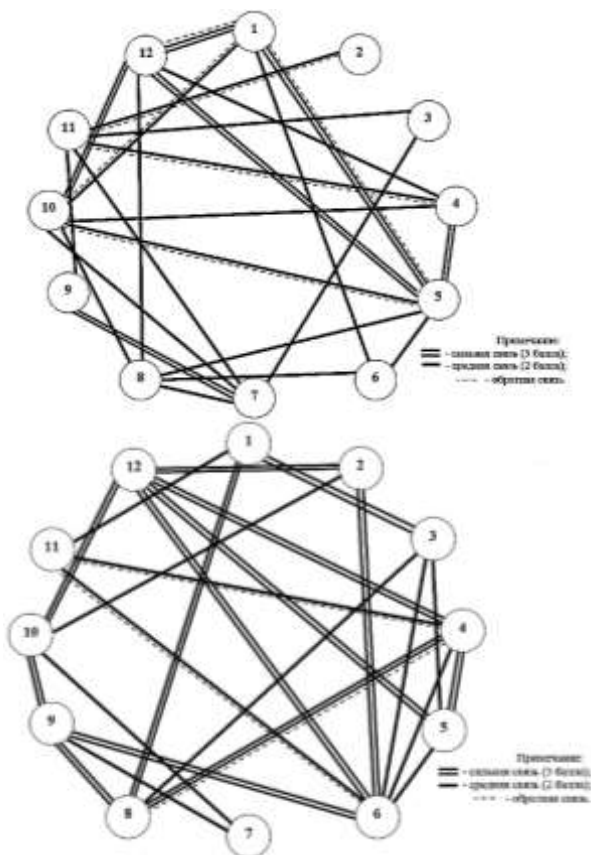


Рис. 1 Структурограммы личностных качеств агрессивных (сверху) и неагрессивных (снизу) младших школьников

Следовательно, выдвинутая нами гипотеза исследования подтвердилась: агрессивность как личностное качество выступает значимой детерминантой общей структурной организации других качеств личности, а также различий в общих структурах личностных качеств. Кроме того, характер влияния данного фактора на общую организацию личностных качеств носит преимущественно негативный характер. И напротив, относительно низкая агрессивность является фактором, положительно влияющим на степень организованности личностных качеств.

Библиографический список

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль [Текст] / Л. Берковиц – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – С. 55-63.
2. Долгова, А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция [Текст] / А. Г. Долгова – М. : Генезис, 2009. – С. 127-138.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Гребенщиков Александр Васильевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05. «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, Географическое образование».

Каменева Екатерина Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.01 «Социология».

Капралова Елена Владимировна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, Образование в области иностранного языка».

Кольцов Максим Германович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 5 курс (бакалавриат), 44.03.05. «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, Географическое образование».

Косулина Алена Игоревна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 39.03.01 «Социология».

Самойлова Елизавета Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, Образование в области иностранного языка».

Хачко Анна Валерьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, Образование в области иностранного языка».

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Андропова Анастасия Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Бабошина Анна Викторовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Информатика и информационные технологии в образовании. Математическое образование».

Веракса Анна Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Информатика и информационные технологии в образовании. Математическое образование».

Думбурович Олеся Владиславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Физическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Зуева Екатерина Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Физическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Кизим Виктория Мансуровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление».

Лебедева Елена Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Иващенко Диана Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Пахомычева Виктория Эдуардовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Физическое образование. Информатика и информационные технологии в образовании».

Соколова Алена Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление».

ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кузнецов Егор Александрович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 05.03.02 «География», профиль: «Страноведение международный туризм».

Кулакова Ольга Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование (с дву-

мя профилями)», профиль «Биологическое образование, Дополнительное образование».

Лукьянова Светлана Николаевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Биологическое образование, Дополнительное образование».

Попова Татьяна Павловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Здоровьесбережение в образовании».

Савко Полина Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Химическое образование».

Сиротина Виктория Станиславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности – Физкультурное образование».

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Жлуктова Анастасия Олеговна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (французский язык); Образование в области иностранного языка (английский язык)».

Завецкас Вадим Витауто – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Карачевцева Арина Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Крохмалева Полина Артемовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (французский язык); Образование в области иностранного языка (английский язык)».

Куликова Татьяна Владимировна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (английский язык)».

язык); Образование в области иностранного языка (немецкий язык)».

Лю Найшо – Юго-Западный университет г. Чунцин (Китай), 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (английский язык); Образование в области иностранного языка (французский язык)».

Радкова Анастасия Николаевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Технологии обучения в лингвистическом образовании».

Ротарь Алина Радионовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (немецкий язык); Образование в области иностранного языка (английский язык)».

Сутугина Софья Павловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (английский язык); Образование в области иностранного языка (французский язык)».

Тэ Жигэньсуду – Юго-Западный университет г. Чунцин (Китай), 3 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (английский язык); Образование в области иностранного языка (французский язык)».

Чернова Екатерина Олеговна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Историческое образование. Образование в области иностранного языка».

Шошкина Валерия Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка (английский язык); Образование в области иностранного языка (французский язык)».

ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Смирнова Полина Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 – «Педагоги-

ческое образование», профиль «Инновационные физкультурно-оздоровительные технологии».

Филенков Алексей Александрович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.01 – «Педагогическое образование», профиль – «Инновационные модели и практики в сфере физической культуры и спорта».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Афтонас Дарья Андреевна – Институт психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, 4 курс (бакалавриат), 1-23 01 04 04 Педагогическая психология, 1-23 01 04 Психология со специализацией.

Березина Елена Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование», «Географическое образование».

Брезгинова Светлана Александровна – Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Войтко Зоя Викторовна – Институт психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, 5 курс (бакалавриат), 1-23 01 04 04 Педагогическая психология, 1-23 01 04 Психология со специализацией.

Володько Анна Андреевна – Институт психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, 5 курс (бакалавриат), 1-23 01 04 04 Педагогическая психология, 1-23 01 04 Психология со специализацией.

Голубева Анна Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование».

Гуськова Анастасия Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Добыш Анастасия Александровна – студентка V курса Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь, студентка IV курса факультета начального образования.

Захарова Екатерина Михайловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование».

Костина Мария Андреевна – Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Кочнева Светлана Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», «Начальное образование».

Никитенко Светлана Михайловна – Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»; учитель музыки ГУО «Гимназия № 74 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь, магистрант.

Энгельс Алина Владимировна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», «Начальное образование».

ФАКУЛЬТЕТ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И КУЛЬТУРЫ

Белоусов Дмитрий Сергеевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование».

Варлахина Виктория Альбертовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература».

Колесов Артур Владимирович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», профиль «Реклама и связи с общественностью».

Колесова Виктория Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование».

Кругликова Анна Михайловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование».

Крушинова Дарья Вячеславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование».

Лобова Ксения Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 42.03.02 «Журналистика», профиль «Журналистика».

Матанцева Мария Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в культурно-исторической и социокультурной сферах».

Рыженков Иван Валентинович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», профиль «Реклама и связи с общественностью».

Светличная Екатерина Леонидовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование».

Смирнова Анна Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в культурно-исторической и социокультурной сферах».

Царева Вера Евгеньевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (бакалавриат), 44.03.04 «Профессиональное обучение», профиль «Медиакоммуникации».

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Бубнова Яна Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология».

Кудрявцева Светлана Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология».

Кузнецова Екатерина Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология».

Лобзина Дарья Валерьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Никифорова Наталия Романовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Инклюзивное образование детей».

Соколова Наталия Николаевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Олигофренопедагогика».

Татарникова Анастасия Викторовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Быкова Екатерина Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

Ведышева Юлия Анатольевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования».

Верескова Анастасия Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Дизайн».

Караванова Мария Владимировна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психологическое консультирование в образовании».

Карпунин Дмитрий Вячеславович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

Кудрявцева Виолетта Дмитриевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технологическое образование».

Куликова Александра Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология начального образования».

Мулкманова Екатерина Викторовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании».

Пахлянова Виктория Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.03 «Организация работы с молодежью», профиль «Организация работы с молодежью».

Николаева Анна Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование, образование в области иностранного языка».

Рогова Анастасия Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.03 «Организация работы с молодежью», профиль «Организация работы с молодежью».

Рыкушина Вероника Игоревна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Менеджмент в социальной сфере».

Садовникова Мария Васильевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат) 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология».

Слепушкина Ольга Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 38.03.02 Менеджмент, профиль «Менеджмент в социальной сфере».

Спиридонова Елена Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.02 «Социальная работа», профиль «Социальная работа».

Ходосова Ольга Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология карьерного развития».

Чистякова Анастасия Олеговна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дополнительное образование».

Шварц Татьяна Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования».

Шишакова Алина Валерьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Беляев Алексей Сергеевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Музыкотерапия в образовании».

Екатерина Мария Валентиновна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика инновационного образования».

Полетаева Вероника Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование – Информатика и информационные технологии в образовании».

Смирнова Екатерина Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование – Информатика и информационные технологии в образовании».

СТУДЕНЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ БЮРО

Арефьева Светлана Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика инновационной деятельности в образовании».

Басова Алина Олеговна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование».

Быкова Анна Михайловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 5 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Информатика и информационные технологии – математическое образование».

Быковская Нина Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 45.03.02. «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Васильева Елена Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Химическое образование».

Грязева Анна Михайловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование», «образование в области иностранного языка».

Джонсон Мария Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Егорова Татьяна Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование в профильной школе».

Ежгурова Наталья Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в культурно-исторической и социокультурной сферах».

Ермакова Юлия Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 05.03.02. «География», профиль «Экономическая и социальная география».

Желтов Евгений Сергеевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в культурно-исторической и социокультурных сферах».

Журенкова Вера Владиславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 05.03.02. «География», профиль «Экономическая и социальная география».

Иванова Елена Станиславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 05.03.02. «География», профиль «Экономическая и социальная география».

Иванова Юлия Дмитриевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Физика – Информатика».

Каленова Анастасия Андреевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование в профильной школе».

Киселев Сергей Александрович – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Менеджмент в социальной сфере».

Кочергина Дарья Павловна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.01 «Социология», профиль «Социология».

Кошелева Любовь Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование в профильной школе».

Красавина Любовь Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в культурно-исторической и социокультурной сферах».

Крудю Ольга Николаевна – Ярославская государственная сельскохозяйственная академия, 2 курс (магистратура), 35.04.04 «Аграрная», профиль «Адаптивные системы земледелия».

Метелкина Софья Станиславовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература».

Невзорова Екатерина Дмитриевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Организация внеурочной деятельности в школе».

Панкратьева Виталина Евгеньевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Подготовка научно-педагогических производственных кадров для фармпредприятий и исследовательских центров».

Петрова Анастасия Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Менеджмент в социальной сфере».

Преснухина София Игоревна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Химическое образование».

Сергейчев Иван Сергеевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технологическое образование».

Толстова Наталия Юрьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование в профильной школе».

Тришечкина Наталия Александровна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (бакалавриат), 05.03.02. «География», профиль «Страноведение и международный туризм».

Тряскова Юлия Максимовна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование».

Форостянюк Анна Сергеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 3 курс (бакалавриат), 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Химическое образование».

Черныш Денис Сергеевич – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2 курс (магистратура), 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование в профильной школе».

Шмелева Дария Алексеевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 39.03.01 «Социология», профиль «Социология».

Шохина Екатерина Аркадьевна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 4 курс (бакалавриат), 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Менеджмент в социальной сфере».

Щербакова Олеся Владимировна – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1 курс (магистратура), 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагогика и психология инновационной деятельности в образовании».

Научное издание

**ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА – 2019**

Материалы 74-й студенческой научной конференции

Научные редакторы:
Александр Михайлович Ходырев
Патриция Александровна Гужова

Редколлегия:

А. М. Ходырев, доцент, кандидат педагогических наук, проректор по научной работе (научный редактор); **П. А. Гужова**, доцент, кандидат биологических наук, начальник СИБ (научный редактор); **Е. Е. Лях**, доцент, кандидат исторических наук; **Л. А. Титова**, старший преподаватель, кандидат экономических наук; **О. И. Жихарева**, старший преподаватель, кандидат географических наук; **Е. И. Бойчук**, доцент, доктор филологических наук; **И. А. Осетров**, доцент, кандидат биологических наук; **Н. Н. Иванов**, профессор, доктор филологических наук; **М. Ю. Егоров**, доцент, кандидат филологических наук; **Л. Ф. Тихомирова**, профессор, доктор педагогических наук; **Е. А. Цирульников**, доцент, кандидат педагогических наук; **О. С. Егорова**, профессор, доктор филологических наук

Редактор М. А. Кротова

Тексты на иностранном языке
печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 13.10.2019. Формат 60×90/16.
Объем 24,5 п. л.; 21,14 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 303.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69