

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ПГУ)

Педагогический институт им. В. Г. Белинского

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

СБОРНИК СТАТЕЙ
научной конференции, посвященной 77-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 20 декабря 2016 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2016

Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 20 декабря 2016 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – 246 с.

ISBN 978-5-906913-32-6

В сборник включены статьи научной конференции, посвященной 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, проходившей 20 декабря 2016 г. в г. Пензе.

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

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

УДК 37

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :

доктор философских наук, профессор *А. Б. Тугаров*,
доктор исторических наук, профессор *О. А. Сухова*,
доктор биологических наук, профессор *С. В. Титов*,
кандидат педагогических наук, доцент *В. Н. Морозова*

Ольга Евгеньевна Андросова

г. Пенза, e-mail: androsova.o@inbox.ru;

Наира Андраниковна Багдасарян

г. Пенза, e-mail: xnairax@yandex.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ИЗ МУЛЬТФИЛЬМОВ УОЛТА ДИСНЕЯ

Текст песни – это особый вид музыкально-поэтического текста, в котором передача художественной информации характеризуется повышенной эмоциональностью, фрагментарностью и образностью, а его форма определяется мелодическим и ритмическим рисунком самого музыкального произведения.

Текст песни представляет собой, в первую очередь, поэтический текст. Как отмечает Ю. М. Лотман, поэтический текст является особым образом организованным языком, специфика которого такова, что смысл не вытекает прямо из содержания [1, 114]. По мнению В. С. Ротенберга «поэтическая речь – это организация вербального материала по законам правополушарного, многозначного, образного контекста» [2, 157], в котором, «...не только оживляется все механическое, но и узаконивается все произвольное» [3, 253].

Основными функциями музыкально-поэтического текста исследователи считают коммуникативную и эстетическую.

С целью выявления стилистических особенностей текстов песен мы проанализировали 23 песни из следующих мультфильмов У. Диснея: «Красавица и чудовище», «Храбрая сердцем», «Холодное сердце», «Русалочка», «Рапунцель». Стилистический анализ показал, что в текстах песен присутствуют стилистические приемы, характерные всем поэтическим текстам.

Среди фонетических стилистических приемов, наиболее часто используемыми являются различные виды рифм: смежная, перекрестная, внутренняя. На их долю приходится 29 % всех стилистических приемов. Чаще других используется смежная рифма, при которой рифмуются первая и вторая, третья и четвертая строки соответственно:

*This love, it is a distant **star***

*Guiding us home wherever we **are***

*This love, it is a burning **sun***

*Shining light on the things that we've **done*** (“Into The Open Air” из м/ф «Храбрая сердцем»).

Большая доля рифмы среди всех стилистических приемов объясняется именно тем, что текст песен – это поэтический текст, но в отличие от собственно поэзии, здесь рифма присутствует далеко не всегда. Причиной этому является тот факт, что текст песни обуславливается, в первую очередь, мелодией и ритмом музыкального произведения.

Еще одним фонетическим стилистическим приемом, используемым в текстах песен из мультфильмов У. Диснея, является аллитерация. На ее долю приходится 3 % всех стилистических приемов:

Poor unfortunate souls

In pain, in need

This one longing to be thinner (“Poor Unfortunate Souls” из м/ф «Русалочка»).

Несмотря на то, что песни исполняются устно, в письменном варианте текстов нами были обнаружены графические стилистические средства (16 % всех стилистических приемов), такие как графоны, написание слова заглавными буквами, написание слогов через дефис:

I wanna be where the people are

I wanna see

Wanna see 'em dancin'

Walkin' around on those

(Whad'ya call 'em?) oh - feet

Flippin' your fins you don't get too far

Legs are required for jumpin', dancin'

Strollin' along down a

(What's that word again?) street (“Part of Your World” из м/ф «Русалочка»).

На лексическом уровне наиболее частотными приемами в текстах песен из мультфильмов являются лексические повторы. На их долю приходится 17 %. Повторы представляют собой одну из характерных особенностей текстов песен, акцентируя внимание слушателей на ключевых фразах, например, в песне “Be Our Guest” ключевая фраза повторяется десять раз:

Take a glance and then

You'll be our guest

Oui, our guest

Be our guest

You've won your own free pass

To be our guest

If you're stressed

It's fine dining we suggest

Be our guest

Be our guest

Be our guest (“Be our guest” из м/ф «Красавица и чудовище»).

Следующим лексическим стилистическим приемом в текстах песен из мультфильмов У. Диснея является метафора. На ее долю приходится 5 %:

This love, it is a distant star

Guiding us home wherever we are

This love, it is a burning sun

Shining light on the things that we've done (“Into The Open Air” из м/ф «Храбрая сердцем»).

В текстах песен также можно встретить употребление эпитетов. На их долю приходится около 4 % всех стилистических приемов:

*A drink in my hand,
My snow up against the **burning** sand
Prob'ly getting **gorgeously** tanned
In summer* (“In Summer” из м/ф «Холодное сердце»).

На долю сравнения в текстах песен приходится 2 % всех стилистических приемов:

*A kingdom of isolation and
It looks like I'm the queen
The wind is howling
Like this swirling storm inside
And one thought crystallizes
Like an icy blast
I'm never going back;
The past is in the past!* (“Let It Go” из м/ф «Холодное сердце»).

На синтаксическом уровне наиболее часто встречаются такие приемы как параллельные конструкции, анафора и многосоюзие. На долю параллельных конструкций приходится 10 % всех стилистических приемов:

***The newt play the flute**
The carp play the harp
The plaice play the bass
And they soundin' sharp
The bass play the brass
The chub play the tub
The fluke is the duke of soul* (“Under The Sea” из м/ф «Русалочка»).

Следующим по частотности приемом на синтаксическом уровне является анафора (8 % всех стилистических средств). Часто анафора встроена в параллельную конструкцию:

***Up where they walk**
Up where they run
Up where they stay
All day in the sun* (“Part of Your World” из м/ф «Русалочка»).

Третьим синтаксическим стилистическим приемом, который используется в текстах песен, является многосоюзие:

*There's something sweet
And almost kind
But he was mean
And he was course
And unrefined
And now he's dear
And so unsure* (“Something There” из м/ф «Красавица и чудовище»).

Еще одним (не столь частотным) синтаксическим стилистическим приемом в текстах песен является эпифора:

*You'll be **our guest**
Oui, our guest
Be our guest* (“Be our guest” из м/ф «Красавица и чудовище»).

В текстах песен из мультфильмов У. Диснея нами также были выявлены другие средства языковой выразительности. Одним из них являются междометия. Они придают песням эмоциональность и выразительность:

Hup! Ho!

Watch your step!

Let it go! (“Frozen Heart” из м/ф «Холодное сердце»).

Еще одной характерной особенностью текстов песен из мультфильмов являются вокализы, когда слова чередуются с распеванием гласных звуков в такт мелодии, что придает песне дополнительную певучесть и заполняет паузы между ее смысловыми частями:

Now, sing

Aa-aa-aaah, a-aa-aaah

Keep singing!

Aa-aa-aaah, a-aa-aaah (“Poor Unfortunate Souls” из м/ф «Русалочка»).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выявили ряд характерные стилистических особенностей текстов песен из мультфильмов У. Диснея. Их фонетические особенности обусловлены музыкальным компонентом и проявляются в использовании рифмы, ритма, аллитерации. Смысловая сторона текстов характеризуется образностью, которая достигается благодаря использованию таких стилистических приемов, как метафора, эпитет, сравнение. Средствами синтаксической организации текстов песен из мультфильмов У. Диснея выступают параллельные конструкции, анафора, эпифора, многосоюзие. Дополнительную эмоциональность текстам песен придают лексические повторы, междометия, вокализы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб. : Искусство – СПб, 1998. – 285 с.
2. Ротенберг, В. С. Внутренняя речь и динамизм поэтического мышления / В. С. Ротенберг // Философские науки. – 1991. – № 6. – С. 157–164.
3. Винокур, Г. О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика / Г. О. Винокур. – М. Наука, 2008. – 451 с.

УДК 911.3

Серафима Николаевна Артемова

г. Пенза, art-serafima@yandex.ru;

Наталья Сергеевна Алексеева

г. Пенза, penzgeo@rambler.ru

МЕТОДЫ НЕОГЕОГРАФИИ В ЛАНДШАФТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

С развитием техники и технологий совершенствуются и методы научных исследований. Основным методом географических исследований с начала зарождения науки является – картографический. Карту называют «языком» географии. На лю-

бой карте отражаются границы качественных неоднородностей (почв, количества осадков, плотность населения, ландшафты и др.), которых на местности нет. Но тематическая карта и есть результат научного анализа первичных данных о пространстве. Ландшафтные исследования основаны на геосистемном подходе в географии и сводятся к составлению ландшафтной карты аналитическим методом (наложением и анализом карт компонентов природы). Процесс составления ландшафтной карты трудоемкий и не всегда достоверный. К существенным недостаткам картографического метода можно отнести: искажения в результате отображения шарообразной поверхности Земли на плоскости, трудоемкость создания, обновление информации о пространстве и переиздание карт проводится крайне редко. С началом цифровой эры широкое развитие получили карты, которые получили название «векторных» – по названию технологии, используемой для представления линий и границ между областями. Векторное представление географических объектов (точек, линий, площадей) позволило создавать отдельные тематические слои электронной карты и с помощью компьютерных технологий включать и выключать отдельные слои. Появились геоинформационные системы (ГИС), позволяющие быстро обрабатывать информацию о пространстве. ГИС успешно помогает и облегчает проведение ландшафтного анализа, исследование оползневых процессов и наводнений, почвенную эрозию и обезлесение и др.

Появление и широкое распространение принципиально нового способа представления географических данных – растрового, характерного для данных дистанционного зондирования (космических, аэро- и других изображений, данных лазерного сканирования, а также отсканированные или сфотографированные бумажные карты) привело к естественному пересмотру принципов работы с географической информацией вообще.

Принципиальные отличия предоставления структуры векторных и растровых данных в следующем. Векторные это представление пространственных объектов в виде набора координатных пар (векторов), описывающих геометрию объектов (точка, линия, полигон), а растровые – это представления данных в виде двухмерной сетки, каждая ячейка которой содержит только одно значение. Это значение характеризует объект раstra на местности или на изображении. В качестве такой характеристики может быть код объекта (лес, луг и т.д.), высота или оптическая плотность. Точность растровых данных ограничивается размером ячейки. Качество информации представленной в растровой структуре зависит от разрешающей способности аппаратуры, с помощью которой она получена [1]. Для хранения растровой информации необходим большой «объем памяти» компьютера, векторная информация – занимает мало места. Использование растровых изображений позволяет значительно лучше увидеть «зыбкость» и изменчивость географических объектов в реальной природе – границ водоемов и береговой линии, болот, лесов и др.

Растровые и векторные структуры данных о пространстве являются удобным средством анализа и визуализации разного рода информации, что привело к естественному пересмотру принципов работы с географической информацией вообще. С развитием компьютерных технологий появилась техническая возможность трехмерной визуализации (3D-отображения). Невозможность хранить весь объем растровой информации для всего Земного шара на одном отдельно взятом компьютере логично привела к появлению геопорталов – продуктов, позволяющих получать по сети доступ к данным на любую произвольную область Земного шара.

Появились первые качественно новые информационные продукты и среды. Явившись итогом развития технологий обычных, цифровых карт и геоинформационных систем, они стали принципиально новым шагом в развитии методов географии. Возник новый термин – «Неогеография». Впервые он был введен в научный оборот специалистом в области ГИС Эндрю Тернером (Andrew Turner) в книге «Введение в неогеографию» (Introduction to Neogeography) в 2006 г. [2].

В географической науке этот термин не нашел отклика. Отечественные картографы (заслуженный деятель науки РФ, профессор А. М. Берлянд и др.) высказывались против введения нового термина, не имеющего полного отношения к географии. Прежде всего, потребителями данных разработок являются военные, государственные деятели и все институты власти, работающие с оперативными данными о пространстве, а также все интернет – пользователи. Эти новые средства и способы, позволяют моделировать пространственно-временные объекты, не требуя предметных знаний географической сущности объектов моделирования и сложных правил картографии. В географии научный термин «Неогеография» введен ранее более 60 лет назад заслуженным деятелем науки географом К. К. Марковым, деканом географического факультета МГУ (1945–1955), академиком Академии АН СССР, который является одним из основоположников палеогеографических методов исследований. Он делил географию на «Палеогеографию» и «Неогеографию». Специалисты в области ГИС, объединенные в группу «Неогеография» утверждают, что современный термин не противоречит ранее введенному. Обсуждения по введению нового термина продолжаются, но задача современной географии использовать достижения в области геоинформатики для фундаментальных и прикладных исследований [3].

Неогеография представляет собой совокупность методов картографии, ДДЗ Земли и ГИС, позволяющих резко повысить эффективность работы с пространственными данными. Можно выделить два основных характерных отличия подхода неогеографии от подхода ГИС: преимущественное данных; применение гипертекстовых форматов хранения данных. «Эталонами неогеографии» на сегодняшний день считаются продукты компании Google – «Google Earth» и «Google Maps», которые обычно обозначаются как «геопорталы» или «геоинтерфейсы». Первая версия появилась в 2005 г. и быстро обогнали по популярности все «классические» ГИС. Преимущества методов неогеографии можно свести к следующим:

1) появление спутниковых навигационных систем, резко упростивших сбор и получение координатной информации, сделало возможным переход к использованию в геопродуктах не картографических, а географических систем координат;

2) как топографическая карта – это вид на местность сверху, так и космоснимок на глобусе позволяет обеспечить единый масштаб по всему листу карты и, соответственно, возможность производить на карте измерения – например, прикладывая линейку, на плоской карте не возможно передать одновременно все метрические характеристики без искажений;

3) в цифровом продукте средства измерения уже интегрированы в интерфейс – программную оболочку;

4) в географии началась «эпоха трехмерности», хотя системы для 3D-отображения геоданных существовали и раньше, в эпоху «классических» ГИС, однако лишь с появлением геопорталов класса Google Earth стало возможным «на лету» изменять ракурс просмотра местности на произвольный;

5) возможность получать по сети (интернет) доступ к данным на любую произвольную область Земного шара, а регулярно востребуемые данные хранятся непосредственно на рабочем ПК;

б) неogeография использует представление геоданных в гипертекстовом виде – на основе форматов, являющихся расширением языка гипертекстовой разметки XML, в результате каждый географический объект – представляет собой маленький веб-сайт со своим уникальным адресом, привязанный в унифицированной, единой для всего Земного шара географической системе координат.

Таким образом, в современных прикладных ландшафтных исследованиях есть большие возможности использования достижений геоинформатики, особенно в области «Неогеографии». Неогеография, являясь принципиально новым подходом к работе с географической информацией, позволяет кардинально улучшить ее качество, полноту, целостность, достоверность, прозрачность и доступность. В арсенале географов в свободном доступе имеется огромный объем материалов дистанционного зондирования Земли. В настоящее время на российском рынке функционирует более двадцати полнофункциональных ГИС. Наиболее распространенными программами являются: ArcGIS Arcinfo, ArcGIS ArcView, ArcView Gis, MapInfo Professional, GeoMedia Professional, Панорама (Карта 2005), ГеоГраф, Zulu, ИнГео. Они позволяют анализировать космические снимки и создавать по ним ландшафтные карты, построение рельефных изображений с наложением спутниковых снимков, построение профиля местности, описание топологических структур, пространственное моделирование и анализ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Еремченко, Е. Н. Неогеография: особенности и возможности / Е. Н. Еремченко // Неогеография XXI – 2008 : материалы конф. IX Междунар. форума «Высокие технологии XXI в.» (Москва, 22–25 апреля 2008 г.). – М., 2008. – С. 170.
2. Turner A. Introduction to Neogeography / A. Turner // O'Reilly Media, 2006. – 56 p.
3. Лепский, В. Е. На пути от неogeографии к ноogeографии – от навигации в природной среде к навигации в ноосфере / В. Е. Лепский // Геоконтекст : научный мультимедийный альманах. – Дрезден ; М., 2015. – Вып. 3. – 60 с.

У ДК 159.923.2

Марина Владимировна Бабаева

г. Пенза, e-mail: m.verschinina2010@yandex.ru

ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Обратимся к основным современным эмпирическим исследованиям структурно-функциональных и временных характеристик идентичности личности. Предшественником первых эмпирических исследований идентичности явилась теория эпигенетического развития личности Э. Эриксона [1]. Также большой вклад в развитие эмпирических исследований идентичности внесли теория символического

интеракционизма Ч. Кули [2], Дж. Мид [3] и методологические позиции У. Джеймса [4], рассматривающие личность как многомерную структуру. Первые экспериментальные исследования содержательных и структурных компонентов идентичности провели когнитивно ориентированные психологи Х. Тэджфел [5], Г. Брейкуэлл [6].

Так, Г. Брейкуэлл в структуре идентичности выделяет следующие компоненты [6, 145–172]: 1) биологический организм – биологически обусловленная «сердцевина» идентичности; 2) содержательное измерение – все характеристики, которыми индивид пользуется, чтобы описать себя; 3) ценностное измерение – позитивная или негативная оценка содержательного измерения; 4) время – развитие идентичности протекает в плане субъективного времени.

Один из экспериментальных исследователей идентичности Дж. Марсиа сосредоточил исследовательское внимание на психологическом развитии подростков в течение продолжительного времени. В статусной модели Дж. Марсиа можно выделить 4 состояния (статуса) идентичности: преждевременная, диффузная, мораторий, достигнутая [7, 213–231.].

1. Преждевременная идентичность. Этот статус приписывается человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но обладает определенным набором убеждений, целей и ценностей.

2. Достигнутая идентичность. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоидентификации и сформировавший совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений.

3. Мораторий. Этот термин Дж. Марсиа использует по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные социальные роли.

4. Диффузная идентичность. Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют конкретных, устоявшихся целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются их активно сформировать.

С конца 1980-х гг. ряд ученых начинают по-новому дополнять концепцию Э. Эриксона и Дж. Марсиа, делая попытку концептуализации формирования личности на основе эмпирических исследований. В этот период были представлены следующие модели идентичности:

1) модель стилей идентичности, которая относится к социально-когнитивной стратегии М. Д. Берзонского [8]. Всего определилось три стиля: информационный, нормативный и диффузно-избегающий;

2) модель трехфакторной идентичности охватывает три измерения идентичности: выбор обязательств, осмысление и пересмотр обязательств;

3) модель тождественных функций, которая фокусируется на структуре и целостности идентичности Дж. Р. Адамса и С. Маршалла [9].

Практическая направленность рассмотренных эмпирических моделей реализуется в разрешении проблем социализации личности. Одним из наиболее практикуемых методов исследования идентичности является классический «Тест двадцати высказываний» (методика «Кто Я?»), разработанный М. Куном и Т. Макпартлендом. Авторы данной методики исходили из представлений об идентичности, как о наборе установок личности на себя и предположили, что идентичность можно исследовать непосредственно, задавая прямые вопросы: Кто ты? Кто Я? Этот метод не лишен недостатков, одним из которых является прямая фокусировка сознания

респондентов на определение себя в ролевых предпочтениях и ожиданиях, формулировании своего социального статуса и тех черт, которые, по его мнению, с этим связываются. Однако достаточная простота применения метода и проективный характер методики, как мы считаем, являются несомненными ее достоинствами, что и явилось основанием использования данной методики в нашем исследовании.

Мы рассмотрели подкатегории в структуре идентичности молодых людей (студенты в возрасте от 19 до 22 лет), обладающих разными адаптивными способностями. Исходя их результатов выполнения ими методики «Кто Я?», можно выделить основные и наиболее значимые различия компонентов идентификационных матриц в группах.

Из табл. 1 видно, что самыми значимыми в структуре идентичности для испытуемых со слабыми адаптивными способностями являются такие компоненты, как: слова, не относящиеся к личности испытуемого, негативные характеристики, человек, семейная принадлежность.

Таблица 1

Идентификационные матрицы по тесту «Кто Я?»

Идентификационные категории	Количество респондентов, обозначивших данную категорию (%)		
	Молодые люди со слабыми адаптивными способностями	Молодые люди со средними адаптивными способностями	Молодые люди с высокими адаптивными способностями
Семья	4,3	88,9	70,2
Позитивные самооценки	1,0	28,5	59,5
Друг	0	65,8	42,8
Половая идентичность	0,4	10,9	34,6
Человек	8,2	29,5	62,3
Личность	0	16,4	20,7
Негативные самооценки	11,0	15,9	8,0
Хобби	0	10,9	30,3
Спортсмен	0	6,1	13,1
Индивид	0	8,4	13,7
ФИО	2,6	8,1	5,8
Посторонние слова	36,8	3	0
Индивидуальность	2,3	2,1	16,8
Региональная, гражданская идентичность	3	1	13,5
Возраст	1	0	1,2

В структуре идентичности испытуемых со средними адаптивными способностями компоненты по значимости распределились таким образом: 1) семья (определение себя в терминах семьи указывает на важность родственных отношений для испытуемых); 2) друг (верный друг, лучший друг, товарищ); 3) принадлежность к профессиональному сообществу (студент, музыкант, спортсмен), что говорит об актуальности на данный момент той деятельности, которой заняты молодые люди.

В структуре идентичности испытуемых с высокими адаптивными способностями компоненты по значимости распределились следующим образом: 1) принадлежность к профессиональному сообществу; 2) семейная идентичность; 3) характеристика «человек».

Можно заключить, что именно у испытуемых с высокими адаптивными способностями структура идентичности является наиболее развернутой и гармоничной. В ней представлены характеристики, говорящие о значимости профессиональной идентичности, семейных связей и индивидуальности (хобби, личные качества). Также в этой группе у испытуемых есть нацеленность на будущее, осознание перспектив своего развития, как в личном, так и в семейном плане, просматривается рефлексивное начало, выраженное в оценках испытуемыми тех или иных своих качеств. На наш взгляд наличие у молодых людей наполненной идентификационной матрицы во многом является залогом их высоких адаптивных способностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; под общ. ред. А. В. Толстых. – М., 1996.
2. Кули, Ч. Первичные группы / Ч. Кули // Американская социологическая мысль / сост. Е. И. Кравченко ; под общ. ред. В. И. Добренькова. – М. : МГУ, 1994.
3. Mead, G. H. The Individual & the Social Self / G. H. Mead. – Chicago ; London, 1982.
4. Джеймс, У. Личность / У. Джеймс // Психология самосознания : хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах–М, 2007.
5. Tajfel, H. Human groups and social categorization / H. Tajfel. – Cambridge : University Press, 1981.
6. Barrett, M. English children's acquisition of a European identity / M. Barrett // Changing European Identities: Social-Psychological Analyses of Social Change / ed. by G. Breakwell, E. Lyons. – Oxford : Oxford Pergamon Press, 1996.
7. Marsia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marsia // Handbook of adolescent psychology / ed. by J. Adelson. – N.Y. : John Willey, 1980.
8. Berzonsky, M. D. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective / M. D. Berzonsky // European Journal of Developmental Psychology. – 2004. – Vol. 1. – P. 303–315.
9. Adams, G. R. A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context / G. R. Adams, S. Marshall // Journal of Adolescence, 1996. – 19. – P. 1–14.

УДК 378

Светлана Борисовна Барашкина

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

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего образования. Важность

проблемы формирования исследовательских умений студентов подтверждает анализ большого числа профиограмм специалистов разных направлений, в которые включены умения формулирования и решения проблем, системного анализа, абстрагирования, формализации и др. Рассматриваемая проблема не является новой. Организации исследовательской деятельности студентов в вузе и ее методическому обеспечению посвящены работы Л. Ф. Авдеевой, Г. Н. Александровой, А. Н. Алексеевой, В. И. Бабурова, М. А. Байдан, В. И. Грошева, В. Е. Евлютиной, В. И. Загвязинского, С. И. Зиновьева, Н. В. Кузьминой, В. С. Кузнецовой, И. Я. Макаровой, М. И. Махмутова, Г. А. Николаева, Е. С. Спициной, Г. М. Храмовой и др.

В рамках этого направления обсуждается и проблема формирования исследовательских умений (Д. Б. Богоявленская, Е. Г. Бушканец, Н. Е. Варламова, В. П. Кваша, О. И. Митрош, А. И. Цесник) [3, 383]. Эффективное обучение в вузе невозможно без активной, заинтересованной учебной, исследовательской и проектной деятельности студентов. Будущий педагог не может останавливаться в своем развитии: он должен постоянно заниматься самосовершенствованием, овладевать педагогическими умениями, развивать свой творческий потенциал, что необходимо и для успешного формирования научно-технического и естественнонаучного потенциала школьников. Среди умений: умения видеть и понимать внутренний мир учащихся; стимулировать их самостоятельность и инициативу, развивать стремление к творческому разрешению возникающих проблем, формировать исследовательские навыки и др. Вышеуказанные умения формируются у будущих учителей в практической деятельности, в процессе овладения системой знаний.

Процесс подготовки учителя должен представлять собой единство теории и практики [2, 23]. Для стимуляции познавательной деятельности и развития креативных способностей студентов важно организовать различные виды исследовательской деятельности, использовать активные формы и методы обучения с учетом индивидуальных особенностей и физиологических склонностей. Изменения в современной школе рождают новые требования к учителям, и, более того, согласно О. Тоффлеру, возникает новый тип педагогов, которые характеризуются большей независимостью и изобретательностью, обладают мастерством и информацией, составляющими набор их духовных инструментов [1, 18]. Подготовка таких специалистов требует изменения и дополнения традиционных способов и методов обучения. Для того чтобы инициировать у студента стремление к практическому претворению полученных в учебном процессе сведений, следует давать ему возможности самому убедиться в их ценности и полезности, необходимо, чтобы он принял новое, почувствовал себя его творцом и соавтором. Для этого нужно опираться на продуктивное творческое мышление, критический анализ получаемой информации, сопоставление ее с новыми сведениями и условиями их применения.

Содержание учебных дисциплин естественнонаучного цикла дает большие возможности для создания комплексного портфолио, материал которого может быть использован студентами в процессе исследовательской деятельности [2, 24]. Структура портфолио должна быть адекватна целям его создания и использования. Поэтому каждый раз при разработке структуры портфолио под конкретное предназначение, нужно не только использовать знания об уже имеющихся в культуре типовых, прошедших успешную апробацию структурах, но и подключать собственное творчество и гибкость мышления. Портфолио студента-бакалавра профиля

«Начальное образование» по естественнонаучным курсам, по нашему мнению, должно быть объединено в общий документ. Этот документ может быть разделен на части, разделы, главы и т.д. Обязательными для оформления общего документа, должны быть следующие виды портфолио.

I. Портфолио – коллекция учебных материалов должны быть представлены следующие материалы:

1. Варианты конспектов лекций по естествознанию, методике преподавания интегративного курса «Окружающий мир» и других дисциплин, выполненных на аудиторных занятиях.

2. Отчеты по лабораторным работам.

Этот раздел является, на наш взгляд, одним из самых значимых, так как он отражает понимание студентом материала, способность к его творческому оформлению, демонстрирует процесс и уровень самостоятельного использования полученных знаний и умений при выполнении учебных заданий. Отчеты по лабораторным работам по дисциплинам естественнонаучного цикла (ботаника, зоология, земледевие) должны включать наглядный материал в виде схем строения отдельных частей, органов и систем органов растений и животных, таблиц, контурных карт; а к занятиям по методике преподавания интегративного курса «Окружающий мир» должны быть оформлены технологические карты занятий, проведен их анализ, подготовлен дидактический материал к урокам (дидактические карточки, таблицы, графические модели) и т.д.

II. В портфолио – коллекция творческих работ можно включить следующие материалы.

1. Расширенный конспект лекций.

2. Классификации в области изучаемых дисциплин (таксономия растительного и животного мира значима для фиксирования и понимания изучаемых организмов на филогенетическом древе).

3. Глоссарии (глоссарии терминологий, систематический глоссарий).

4. Самостоятельно составленные тесты. Эта работа, на наш взгляд, способствует оптимальному усвоению материала.

5. Кейс-задания, по вопросам, которые заинтересовали студентов. Студенты анализируют предложенные ситуации, разбираются в сути проблем, а затем предлагают возможные решения и выбирают лучшие из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. В качестве примера может быть представлено следующее содержание кейса: сформулированная исследовательская задача, выработанное предположение по ее решению, анализ вербальных и Интернет-источников, представленных в виде реферативного обзора, дневник исследователя.

Дневник исследователя может включать варианты решения нескольких исследовательских задач. Анализ данного материала, позволит выбрать тему будущего научного исследования. Результаты исследовательской работы могут быть представлены в виде публикаций в материалах конференций или в форме доклада.

Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности, вооружены методикой научной работы; мотивированы ситуаций успеха при внедрении в практику их научных результатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барашкин, А. А. Основополагающие принципы формирования готовности учителя к реализации задач проблемно-диалогового обучения / А. А. Барашкин, С. Б. Барашкина // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. А. Сукиасян. – СПб., 2014. – С. 16–20.
2. Барашкина, С. Б. Профессиональная подготовка студентов-бакалавров в условиях дополнительного образования / С. Б. Барашкина, Л. П. Блохина // Современные проблемы и перспективы развития гуманитарных, технических, общественных, естественных наук и промышленной безопасности : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. участием / Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента». – СПб., 2014. – С. 22–26.
3. Чупрова, Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л. В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 380–383.

УДК 372.881.1

Светлана Сергеевна Богомолова

г. Пенза, e-mail: k-lana20@mail.ru

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Современная система обучения представляет собой информационный комплекс, который включает различные технологии, оборудование, программное обеспечение, периферийные устройства и связь с интернетом и людей, обладающих знаниями и практическим опытом, которыми они обмениваются друг с другом. Неотъемлемым требованием к современному педагогу является повышение квалификации в области инновационных технологий обучения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям. Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса. Из этого можно сказать, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Ведь, то, что усвоено самостоятельно, методом проб и ошибок усваивается лучше.

Если студент выступает субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняет поисковые, творческие, проблемные задания – это активное обучение. Активность обучаемых – это их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе

обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков. Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активность студентов пропадает, если отсутствуют необходимые для этого условия. Так, непосредственное вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название активные методы обучения. Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л. С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности.

В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.). Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Активные методы обучения формируют:

- 1) умение эффективно управлять своей деятельностью и временем;
- 2) уметь ясно и убедительно излагать свою точку зрения, быть немногословным;
- 3) иметь готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;
- 4) уметь формулировать и выдвигать идеи, проекты;
- 5) уметь принять на себя ответственность за деятельность своей группы;
- 6) уметь обмениваться информацией;
- 7) предвидеть последствия своих действий и избегать повторения ошибок.

Интерактивные методы – методы обучения, основанные на взаимодействии учащихся между собой. Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащихся с учебным окружением и учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; и обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях.

Интерактивные технологии направлены на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе и их развитие. К этой группе относят игровые, проективные технологии, технологию «мастер-класса», рефлексивные технологии, технологии самопознания и самооценки, самопрезентации и др.

К интерактивным (от англ. interaction – взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас»). В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры – внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. На игровых занятиях важную роль играют разнообразные виды активности обучаемых. Активность является решающим условием эффективности игрового взаимодействия. Интерактивное обучение предполагает, как внутригрупповую, так и межгрупповую активность. На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, т.е. обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Обучение, анализ и решение проблем – часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений, снятия стереотипов, который осуществляется через постоянное взаимодействие новой информации с тем, что участнику игрового взаимодействия уже известно. В связи с вышеизложенным вполне можно согласиться с мнением И. В. Бугримова о том, что при подготовке занятия преподавателю необходимо следовать следующим основным требованиям успешного обучения в режиме интерактивной технологии: положительная взаимозависимость – члены группы должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому; непосредственное взаимодействие – члены группы должны находиться в тесном контакте друг с другом; индивидуальная ответственность – каждый ученик должен овладеть предложенным материалом, и каждый несет ответственность за помощь другим. Более способные ученики не должны выполнять чужую работу; развитие навыков совместной работы – ученики должны освоить навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например, расспрашивание, распределение, планирование заданий; оценка работы – во время групповых собраний необходимо выделить специальное время для того, чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает.

Таким образом, основными отличиями форм и методов интерактивного обучения от традиционного являются:

- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий;
- создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности;

- непрерывно действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;
- изменение роли преподавателя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта;
- субъектно-субъектные отношения между преподавателем и студентом, как прямые, так и опосредованные (через учебную группу, учебный текст, компьютер);
- опора на личный опыт обучающихся, учет состояния их экзистенциальных проблем;
- организация внешнего взаимодействия обучающихся как стимула к внутреннему переживанию, рефлексии.

Таким образом, активные и интерактивные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза. Они оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, так как для практики необходима теория, а для теории практика. Использование преподавателями интерактивных и активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

У ДК 808.54

Маргарита Павловна Болотская

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

МЕСТОИМЕНΙΑ КАК ВЫРАЗИТЕЛИ СУБЪЕКТИВНО-МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

Смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной реакции. В категории субъективной модальности фиксируется одно из определяющих свойств человеческой психики: способность противопоставлять концептуальное начало («я») нейтрально-информационному фону («не-я»). Мысль об антропоцентрическом устройстве языка (Е. Курилович, Ю. С. Степанов, Г. Я. Солганик и др.), о его субъективности (Э. Бенвенист, Ш. Балли и др.) последовательно проводится в лингвистических исследованиях: «язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка; в соответствии с ним язык и должен изучаться» [1, 15].

Местоимения могут быть яркими выразителями субъективно-модального значения наряду с категорией состояния, модальными словами, частицами, междометиями и др. Главным средством выражения модального субъективного значения является личное местоимение «я». В художественной литературе широко отражена смысловая и стилистическая многогранность этого местоимения. Так, местоимение «я» может употребляться и для выражения досады, раздражения или личной заинте-

ресованности: «[Патриарх:] Уж эти **мне** грамотеи! что еще выдумал! буду царем на Москве!» (А. С. Пушкин); **я не я** буду; **я тебя!** и др. Употребляясь для обозначения сознаваемой человеком собственной сущности, самого себя в окружающем мире, а также для обозначения субъекта в философии, личное местоимение «я» по значению приближается к несклоняемому существительному среднего рода: «*Великий поэт, говоря о себе самом, о своем Я, говорит об общем – о человечестве, ибо в его натуре лежит все, чем живет человечество*» (В. Г. Белинский).

Вместо «я» довольно часто встречается местоимение 1-го лица множественного числа «мы», когда говорящий хочет подчеркнуть значительность своей личности, придать себе больше веса, авторитета: «*Молвить без обиды, Ты, хлопец, может быть, не трус, Да глуп, а **мы** видали виды*» (А. С. Пушкин) или, наоборот, умалить свое значение: «[Молчалин:] *Ведь надобно ж зависеть от других. [Чацкий:] Зачем же надобно? [Молчалин:] В чинах **мы** небольших*» (А. С. Пушкин). «Мы» вместо «я» обычно используется в авторской речи: «*Ее сестра звалась Татьяна... Впервые именем таким Страницы нежные романа **Мы** своевольно освятим*» (А. С. Пушкин); в официальных документах, обращениях от лица правительства, монарха, а также в речи лиц, облеченных властью (обычно с оттенком торжественности, официальности): «[Герцог:] *Барон, усердье ваше **нам** известно*» (А. С. Пушкин). Подобное употребление встречается и в мещанско-крестьянской среде: «– Ты крестьянин иль мастеровой какой? – **Мы** пензенски» (К. А. Федин).

Заметим, что местоимение «мы» может употребляться и вместо местоимения 2-го лица единственного числа «ты» в эмоционально-экспрессивной речи с шуточно-ироническим оттенком: «– Вы великодуины. – Как королева? – Нет, как тигрица. – Ого! **Мы** становимся, кажется, немного дерзки?» (А. И. Куприн), а также вместо личного местоимения 3-го лица единственного числа: «[Молчалин:] *Без свадьбы время проволочим. [Лиза:] Что вы, сударь! Да **мы** кого ж себе в мужья другого прочим?*» (А. С. Грибоедов).

Местоимение 2-го лица единственного числа указывает на лицо, к которому говорящий непосредственно обращается, при этом «ты» употребляется при обращении к близкому человеку или какому-либо лицу при грубом, фамильярном обращении, противопоставляясь местоимению «Вы»: «*В кухне он называл меня на «**вы**», и мне это понравилось, а теперь вдруг на «**ты**»*» (В. А. Каверин); «*Пустое **вы** сердечным **ты** Она, обмолвясь, заменила, И все счастливые мечты В душе влюбленной возбудила*» (А. С. Пушкин); «*Как мне мило теперь Любоваться тобой! Как весна – хороша **Ты**, невеста моя!*» (А. В. Кольцов).

При внутренней речи человек может использовать «ты», обращаясь к самому себе: «***Ты** хотел вторично изведать счастья в жизни, – говорил он сам себе*» (И. С. Тургенев); «*Необычайно было чувствовать себя в военной форме, необычайно было, что встречные солдаты и городовые делают тебе под козырек*» (В. В. Вересаев).

В зависимости от характера словоупотребления местоимение «ты» может вносить в речь элементы оценочно-характеристического свойства, используясь, например, в функции обращения. Как известно, вокатив включен в план модальной, а не диктумной семантики предложения: обращение способно (хотя и не обязательно должно, это его побочная функция) отображать устанавливаемый говорящим регистр общения, подчеркивая его отношение к получателю информации [2, 336]. Так,

в поэзии XIX в. весьма распространены были риторические восклицания: «*О ты, что в горести напрасной На бога ропщешь, человек!*» (М. В. Ломоносов). Подобная синтаксическая структура риторических восклицаний употреблялась, прежде всего, в произведениях высокого стиля и была характерна для одической поэзии: «*Тебе, о милости источник, О ангел мирных наших лет!*» (М. В. Ломоносов). Ср. с местоимением «ты» в функции обращения в репликах типа «*Ты, подойди сюда!*», когда оно формирует экспрессивно окрашенную речь: содержит негативную оценку адресата, вносит в предложение оттенок пренебрежения или безразличия. Это же местоимение, используясь для выражения досады, разочарования, угрозы, функционирует уже как частица: «*Ах, ты, гадость какая! – с отвращением сказал он, встал и зашагал по комнате*» (В. В. Вересаев); «*Родион Антоныч в ужасе развел руками... Вот тебе и началось: сестрица вертит Лаптевым, братец – секретарем у генерала Блинова*» (Д. Н. Мамин-Сибиряк). В качестве частицы «ты» выступает во многих устойчивых оборотах: *поди ж ты; вот те крест; вот тебе и на!; на тебе!* и др.

Несмотря на замечания Э. Бенвениста относительно содержательной близости понятий «я» и «ты» в силу их уникальности (ср.: «я», который производит высказывание, «ты», к которому «я» обращается, каждый раз уникальны [3, 264]) и взаимобратимости («тот, кого я определяю как «ты», сам мыслит себя в терминах «я» и, обращаясь к «я», превращает мое «я» в «ты» [3, 264]»), все же заметим, что в поэтической речи довольно часто «я» и «ты» противопоставляются друг другу: «*Нет, не тебя так пылко я люблю*»; «*Так я молил твоей любви С слезами горькими, с тоскою; Так чувства лучшие мои обмануты навек тобою!*» (М. Ю. Лермонтов)). Противопоставление местоимения «я» местоимению «ты» может быть окрашено тоской, досадой. Горечь слез, разочарование звучат, например, в стихотворении «Благодарность» М. Ю. Лермонтова, построенном на таком противопоставлении: «*За все, за все тебя благодарю я: За тайные мучения страстей, За горечь слез, отраву поцелуя, За месть врагов и клевету друзей... Устрой лишь так, чтобы тебя отныне Недолго я еще благодарил*».

Местоимение «ты» часто употребляется в обобщенно-собирательном значении: «*Страшись любви: она пройдет, Она мечтой твой ум встревожит, Тоска по ней тебя убьет, Ничто воскреснуть не поможет*» (М. Ю. Лермонтов). В этом же значении могут использоваться и другие личные местоимения: «*Мы почти всегда извиняем то, что понимаем*» (Л. Н. Толстой); «*Знаете ли вы, например, какое наслаждение выехать весною до зари? Вы выходите на крыльцо... Вот вы сели; лошади разом тронулись... Вам холодно немножко, вы закрываете лицо воротничком шинели; вам дремлется*» (И. С. Тургенев). Обобщенно-указательное значение личных местоимений 3-го лица может осложняться отрицательной экспрессией. Так, в речи купца Мешкова из «Необыкновенного лета» К. А. Федина местоимение «они» имеет значение «большевики», «советская власть» с негативным оттенком: «*Он жил в чужом доме, в доме, который принадлежал им, и к ним он причислял и старика, и студентов...*» (К. А. Федин).

Сложную гамму экспрессивно-стилистических оттенков выражают местоимения 3-го лица «он» и «она». В стихотворных произведениях эти местоимения обычно обозначают возлюбленных, имеют значения «любимый», «любимая»: «*Печален ты; признайся, что с тобой. – Люблю, мой друг! – Но кто ж тебя пленила? – Она... – Но почему ж ты столько огорчен? И кто виной? Супруг, отец, конечно... – Не то, мой друг! – Но что ж? – Я ей не он*» (А. С. Пушкин).

В текстах художественных произведений местоимения 3-го лица могут выступать в заместительно-выделительной функции, повторяясь несколько раз подряд без чередований с именами. Повтор местоимений привлекает внимание к лицу, о котором говорится, способствует эмоционально-экспрессивному воздействию: «**Ему** не собрать народных рукоплесканий, **ему** не зреть признательных слез и единодушного восторга взволнованных им душ; к **нему** не полетит навстречу шестнадцатилетняя девушка с закружившеюся головою и геройским увлечением; **ему** не позабыться в сладком обаянье **им** же исторгнутых звуков...» (Н. В. Гоголь).

Анализ личных местоимений с точки зрения участия их в выражении субъективно-модальных значений позволяет обнаружить у личных местоимений такие значения и функции, которые вне связи с текстом остаются незамеченными; они являются их инвариантными значениями, существенно обогащенными и модифицированными в контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Степанов, Ю. С. Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразований / Ю. С. Степанов // Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
2. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – М., 1976.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М., 1974.

УДК 81.42

Андрей Викторович Борисов

г. Пенза, e-mail: andrea574@mail.ru;

Марина Владимировна Сычева

г. Пенза, e-mail: marina_sycheva2010@mail.ru

РАБОТА НАД ПОНИМАНИЕМ И ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Работа над художественным текстом на языковом учебном занятии – один из самых увлекательных и самых сложных видов учебной деятельности как для обучающегося, так и для преподавателя. Она занимает значительное место в практике обучения иностранным языкам, так как без изучения литературных произведений соответствующей страны знакомство с ее культурой и особенностями национального менталитета, формирование социокультурной компетенции не представляется возможным [2, 24]. Художественные тексты обладают высокой информационной насыщенностью. Произведение на иностранном языке позволяет вступать в опосредованное общение с автором, являющимся репрезентантом национальной культуры.

В самом общем плане под пониманием имеется в виду раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности. Термин «понимание» является одним из основных понятий герменевтики – учения о принципах интер-

претации текстов [4, 211]. Под герменевтикой понимается и один из основополагающих методов толкования скрытого смысла текста. Герменевтика связана с навыками понимания какого-либо текста («введение в текст»), с навыками истолкования значения этого текста («проведение через текст»), с навыками формулирования практического применения значения текста к жизни современного читателя («вывод за текст»).

Таким образом, герменевтику трактуют сегодня как теорию о понимании (интерпретации) смысла текста, т.е. она изучает, каким образом читатель воспринимает текст как единое смысловое целое и как конкретно воссоединяется его представление с действительностью.

Интерпретация текста проходит через фазы идентификации, ассимиляции и аккомодации.

Идентификация – «буквальная фотография текста» и ее сличение с имеющимися представлениями.

Ассимиляция – усвоение той части смысла текста, которая представляется наиболее важной.

Аккомодация – приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации.

Указанные процессы понимания неотделимы от критического мышления студентов в ходе чтения. Критическое мышление – это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формулируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения.

Критическое мышление зависит от 3 факторов [3, 17]:

- 1) когнитивного (извлечение информации из текста);
- 2) аффективного (эмоциональное восприятие текста читателем);
- 3) коннотативного (индивидуальная интерпретация текста читателем);

Все эти факторы целенаправленно формируются в ходе обучения чтению и предполагают работу над текстовой информацией, эмоциональным содержанием восприятия содержания, проникновением в подтекст и формированием «отклика читателя», т.е. собственных мнений и суждений по поводу прочитанного. Читатель воссоздает или видоизменяет содержание текста в соответствии со своими знаниями и опытом. Воспринимая текст, читающий опирается как на личностный, так и на универсальный опыт человеческой деятельности.

Представив текст как ситуацию или набор мини-ситуаций, можно предложить студентам с помощью определенных заданий через осмысление средств языкового выражения воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед их мысленным взором образы. В ходе аудиторной работы невозможно задействовать все мини-ситуации, поэтому необходимо выделить только ключевые моменты (смысловые вехи), в число которых должны попасть языковые средства выражения таких характеристик ситуации, как время и место действия, персонажи, события и т.п.

Интерпретация – выявление, раскрытие смысла текста, заложенного автором, и личностное осмысление [5, 327]. Интерпретировать – это значит истолковать, объяснить литературное произведение, постичь его смысл, идею, концепт, извлечь из него максимум информации, как можно полнее познать не только то содержание, что заложено автором, но и то, которое потенциально содержится в нем, зачастую помимо авторской интенции.

Адекватное понимание различных текстов и их интерпретация – одна из труднейших задач, которая стоит перед читателем-интерпретатором. Ему необходимо владеть рефлексией, иметь богатые фоновые знания и грамотно ориентироваться в формальных средствах смыслового выражения текста.

Текст требует от читателя применения сложных и гибких правил интерпретации. Определенным образом организованная информация должна быть дополнена личными установками, мнениями, представлениями, эмоциями и др. как собственно читательскими, так и предполагаемыми читателем у автора и персонажей. Разные читатели выделяют неодинаковые значения в качестве важных или представляющих интерес; приписывают тексту разные темы и наделяют его различным содержанием. При восприятии иноязычного художественного текста вариативность понимания возрастает [1, 46]. Узнавание ситуации, представленной в тексте в ее основных чертах, – важное условие понимания художественного текста. Это обстоятельство имеет, на наш взгляд, определяющий характер при отборе художественных текстов для использования в языковом учебном процессе.

Однако нередко при чтении иноязычного художественного текста читатель не может идентифицировать даже известную ситуацию: она представляется ему непонятной, чужой, что связано прежде всего с непривычными средствами языкового выражения, а отнюдь не только с неизвестной лексикой и др. При интерпретации сложной и по содержанию, и по форме текстовой информации читатель-носитель языка может использовать различные виды стратегий понимания. Они, по мнению Т. А. ван Дейка, представляют собой основу процесса гипотетической интерпретации [1, 20]. Любое понимание и понимание текста, в том числе имеет стратегический характер: оно осуществляется в оперативном порядке и часто в условиях неполноты информации. Читатель начинает строить прогнозы и предположения относительно развития сюжета, оценок событий и персонажей, не дожидаясь окончания чтения. В процессе чтения от некоторых прогнозов и оценок приходится отказываться, заменяя их новыми, выработанными с учетом вновь поступивших по мере чтения сведений. Необходимые для этого умения формируются при чтении на родном языке, но, как показывает практика, не всегда автоматически переносятся на чтение на иностранном языке. Следовательно, этому нужно уделять особое внимание при работе над художественным текстом в языковом учебном процессе.

Для смыслового восприятия художественного текста весьма существенными являются семантические стратегии: интерпретации значений слов, выражений и предложений служат как бы фундаментом понимания всего текста. Именно поэтому большая часть вопросов и заданий дотекстовой части работы над художественным текстом направлена на интерпретацию именно этого материала. В реальной ситуации чтения интерпретация текста идет по выделяемым самим читателем смысловым вехам, в условиях языкового учебного процесса ключевые (опорные) моменты интерпретации, а также их последовательность определяет преподаватель. Прежде всего, он привлекает внимание студентов к нужному объекту, благодаря чему приводится в действие механизм языковой когниции и дает необходимую инструкцию. Основная функция инструкций преподавателя и/или формулировок вопросов и заданий состоит в том, чтобы задать обучаемому верную стратегию действия: побудить его либо использовать языковую догадку, либо опереться на контекст для определения значения незнакомой языковой единицы, а нередко и «заставить» его

вспомнить известную ему экстралингвистическую информацию, существенную для описанной в тексте ситуации и др.

Когнитивный подход, характерный для современной лингвистики, с успехом может быть распространен и на область лингводидактики, в том числе и для осмысления и методической организации такого сложного аспекта, как использование художественного текста в языковом учебном процессе. В частности, когнитивная модель Т. А. ван Дейка способна не только прояснить сущность процессов, происходящих в голове читателя, но подсказать реальные возможности их учебного моделирования.

Таким образом, понимание и интерпретация речевых произведений – процесс достаточно сложный и многоаспектный и осуществляется на нескольких уровнях: уровне значения, смысла и интерпретации. Уровни эти находятся в тесном взаимодействии друг с другом и воспринимаются в тексте в едином комплексе. В исследовательских целях именно означенные уровни и представляют собой своего рода алгоритм интерпретации, при помощи которого, анализируя языковую форму, можно добиться оптимальной экспликации содержания, что и является конечной целью интерпретации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дейк, ван Т. А. Язык, познание, коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М., 1989.
2. Кулибина, Н. В. О методическом аспекте двойственной природы художественного текста / Н. В. Кулибина // Русское художественное слово. Многообразие литературоведческих и лингвометодических подходов : тез. докл. Междунар. конф. – СПб, 1996. – С. 173–174.
3. Мильруд, Р. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 13–19.
4. Новейший словарь иностранных слов и выражений : справочное издание / отв. за вып. Ю. Г. Хацкевич. – Минск, 2001.
5. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М., 2004.

УДК 159.922.2

Елена Викторовна Викторова

г. Пенза, e-mail: vikele@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИМПРЕССИВОВ

Художественно-эстетический импрессионизм – сильное, приводящее в благоприятных условиях среды к значимым изменениям в развитии личности впечатление, источником которого выступает восприятие произведения искусства. По данным эмпирического исследования (данные получены методами анкетного опроса, тестирования, глубинного интервью, которыми охвачены более 400 человек в воз-

расте 18–60 лет), художественно-эстетический импрессионизм занимает второе место по частоте упоминаний после семейно-бытовых импрессионизмов. Художественные импрессионизмы составляют одну четвертую часть всех импрессионизмов, выпадающих на детско-юношеский период развития личности, что позволяет уверенно говорить об искусстве как одном из основных источников сильных и личностно значимых впечатлений.

Источником художественного импрессионизма чаще всего выступает литература; на втором месте – кино и на третьем – музыка. Художественные импрессионизмы выходят на лидирующие позиции в раннем (0–4 лет), дошкольном (5–6 лет) и подростковом (11–14 лет) возрастах. При этом больший процент импрессионизмов данного типа выпадает на ранний возраст и 13–14-летний возраст. Импрессионизмы раннего детства – это, как правило, импрессионизмы художественные. Следовательно, значение их в индивидуальном развитии очень велико. Однако происходят они преимущественно в семейной среде, доступ профессионалов к которой в значительной степени затруднен и реализация воспитательного потенциала которой зависит всецело от уровня развития представителей ближайшего социального окружения личности. Таким образом, наибольшие педагогические возможности художественные импрессионизмы предоставляют в возрасте 13–14 лет – в период активного развития само- и мирознания. Однако в педагогической практике развивающий потенциал искусства, как и одно из условий раскрытия этого потенциала – создание импрессионизмовой (эмоциогенной) ситуации, – остаются не реализованными.

Рассмотрим психологические основы возникновения импрессионизмов в процессе восприятия произведений искусства в подростковом возрасте. Для детей этого возраста характерны отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых, рост потребности в самооценке, стремление к самопознанию через сравнение себя с другими, к рефлексии. Как отмечает Е. В. Бондаревская, в моральной деятельности подростка основное место начинает занимать оценочная деятельность сознания [1, 60]. Подростку важно понять себя, разобраться в своих чувствах, мнениях, отношениях. Л. И. Божович отмечает эмоциональную основу развития самооценки в этом возрасте: неудовлетворенная потребность в адекватной самооценке приводит к острым переживаниям [2, 176]. Нередко критическое отношение к себе и к окружающим обуславливает поиск нравственно-поведенческих ориентиров и идеалов вдали от реальности. Для нашего исследования важна мысль Л. И. Рувинского о том, что подростками оценивается личностный смысл как реальных, так и воображаемых ситуаций [3, 40]. Подросток склонен искать нравственный идеал в произведениях искусства (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. А. Корниенко, В. А. Сухомлинский, В. Д. Шадриков и др.). Связано это в том числе с тем, что искусство позволяет возникшее чувство взрослости без морализаторства развить в действительную социально-моральную взрослость детей. А. К. Дусавицкий особо подчеркивает, что нравственным идеалом в этом возрасте выступает прежде всего какой-либо персонаж произведения искусства, и высказывает важную для нашего исследования мысль о том, что «внутренняя структура идеала определяется неразрывной связью идеального образца и ситуации, в которой он воспринят» [4, 97].

Благоприятнейшей для воспитательного воздействия ситуацией П. М. Якобсон считает такую ситуацию, которая вызывает у подростка живой и адекватный эмоциональный отклик на определенные факты, сильное глубокое переживание. Необходимое переживание можно вызвать, по мнению П. М. Якобсона, «создав такую психологическую ситуацию, которая даст возможность проявиться эмоцио-

нальному отношению ребенка к определенному кругу явлений, и это образующееся эмоциональное отношение будет им пережито» [5, 282]. П. М. Якобсон приводит несколько вариантов таких ситуаций. Выделим из них те, которые имеют непосредственное отношение к нашему исследованию. Дать возможность проявиться эмоциональному отклику можно, во-первых, затронув то, что подростку лично близко и дорого; во-вторых, создав ситуацию общения со сверстниками, ситуацию оценки ими того или иного явления; в-третьих, путем обращения к сфере самовоспитания [5, 283]. И если П. М. Якобсон справедливо указывает на необходимость целенаправленного создания в педагогическом процессе школы эмоциогенных условий восприятия произведения искусства, то в свою очередь отметим, что такая ситуация может и, как показывает проведенное нами исследование, часто возникает стихийно. В данном случае она носит характер импрессиона. Подтверждение этому находим и в рассуждениях П. М. Якобсона. Способность произведений искусства вызывать эмоциональный и нравственный отклик он рассматривает наряду с подобным влиянием на ребенка непосредственных жизненных ситуаций.

Интересную и при этом вполне согласующуюся с результатами нашего исследования мысль встречаем у В. А. Гуружапова. Важной как для усиления переживания, так и для глубины осмысления художественного образа В. А. Гуружапов считает ситуацию общения со сверстниками в процессе художественного восприятия [6]. При этом значение оценок, данных сверстниками тем или иным нравственным ценностям, для подростка так велико, особенно в случаях несоответствия им самого подростка, что может стать фактором эмоциональной напряженности. Отметим, опираясь на данные проведенного нами исследования, что художественно-эстетические импрессионы этого возраста превалируют над импрессионами, частота возникновения которых также является отражением социально-психологической специфики возраста, – импрессионами, возникшими во взаимоотношениях с ровесниками, в том числе противоположного пола, и импрессионами, связанными с переживанием особенностей своей внешности. Данные глубинного интервью позволяют также говорить о том, что ведущие подростковые импрессионы – художественный и полоролевой – нередко связаны друг с другом: в процессе прочтения книги или просмотра фильма могут быть получены сильнейшие впечатления именно потому, что подкреплены, к примеру, любовными переживаниями личности. Наложение друг на друга двух переживаний, различных по источнику, но схожих по содержанию, является, как и в других случаях, одним из факторов усиления мощности импрессиона. Эмпирическое исследование, кроме того, позволило обнаружить и такой фактор усиления впечатления, актуальный именно для художественного импрессиона и именно в подростковом возрасте, как необходимость преодоления запрета, например, запрет родителями слушать какую-то музыку, читать конкретные книги и т.п.

Отметим, что на содержание и вектор (позитивный/негативный) художественно-эстетического импрессиона непосредственно влияет специфика социокультурной среды формирования личности, прежде всего, культурный облик ближайшего социального окружения. Большинство художественно-литературных импрессионов происходят за рамками формальных социальных групп: материалы глубинного интервью позволяют говорить о том, что, к примеру, чтение остается для подростка таинством, к которому зачастую не допускаются самые близкие. Произведение искусства располагает незаменимым средством снятия свойственной подросткам эмоциональной напряженности. Процесс нравственного общения с художественным

образом по большей части остается скрытым для посторонних глаз, что снижает до минимума риск обнаружить при сверстниках и взрослых свое несоответствие нравственному идеалу. Это делает акт общения с произведением интимным, лично значимым для подростка и в то же время способствует его эмоциональной саморегуляции. Однако процесс эмоционально-нравственного взаимодействия подростка с произведением искусства, не всегда заметный для окружающих, таит в себе определенные трудности для педагога. П. М. Якобсон отмечает, что чувства, возникшие у школьника в процессе художественного восприятия, могут быть как многообразными и сильными, так и мало дифференцированными и слабыми; как адекватными, так и неадекватными [7].

Таким образом, данные исследования позволяют говорить о том, что художественно-эстетические импрессионизмы имеют не меньшее значение, чем импрессионизмы, возникающие в условиях социальной реальности: у них те же возрастные особенности, те же условия возникновения и усиления, та же смысловая нагрузка. Следовательно, художественно-эстетические импрессионизмы можно и нужно грамотно применять как некий психолого-педагогический инструмент развития социально значимых личностных качеств и способностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаревская, Е. В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПИ, 1986. – 120 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МОДЭК, 2001. – 352 с.
3. Рувинский, Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский. – М. : Педагогика, 1981. – 128 с.
4. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 204 с.
5. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.
6. Гуружапов, В. А. Некоторые особенности актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми / В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 3. – С. 88–98.
7. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 87 с.

УДК 371.4(471.327)

Вячеслав Алексеевич Власов

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

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В НАЧАЛЕ XXI в.

С 2007 г. в России осуществлялся комплексный проект модернизации образования, логическим продолжением которого стал проект модернизации региональных систем общего образования.

Система образования Пензенской области в 2015 г. включала:

- = 197 дошкольных образовательных организаций и 158 филиалов;
- = 373 общеобразовательные организации и 171 филиал;
- = 71 организацию дополнительного образования детей;
- = 19 средних профессиональных образовательных организаций (СПО);
- = Институт регионального развития Пензенской области;
- = 4 организации высшего образования (ВПО) и 9 филиалов [1, 11].

Особое внимание уделялось **дошкольному образованию**. В 1999 г. в 442 дошкольных образовательных учреждениях было 30 346 детей. В последующие годы число воспитанников постоянно росло, а количество дошкольных учреждений сокращалось. В период 2007–2015 г. было открыто 16 620 дополнительных мест. В 2015 г. 355 дошкольных организаций и филиалов посещали 56 557 детей, в них было задействовано 5 248 педагогических работников. Организацией досуга детей дошкольного возраста занимались также 38 Центров развития детей, которые посещали 1 023 ребенка [2, 11]. В 2013 г. Пензенская область включилась в новый федеральный проект: «Модернизация региональных систем дошкольного образования», в рамках которого только в 2015 г. в Пензенской области введено в строй 8 новых детских садов, капитально отремонтированы и реконструированы 10 зданий, что позволило к 1 января 2016 г. полностью ликвидировать очередность детей, нуждающихся в получении услуг дошкольного образования, в возрасте от 3 до 7 лет.

В ходе развития **общего образования** в стране было восстановлено обязательное среднее образование и осуществлен переход к 11-летнему сроку обучения в общеобразовательной школе. Вместе со средними общеобразовательными школами (СОШ) в Пензенской области функционировали 12 гимназий и 12 лицеев. С 2009 г. в нашей стране, в том числе и в Пензенской области, введена новая форма проведения государственной итоговой аттестации в 11-х классах в формате единого государственного экзамена (ЕГЭ), а с 2013 г. – в формате основного государственного экзамена (ОГЭ) – в 9-х классах. Оптимизация сети образовательных учреждений в регионе привела к значительному сокращению числа школ. Так, в 2000 г. их было 954, в том числе в городах и поселках городского типа – 213, а в сельской местности – 741. В 2015 г. в Пензенской области работали 373 школы и 171 филиал, в том числе в сельской местности – 186 школ. В течение 15 лет сократилось и число обучающихся: если в 2000 г. во всех школах было 207,5 тыс. школьников, то в 2015 г. – 116,4 тыс. [3, 241–242]. Чтобы сохранить доступность образования для обучающихся развивалась сеть школьных автобусов. В 2006 г. подвоз детей из небольших населенных пунктов к месту обучения начали осуществлять 47 школьных автобусов, в 2015 г. уже более 300 автобусов осуществляли подвоз 7000 детей. В 2015 г. Губернский лицей для одаренных детей и лингвистическая гимназия № 6 г. Пензы вошли в топ 500 лучших школ России. Кроме этого две школы: с. Бессоновка и лицей р.п. Заметчино вошли в топ 200 лучших сельских школ.

Настоящими центрами патриотического воспитания детей являются школьные музеи, которых к 2015 г. насчитывалось 191. В рамках проекта Приволжского федерального округа (ПФО) «Победа» музей классической гимназии № 1 им. В. Г. Белинского г. Пензы в 2015 г. занял 2-е место в округе в номинации «Лучший школьный музей». В 2016 г. этот проект был посвящен 71-й годовщине Великой Победы. Победителем пензенского областного этапа стал музей боевой славы им. А. М. Ки-

жеватова школы с. Кижеватово Бессоновского района. Второе место занял историко-краеведческий музей школы им. С. А. Суркова с. Богословка Пензенского района. Третьим стал музей школы им. И. И. Пушкина с. Пушанино Белинского района. Имена известных земляков Пензенского края (В. О. Ключевского, В. Г. Белинского, А. Н. Радищева, М. Н. Загоскина, П. А. Столыпина, В. Х. Хохрякова, Н. И. Крылова и других) присвоено 53 школам региона.

Для поддержки талантливых детей ежегодно организуются конференции, олимпиады, конкурсы, фестивали. С 1998 г. в Пензенской области проводится областная научно-практическая конференция школьников «Старт в науку». На заседаниях 15 предметных секций ежегодно заслушивается более 200 докладов. В 2014/15 учебном году наряду с Всероссийской олимпиадой школьников по 18 общеобразовательным предметам проведены областные олимпиады по истории и культуре Пензенского края и по основам избирательного права и избирательного процесса. С целью выявления и поддержки талантливых детей в 2010 г. в Пензе создан Губернский лицей для одаренных детей, в котором обучаются учащиеся 7–11 классов из всех районов Пензенской области по направлениям: физика – математика и химия – биология. В 2013 г. на базе лицея создан естественно-научный центр, где проходят обучение по направлениям: химия – биология и физика. А с 2014 г. на базе лицея стала работать IT-деревня для подготовки специалистов в области программирования [1, 14–15].

Состав школьных учителей также не оставался неизменным. За 15 лет их численность сократилась с 19 тыс. до 8,7 тыс. человек [4, 71; 2, 35]. При этом постоянно росла доля педагогов с высшим образованием: в 2015 году она составляла 85 %; их средний возраст снизился до 43 лет, соответственно увеличилось до 17 % число молодых учителей в возрасте до 35 лет. Неизменно повышалась заработная плата педагогических работников, молодые педагоги стали получать ежегодные, в течение первых трех лет работы, дополнительные выплаты губернатора в размере 35 тыс. руб. На совершенствование учительского конкурса направлены профессиональные конкурсы «Учитель года», «Педагогический олимп», педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям», «Воспитатель года» и другие. В 2011 г. состоялся первый областной конкурс «Молодой учитель года». Победителями стали: Андрей Корягин, учитель физики СОШ № 66 г. Пензы; Алексей Жучкин, учитель химии СОШ с. Махалино Кузнецкого района и Анна Макарова, учитель русского языка и литературы СОШ р.п. Мокшан.

Победителями областных этапов (которые проводятся с 1990 г.) Всероссийского конкурса «Учитель года» становились педагоги разных профилей: Венера Прончатова, учитель истории и обществознания лицея № 2 г. Пензы (2001), Александр Кистанов, учитель физики СОШ № 60 г. Пензы (2004); Наталья Переяслова, учитель истории, обществознания и экономики СОШ № 36 г. Пензы (2009); Надежда Прозорова, учитель географии СОШ р.п. Тамала (2010); Яна Куприна, учитель английского языка гимназии № 44 г. Пензы (2011); Анна Булик, учитель музыки лицея № 230 г. Заречного (2014), Ольга Шептунова, учитель географии СОШ № 52 г. Пензы (2016) и др.

В начале XXI в. продолжала развиваться система **дополнительного образования** детей, которая включала в себя художественное, спортивно-оздоровительное, туристско-краеведческое, техническое, естественнонаучное и социально-педагогиче-

ческое направления. В региональной системе образования в 2015 г. функционировало 536 спортивных залов общеобразовательных организаций, 40 физкультурно-оздоровительных комплексов (ФОКов), 13 бассейнов, 26 детско-юношеских спортивных школ. С 2005 г. в школах области введен 3-й урок физической культуры. Произошло возрождение работы по выполнению норм ГТО («Готов к труду и обороне»). С помощью 800 учителей физкультуры и тренеров в школах области продолжалась реализация программы «К здоровью – через движение» по таким проектам, как «Движение нового поколения “Мы – вместе!”», «Здоровье в порядке – спасибо зарядке!», «Самый спортивный класс», «Физкультура – это моя жизнь» (адаптивная физкультура). Кроме этого получили широкое распространение и другие проекты: «Шахматная школа», «Танцующая школа», «Поющий край», «Спортивная ходьба», «Учусь плавать». Популярным стал областной телевизионный спортивно-игровой проект с участием детей и их родителей «Мы – команда!», который стал проводиться с 2009 г. В течение года в нем участвуют команды 84 школ. За шесть лет в нем приняли участие более 5 тыс. школьников и их родителей. Большой популярностью у учащихся пользуются фестивали творческих детских коллективов: театральный «Сурская весна», фольклорный «Жавороночки»; хоровой «Поющий край»; кинотворчества «Дорога в мир кино» и научно-технического творчества учащихся «Таланты XXI века»; областной конкурс детского творчества «Мир заповедной природы»; фотовыставка «Мир глазами детей», выставка-ярмарка декоративно-прикладного творчества учащихся «Красота руками детей»; конкурс юных поэтов и прозаиков им. А. А. Сазонова и другие [1, 22–24].

Существенные изменения произошли в **профессиональном образовании** Сурского края. В ходе оптимизации число средних специальных учебных заведений сократилось с 33 до 19, произошло их укрупнение, однако численность обучающихся к 2015 г. несколько возросла и составила 24,4 тыс. человек [1, 33–34]. В 2012 г. «Пензенский многопрофильный колледж» был реорганизован в форме присоединения к нему десяти средних и одного начального учреждений профессионального образования. В 2015 г. в самом крупном колледже, где обучались около 9 тыс. студентов, имелись следующие отделения: гуманитарное, торгово-экономическое, строительства, архитектуры, информационных технологий, транспорта и дорожного хозяйства, коммунального хозяйства и управления земельными ресурсами, машиностроения и промышленных технологий, железнодорожного транспорта, а также филиалы в Кузнецке, Городище и Лунино. Во всех учебных заведениях обучение велось по 20 профессиям. В 2016 г. было принято решение о разделении многопрофильного колледжа на 6 направлений. С 2012 г. в системе профессионального образования Пензенской области активно внедряются элементы дуального образования, когда студенты изучают теоретические основы профессии в учебных заведениях, а практические навыки приобретают в ходе работы на предприятиях региона. Для подготовки кадров в Пензенской области сформировано 7 кластеров: биомедицинский, приборостроительный, информационных технологий, туристической отрасли, стекольный, мебельный и кондитерский. В 2013 г. Пензенская область включилась в движение WorldSkills Russia (WSR), что обеспечило возможность пензенской молодежи участвовать в национальных и международных чемпионатах профессионального мастерства. Были организованы стажировки педагогов и обучающихся, а также повышение квалификации преподавателей в научных и образовательных организа-

циях Китая, Нидерландов, Германии, Италии, Чехии. В 2013–2015 г. состоялось три региональных чемпионата по 9 компетенциям: Каменщик, Сварщик, Токарь на станках с ЧПУ, Повар – кулинар, Повар – кондитер, Веб-дизайн, Швейное дело, Junior Skills (робототехника, токарное дело). Пензенские студенты 10 раз становились победителями национальных чемпионатов WSR.

Заметные изменения произошли в **высшей школе**. В начале XXI в. в России активно проходил процесс создания крупных научно-образовательных комплексов. В 2012 г. Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского вошел в структуру Пензенского государственного университета (ПГУ) как «Педагогический институт им. В. Г. Белинского». Изменили свой статус еще три пензенских вуза: в 2003 г. Пензенская государственная архитектурно-строительная академия переименована в Пензенский государственный университет архитектуры и строительства; на базе Пензенского технологического института (филиала ПГУ) в 2004 г. создана Пензенская государственная технологическая академия, переименованная в 2013 г. в Пензенский государственный технологический университет; в 2016 г. Пензенская государственная сельскохозяйственная академия (в год своего 65-летия) получила статус университета. Во всех пензенских вузах произошел переход на двухуровневую систему образования: бакалавриат и магистратуру. В 2015 г. в системе высшего образования было свыше 42 тыс. студентов, в том числе более 20 тыс. человек – на очной форме обучения [1, 34].

Пензенская область стала местом проведения нескольких **всероссийских форумов**. Так, 21–22 апреля 2011 г. в г. Пензе состоялся Всероссийский семинар-совещание «**Современные подходы к формированию здорового образа жизни школьников**», в котором приняли участие представители 54 регионов России, а также министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко и заместитель председателя Государственной Думы РФ С. С. Журова. В рамках совещания работали три дискуссионные площадки: «Современные подходы к преподаванию физической культуры в образовательных учреждениях», «Школьное питание» и «Культура здоровья в образовательном пространстве региона».

14–15 октября 2014 г. в Пензе состоялся **форум** Общероссийского народного фронта (ОНФ) «**Качественное образование во имя страны**». В его работе приняли участие более 500 человек из всех субъектов Российской Федерации, в том числе педагоги, родители, представители профильных министерств и ведомств, депутаты Государственной думы, сенаторы, члены Общественной палаты. На форуме работали пять дискуссионных площадок: «Миссия и статус педагога: современный преподаватель и вызовы общества», «Ценности национального образования: воспитание и формирование российской идентичности», «Доступное образование для всех», «Качество образования в России: деградация или развитие?» и «Новая повестка развития экономики: требования к образованию [5, 1–2]. **Президент России В. В. Путин** во второй день форума поздравил всех, «кому дороги российская культура, язык, литература» с 200-летним юбилеем Михаила Юрьевича Лермонтова (до этого глава государства посетил музей-заповедник «Тарханы») и выступил с речью на пленарном заседании. «Проблемы образования касаются каждого гражданина страны, – подчеркнул Владимир Владимирович. – Поэтому необходимо общественное согласие по всем вопросам, связанным с дальнейшим развитием образования вообще и школьного образования в частности. Мелочей здесь, безусловно, нет. Важно

и содержание образовательных программ, и квалификация преподавателя, и состояние школьных зданий, и техники».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об итогах деятельности Министерства образования Пензенской области в 2014/2015 учебном году и задачах на 2015/2016 учебный год: Публичный доклад. – Пенза, 2015.
2. Система образования Пензенской области в цифрах и фактах : статистический сб. – Пенза, 2015.
3. Пензенская область. Основные показатели развития с 2000 по 2013 гг. Комплексный статистический сборник. – Пенза, 2014. – Кн. 1.
4. Образование Пензенской области в цифрах и фактах : статистический сборник. – Пенза, 2001.
5. Университетская газета (ПГУ). – 2014. – Ноябрь. – № 10.

У ДК 372.854

Наталья Валентиновна Волкова

г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru;

Наталья Вадимовна Фирстова

г. Пенза, e-mail: nfirst@yandex.ru

ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «БЫТОВАЯ ХИМИЯ» ПО УЧЕБНИКУ «ХИМИЯ. 11 КЛАСС. УЧЕБНИК. УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ» В. В. ЕРЕМИНА И СОАВТОРОВ

В настоящее время ведущие ученые-методисты работают над созданием и совершенствованием учебно-методических комплектов (УМК), использующих подходы к обучению в свете ФГОС СОО (федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования). Линия учебников, ориентированных на ФГОС, разработана авторским коллективом Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова под руководством В. В. Еремина. На сегодняшний день В. В. Ереминым и соавт. представлены комплекты учебников по химии для 8–11 классов как базового, так и углубленного уровней.

На наш взгляд, данные учебные пособия имеют ряд преимуществ. Учебники являются двухуровневыми, то есть содержат не только информацию, обязательную к изучению, но и материал, основная задача которого – заинтересовать учащихся, расширить их кругозор, дать полное и разнообразное представление о предмете. Учебники отлично иллюстрированы, что позволяет сформировать полное представление об изучаемых веществах, процессах и явлениях. Учебные пособия содержат богатую подборку химических опытов, в том числе демонстрационных, лабораторных и практических работ. В разделе «В свободное время» представлено описание домашнего эксперимента, выполнить который учащиеся могут самостоятельно. Учебники содержат приложения, в том числе «За страницами учебника», где перечислена литература для дополнительного чтения и доступные Интернет-ресурсы.

Данные учебные пособия позволят организовать деятельность учащихся на уроке и дома и контролировать ее результаты, что будет способствовать формированию компетенций обучающихся.

Одна из целей изучения химии в средней школе – формирование целостного представления о мире и роли химии в создании современной естественнонаучной картины мира; умения объяснять объекты и процессы окружающей действительности (природной, социальной, культурной, технической среды), используя для этого химические знания [1, 7]. В. В. Еремин и соавт. одними из первых включили в содержание учебника 11 класса разделы «Химия в повседневной жизни», «Химия в современной науке», «Химия на службе обществу». Очевидна актуальность и значимость знаний о средствах бытовой химии, используемых человеком практически ежедневно.

Задачей нашей работы была разработка рекомендаций по проведению урока «Бытовая химия» по учебнику «Химия. 11 класс. Учебник. Углубленный уровень» В. В. Еремина, А. А. Дроздова, Н. Е. Кузьменко [2, 388].

Данный урок относится к разделу «Химия в повседневной жизни». В ходе урока учащиеся должны прогнозировать последствия нарушений правил безопасной работы с едкими, горючими и токсичными веществами, средствами бытовой химии; использовать полученные знания при применении различных веществ в быту; наблюдать и описывать демонстрируемые и самостоятельно проводимые опыты с помощью родного языка и языка химии; пропагандировать здоровый образ жизни [1, 141]. На уроке рассматриваются следующие понятия: «Бытовая химия. Понятие о поверхностно-активных веществах. Моющие и чистящие средства. Отбеливающие средства. Правила безопасной работы с едкими, горючими и токсичными веществами, средствами бытовой химии».

В начале урока проводится проверка знаний по теме «Косметические и парфюмерные средства». Рассмотрение нового материала начинается с объяснения строения молекул поверхностно-активных веществ (ПАВ) – веществ, имеющих дифильную природу и поэтому располагающихся на границах раздела фаз, как правило, органической и неорганической (чаще – воды). При изучении нового материала обучающиеся оперируют понятиями «гидрофильность», «гидрофобность». Учащиеся вспоминают, какие полярные группы могут входить в состав молекул органических веществ. В зависимости от строения и свойств можно различить незаряженные ПАВ, катионные (диссоциирующие в водных растворах с образованием органического катиона), и анионные (диссоциирующие с образованием поверхностно-активного аниона).

Учитель сообщает, что анионные ПАВ находят наиболее широкое применение в быту, поскольку составляют основу всех синтетических моющих средств. К этой группе относятся мыла и большинство синтетических моющих средств (СМС). Можно привести историческую справку, сообщив учащимся историю мыловарения. Далее учитель должен пояснить учащимся суть процесса отмывания. Строение мицелл хорошо иллюстрируется рисунком 194 учебника.

Учитель в процессе беседы подводит обучающихся к выводам о недостатках применения мыла. Примерные вопросы можно сформулировать так: «сильными или слабыми являются органические кислоты?», «как гидролизуются соли, образованные слабыми кислотами?», «каков характер среды в растворах этих солей?», «какое

действие оказывает щелочь на кожные покровы и слизистые оболочки?». Далее нужно обсудить возможность взаимодействия мыла с растворимыми солями кальция или магния с образованием солей (свойства стеариновой кислоты и ее солей было рассмотрено в курсе органической химии). Обучающиеся могут сделать вывод об ограниченности применения мыла по нескольким причинам: раствор мыла имеет щелочную среду, раздражает кожные покровы и слизистую оболочку глаз, теряет моющую способность в жесткой воде.

В настоящее время мыло в значительной степени заменяется на синтетические моющие средства – алкилсульфаты, алкилсульфонаты и др. Производство СМС базируется на дешевой сырьевой базе (нефтепродукты), расход их в быту значительно ниже, чем мыла. Многие СМС одинаково хорошо отмывают в горячей и холодной, мягкой и жесткой воде. Однако, сейчас применение больших количеств ПАВ представляет угрозу экологической безопасности. Ввиду хорошей растворимости солей сульфокислот и алкилсерных кислот их крайне тяжело извлекать из сточных вод. Кроме того, благодаря высокой поверхностной активности молекулы ПАВ способны проникать через кожу. Важно понимать это и разумно пользоваться средствами бытовой химии. Далее учащиеся выполняют лабораторный опыт «Знакомство с моющими средствами»

СМС часто представляют собой сложную композицию веществ, поскольку в их состав входят химические и оптические отбеливатели, ферменты, антислеживатели, умягчители воды и т.д. Учащиеся рассматривают каждую из групп веществ. Для этого им можно предложить самостоятельно поработать с учебником (стр. 390–394), после чего провести обсуждение прочитанного. Кратко рассматривая особенности химической чистки одежды, учитель обращает внимание на необходимость соблюдения правил гигиены, защиты кожи и глаз от контакта с чистящими веществами.

Отдельно нужно рассмотреть средства чистки стеклянных поверхностей. Учитель обращает внимание класса на то, что большинство органических веществ летуче и/или легко воспламеняется, поэтому при применении любых аэрозолей (средства для чистки, освежители воздуха и т.д.) необходимо строго соблюдать правила пожарной безопасности.

В завершение урока рассматриваются средства по уходу за зубами. Школьники знакомятся с химическим составом зубных паст, порошков, ополаскивателей рта. Обсуждается функция их компонентов: абразивов, фторидов, антибактериальных веществ и т.д. В процессе изучения материала, обучающиеся должны понять, что существуют оптимальные концентрации «полезных» веществ, превышение которых в продукции может быть опасным для здоровья. Правильный подбор лечебно-профилактических средств и своевременная гигиена полости рта позволит сохранить здоровье зубов на протяжении всей жизни. В качестве закрепления материала учащиеся отвечают на вопросы после параграфа 79. Завершить урок можно этапом рефлексии.

Рассмотренное нами учебное пособие раскрывает содержание выбранной темы на углубленном уровне. На данном уроке развивается мышление обучающихся; умение устанавливать взаимосвязь между составом, свойствами веществ и областью применения, способствует развитию исследовательских навыков. Изучаемый материал способствует осознанию экологических последствий чрезмерного использования средств бытовой химии, формированию бережного отношения к здоровью и культуры здорового образа жизни, воспитанию ответственности, аккуратности, химической грамотности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Еремин, В. В. Химия. Углубленный уровень. 10–11 классы : метод. пособие к учебнику В. В. Еремина, Н. Е. Кузьменко, В. И. Теренина и др. / В. В. Еремин, А. А. Дроздов, И. В. Варганова. – М. : Дрофа, 2013. – 162 с.
2. Еремина, В. В. Химия. Углубленный уровень. 11 класс : учебник / В. В. Еремин, А. А. Дроздов, Н. Е. Кузьменко. – М. : Дрофа, 2016. – 480 с.

УДК 81.42

Наталья Игоревна Волкова

г. Пенза, e-mail: natashka894@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А. П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ»)

В настоящее время обращение признается лингвистами сильным грамматическим средством языка. Под обращением, вслед за У. М. Федуловой, мы понимаем «один из компонентов предложения, характеризующийся своеобразием семантико-синтаксических связей с предложением в целом или с отдельными его членами» [1, 240]. В художественной литературе оно используется для оживления повествовательного текста, придания речи эмоциональности и выразительности. Поэтому нам представляется актуальным рассмотрение данного языкового явления в школьном дискурсе более подробно.

С обращениями школьники знакомятся в 5 классе при изучении вводного курса синтаксиса. В 8 классе при изучении простого осложненного предложения сведения об обращении систематизируются и углубляются: обучающиеся знакомятся с функциями обращений в речи. Однако этих сведений, а также тренировочных упражнений может оказаться недостаточно. Для понимания многих литературных произведений необходим детальный стилистический анализ, связанный, в частности, с изучением форм называния персонажей. На примере пьесы «Три сестры» А. П. Чехова рассмотрим коммуникативно-прагматический и функциональный потенциал обращения в диалогической речи. Анализу подверглась 271 языковая единица.

В зависимости от позиции в предложении обращения бывают свободные и несвободные. Свободным обращениям присуща препозиция или вообще не включенность в текст, несвободным – интерпозиция или постпозиция.

Обращение в препозиции: [Ирина]: *Милый Иван Романыч*, я знаю все; [Ольга]: *Нянечка*, дай ему пирога. *Ферапонт*, иди, там тебе пирога дадут; [Тузенбах]: *Василий Васильич*, прошу вас оставить меня в покое ...

Обращение в интерпозиции: [Вершинин]: Вы, стало быть, *Ольга Сергеевна*, старшая...; [Маша]: Помнишь, *Оля*, у нас говорили: «влюбленный майор»; [Ирина]: Ну, что ты, *Маша*, плачешь...

Обращение в постпозиции: [Маша]: Прощай, *моя хорошая*...; [Анфиса]: Сюда, *батюшка мой*; [Кулыгин]: <...> Возьмите, *полковник*.

Наиболее частотными оказались свободные обращения (133 языковые единицы). Это объясняется тем, что обращение служит для установления контакта и привлечения внимания адресата. Малоупотребительны подобные конструкции в интерпозиции (45 языковых единиц).

По структуре выделяют нераспространенные, распространенные двучленные и распространенные трех- и более членные обращения. В тексте произведения встретились нераспространенные, распространенные двучленные и трехчленные обращения.

Нами было выделено 156 нераспространенных обращений. Из них:

1) имен существительных:

а) нарицательных – 50 единиц: [Ольга]: <...> Няня, дай этим музыкантам что-нибудь!...; [Соленый]: <...> Что вы кричите, старик?;

б) собственных – 70 единиц: [Ирина]: <...> Николай, отчего ты такой рассеянный сегодня?; [Кулыгин]: <...> Только у тебя, Ирина, характер мягче;

2) имен прилагательных – 35 единиц: [Тузенбах]: Милая, я сейчас приду; [Наташа]: <...> А Маша спит, утомилась, бедная...;

3) местоимений – 1 единица: [Наташа]: <...> Он такой милашка, сегодня я говорю ему: «Бобик, ты мой! Мой!».

В ходе анализа мы также отобрали 96 распространенных двучленных обращений. Из них конструкций:

1) «собственное имя существительное + собственное имя существительное» – 34 единицы: [Ирина]: Александр Игнатьевич, вы из Москвы...; [Чебутыкин]: Наталья Ивановна, и вам женишка желаю;

2) «собственное имя существительное + нарицательное имя существительное» – 1 единица: [Наташа]: (за окном, лаская своего мальчика). Бобик! Шалун Бобик! Дурной Бобик!;

3) «имя существительное + местоимение» – 14 единиц: [Анфиса]: Сюда, батюшка мой; [Чебутыкин]: Не ходите, дуся моя;

4) «имя прилагательное + местоимение» – 33 единицы: [Андрей]: Дорогая моя, прошу вас, умоляю, не волнуйтесь; [Чебутыкин]: (в умилении). Славная моя, хорошая... Золотая моя...;

5) «имя прилагательное + имя существительное» – 14 единиц: [Кулыгин]: (огорченный). Милая Маша, почему?; [Анфиса]: (утомленно). Олюшка милая, не гони ты меня!

Самой немногочисленной оказались распространенные трехчленные конструкции – 19 единиц:

1) «имя прилагательное + местоимение + имя существительное» – 9 единиц: [Чебутыкин]: (целуя ей обе руки, нежно). Птица моя белая...; [Наташа]: А ты устала, милая, бедная моя девочка!;

2) «имя прилагательное + имя существительное + имя существительное» – 3 единицы: [Ирина]: Иван Романыч, милый Иван Романыч!; [Наташа]: Милая Ирина Сергеевна, поздравляю вас!;

3) «наречие + имя прилагательное + имя существительное» – 1 единица: [Маша]: Что вы хотите этим сказать, ужасно страшный человек?;

4) «имя существительное + имя существительное собственное + имя существительное собственное» – 6 единиц: [Ирина]: Голубчик Иван Романыч, что вы делаете!; [Анфиса]: Пойдем, батюшка Феропонт Спиридоныч.

Проведя исследование, мы установили, что в основном употребляются нераспространенные обращения. Трехчленные обращения в диалогической речи используются редко.

Обращение реализует в речи различные функции, причем «особенностью обращения является то, что в одном словоупотреблении совмещается ряд функций и обращение предстает единицей многозначной» [2, 36].

Л. П. Рыжова выделила следующие функции обращений: социально-регулятивную, интенциональную, перлокутивную, идентифицирующую, характеризующую и перформативную [3, 77].

Мы остановимся на рассмотрении нескольких функций обращений в диалогической речи, которые помогут ученикам глубже понять языковой материал. Проанализировав позиционно-структурную характеристику обращений, мы изучили конкретные речевые ситуации. В них реализуются контактоустанавливающая и информативная функции.

Контактоустанавливающая (фатическая) функция – это функция, использующая обращение для установления психологического контакта [3, 78]: [Ольга]: Ты сегодня невеселая, *Маша*; [Маша]: *Иван Романыч*, у вас просто стыда нет!; [Вершинин]: Вы, стало быть, *Ольга Сергеевна*, старшая...; [Ирина]: *Александр Игнатьевич*, вы из Москвы...

Информативная функция – это функция, привлекающая внимание с помощью какой-либо информации [3, 78]: [Ольга]: Не свисти, *Маша*. Как это ты можешь!; [Маша]: <...> (В боковую дверь.) *Андрей*, поди сюда! *Милый*, на минутку!

Кроме того, в тексте произведения нами была выделена интенциональная функция – это функция, выражающая просьбу, мольбу, приказ, предупреждение, приглашение, угрозу и т.п. Здесь главным является то, что авторская интенция реализуется в тех случаях, когда она не выражена лексически, а детерминирована ситуацией речевого акта или окружающим контекстом [3, 79]:

- укор: [Маша]: *Иван Романыч*, у вас просто стыда нет!;
- приказ: [Ирина]: *Оля! Оля!* (Кричит в залу.) *Оля*, иди же!;
- испуг: [Ольга]: <...> (Вполголоса испуганно.) На вас зеленый пояс! *Милая*, это не хорошо!;
- гнев: [Маша]: (рассердившись). <...> Надоела ты мне, *старая!*;
- негодование: [Наташа]: (вздыхает). *Милая Маша*, к чему употреблять в разговоре такие выражения?;
- мольба: [Андрей]: (умоляюще). Довольно, *господа!*;
- волнение: [Наташа]: (взволнованно). Прости, *Оля*, прости... Я не хотела тебя огорчать;
- удивление: [Наташа]: (удивленно). <...> Я тебя не понимаю, *Оля* и др.

Таким образом, чаще всего обращение служит сигналом к началу речевой коммуникации, а также часто используется с целью привлечения внимания адресата в процессе общения, либо при выражении эмоций адресантом.

Преобладание случаев реализации фатической функции объясняется, на наш взгляд, онтологической сущностью человеческого общения и связано со стремлением его поддерживать. Довольно часто обращение выполняет интенциональную функцию, выражая тем самым приказ, гнев, радость и т.п.

Мы рассмотрели лишь часть характеристик и функций, которые обращения могут выполнять в тексте. Их дальнейшее исследование поможет глубже понять смысловую структуру предложения и целого текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федулова, У. М. Стилистические функции обращения / У. М. Федулова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – Т. 1, № 1. – С. 239–242.
2. Мизин, О. А. Функции обращения в современном русском языке / О. А. Мизин // Вопросы методики преподавания языка и литературы. – Минск, 1973. – Вып. 4. – С. 36–47.
3. Рыжова, Л. П. Коммуникативные функции обращений / Л. П. Рыжова // Семантика прагматика синтаксических единств. – Калинин, 1981. – С. 76–84.

УДК 378.30

*Маргарита Алексеевна Гаврилова,
Яна Александровна Паняева*

г. Пенза, e-mail: margogavr@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ РАЗНОГО ТИПА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что принятые новые образовательные стандарты изменяют методические подходы к изучению математики. Составной частью учебного процесса должны стать электронные ресурсы, используемые систематично для решения всех целей образования и воспитания. Этого можно достичь, если учитель создаст коллекцию электронных ресурсов, отвечающую особенностям его методики обучения математике.

Необходимо отметить, что учителя математики используют электронные материалы на своих уроках. Однако не всегда присутствует система их использования, многие учителя ограничиваются краткосрочным применением ограниченного набора ресурсов (например, презентаций на уроках объяснения нового материала). В то же время, на сегодняшний день создано много электронных ресурсов, и их можно применять достаточно разнообразно. В зависимости от параметров отличия электронных ресурсов от бумажного носителя их можно разделить на следующие группы:

- текстографические. Отличаются от бумажного носителя тем, что материалы представляются не на бумаге, а на экране компьютера;
- гипертекстовые. Отличаются от бумажного носителя нелинейной навигацией – фрагменты текста можно просматривать в произвольном порядке;
- ресурсы, состоящие целиком из визуального или звукового фрагмента, что невозможно для бумажного носителя;
- мультимедийные ресурсы, которые предоставляют возможность одновременного воспроизведения всех объектов, представленных разными способами: графика, анимация, звук, видео.

Анализ содержания ресурсов, находящихся на Российских образовательных порталах, показал, что по любой теме школьного курса математики мы можем выстроить систему их использования, отвечающую основным целям образования и воспитания. Один из возможных путей решения указанных задач продемонстрируем на примере изучения квадратичной функции. При подготовке урока объяснения нового материала предлагаем использовать следующие электронные образовательные ресурсы (табл. 1), (рис. 1).

Таблица 1

№	Название ресурса	Форма предъявления информации и тип ресурса	Гиперссылка на ресурс, обеспечивающий доступ к ЭОР
11	Квадратичная функция, ее график и свойства	Информационный модуль	http://fcior.edu.ru/card/4810/kvadratichnaya-funkciya-ee-grafik-i-svoystva-i1.html
22	Квадратичная функция	Проблемно-практический модуль	http://fcior.edu.ru/card/6542/kvadratichnaya-funkciya.html

Изучение нового материала происходит с помощью информационного модуля.

Квадратичная функция, ее график и свойства. И1

часть 1

1 2 3 4 ✓ 5 6 7 8 9 С 00 : 02 : 34

Определение квадратичной функции.
Функции вида $y = x^2$ и $y = -x^2$

Функция вида $y = ax^2 + bx + c$, где x — независимая переменная, a , b , c — некоторые числа (причем $a \neq 0$) называется **квадратичной**.

Рассмотрим частный случай квадратичной функции — функции вида $y = ax^2$.

$a = 1$ функция имеет вид $y = x^2$. Графиком данной функции, как вы знаете, является парабола, ветви которой направлены вверх, а вершиной является точка $(0; 0)$. [График.](#)

$a = -1$ функция имеет вид $y = -x^2$. Графиком данной функции является парабола, ветви которой направлены вниз, а вершиной является точка $(0; 0)$. [График.](#)

$y = x^2$

Рис. 1. Определение квадратичной функции

Цель – повышение наглядности учебного процесса. Эта часть урока проходит в форме лекции. Все графики уже построены, поэтому происходит экономия времени, которое можно использовать при решении задач. Стандартные задачи решают всем классом, сильные учащиеся могут попробовать решить задачи из проблемного модуля.

При подготовке урока закрепления знаний, умений и отработки навыков предлагаем использовать следующие электронные образовательные ресурсы (табл. 2).

Таблица 2

№	Название ресурса	Форма предъявления и тип ресурса	Гиперссылка на ресурс, обеспечивающий доступ к ЭОР
11	Учебная игра	Практический модуль	http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/2e4000a8-91c2-4d79-9c28-3074242c4454/a11.swf
22	Квадратичная функция, ее график и свойства	Практический модуль	http://fcior.edu.ru/card/1355/kvadratichnaya-funkciya-ee-grafik-i-svoystva-p1.html
33	Подберите математическую запись для каждого графика	Практический модуль	http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/46b09de7-4f94-4ca8-acbf-ca727e94403b/a08.swf
44	Квадратичная функция и ее график	Конструкторский модуль. Интерактивные задания	http://school-collection.edu.ru/catalog/res/c11800d3-3f99-4fea-b2bb-79c0394529f0/?from=73bc8240-49f3-44c6-8991-a547d457a20f&interface

На этом уроке можно использовать как электронные образовательные ресурсы (модули практического типа), так и задачи из учебника.

При решении заданий образовательного ресурса учащимся предоставляется возможность использовать подсказки. Существует возможность формировать индивидуальные задания для каждого учащегося. Пример представлен на рис. 2.

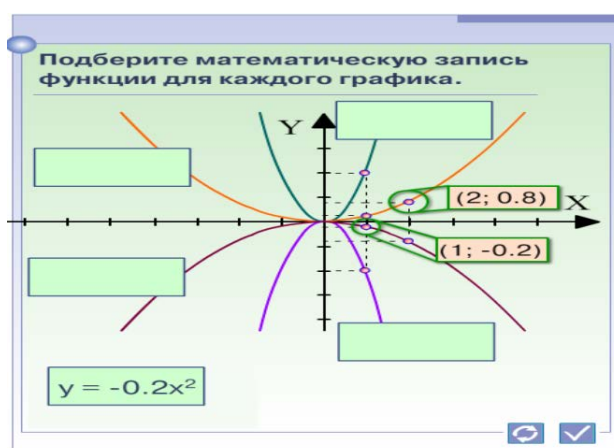


Рис. 2. Индивидуальное задание «Подберите математическую запись»

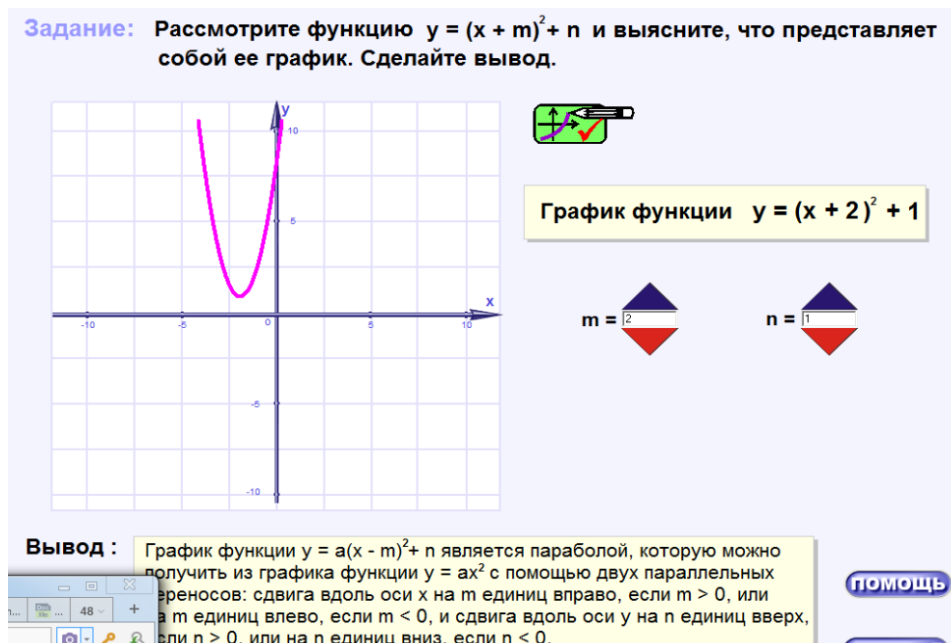
При подготовке урока изучения нового материала (с элементами исследования) предлагаем использовать следующие электронные образовательные ресурсы (табл. 3).

Таблица 3

№	Название ресурса	Форма предъявления информации и тип ресурса	Гиперссылка на ресурс, обеспечивающий доступ к ЭОР
11	Смещение графика по осям	Информационный модуль. Презентация	http://fcior.edu.ru/card/8879/smeshchenie-grafika-kvadratichnoy-funkcii-i1.html
22	График квадратичной функции разного вида	Практико-конструкторский модуль	http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/73bc8240-49f3-44c6-8991-a547d457a20f/112753/?interface=catalog&class=51&subject=17

На данном уроке актуализация знаний опирается на работу с презентацией. Работа исследовательского характера проводится в группах. Задание выполняется с помощью электронного ресурса. Этот вид учебной деятельности интересен ученикам и способствует формированию навыков самостоятельного приобретения недостающих знаний, выработке умения сотрудничать, работая в группе. Пример задания представлен на рис. 3.

Задание: Рассмотрите функцию $y = (x + m)^2 + n$ и выясните, что представляет собой ее график. Сделайте вывод.



Вывод: График функции $y = a(x - m)^2 + n$ является параболой, которую можно получить из графика функции $y = ax^2$ с помощью двух параллельных переносов: сдвига вдоль оси x на m единиц вправо, если $m > 0$, или на m единиц влево, если $m < 0$, и сдвига вдоль оси y на n единиц вверх, если $n > 0$, или на n единиц вниз, если $n < 0$.

Рис. 3. Задание для исследования.

При подготовке урока первичного контроля изученного материала предлагаем использовать электронное программное средство MyTest. Главными достоинствами этой программы являются:

- возможность создания тестовых заданий разного вида;
- оперативное сообщение ученику результата выполненной работы в виде сообщения и диаграммы;
- возможность сохранения результатов выполнения тестов каждого ученика в специальном файле учителя.

Все идеи прошли апробацию, что дает право сделать вывод: успешно учиться и учить в современной школе помогают электронные образовательные ресурсы, которые позволяют учителю разнообразить урок новыми видами деятельности, насытить его наглядной информацией, повысить интерес к предмету, что важно для мотивации саморазвития ученика.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Осин, А. В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах / А. В. Осин. – М., 2007. – 28 с. – URL: http://www.ict.edu.ru/ft/005823/EOR_NP_v_voprosah_i_otvetah-1.pdf (дата обращения: 29.01.2016).
2. Гаврилова, М. А. Информационные технологии как механизм реализации основных идей компетентностных ФГОС / М. А. Гаврилова // Актуальные проблемы обучения математике, физике и информатике в школе и вузе : материалы IV межрегион. науч.-практ. конф. учителей. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013. – С. 15–19.

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

ВНЕДРЕНИЕ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Одним из перспективных направлений исследований в настоящее время является вопрос, касающийся внедрения свободного программного обеспечения (СПО) в учреждения образования. Актуальность его обусловлена:

- Во-первых, возросшими требованиями к лицензированию программного обеспечения.

- Во-вторых, на эту проблему обратили внимание в нашем правительстве. Так, глава правительства РФ Дмитрий Медведев в одном из своих выступлений заявил, что разработка пакета свободного отечественного программного обеспечения – одна из центральных задач, которую необходимо решить для информационной безопасности России.

Что же это такое СПО?

Рассмотрим классификацию программного обеспечения (ПО).

С точки зрения законодательства РФ и его применения для определения легальности использования ПО статусы лицензий на использование программного обеспечения можно разделить на несколько групп:

1. Бесплатные программы (freeware).

Лицензионное соглашение для данной группы ПО предусматривает его использование без всяких выплат правообладателю.

2. Условно-бесплатные программы (shareware).

Программы, по сути являющиеся платными, но содержащие возможность их опробовать перед покупкой. Варианты пробных ограничений достаточно разнообразны и могут заключаться в ограничении времени пробной работы, запрете коммерческого применения или в прочих ограничениях функциональности.

3. Коммерческие программы (commercial).

Программы, использование которых, предусматривает единовременные или регулярные выплаты правообладателю. Программы данной группы могут содержать в своем лицензионном соглашении разнообразные ограничения, например, на распространение и модификацию, на ограничение количества сетевых пользователей, на запрещение использования программы вне локальной сети предприятия и множество других.

В свою очередь среди бесплатных и коммерческих программ можно выделить еще одну категорию ПО – это свободное программное обеспечение (free software).

Основное отличие СПО заключается в том, что оно имеет открытый исходный код и специальную лицензию, что обычно дает:

- право использовать программу в любых целях;
- право модифицировать программу;
- право копировать и распространять программу;
- право распространять измененную программу.

Из рис. 1 видно, что СПО может быть как бесплатным, так и коммерческим. Подавляющее большинство СПО бесплатно, но есть СПО, предполагающее, например, платную сервисную поддержку и техническое обслуживание.

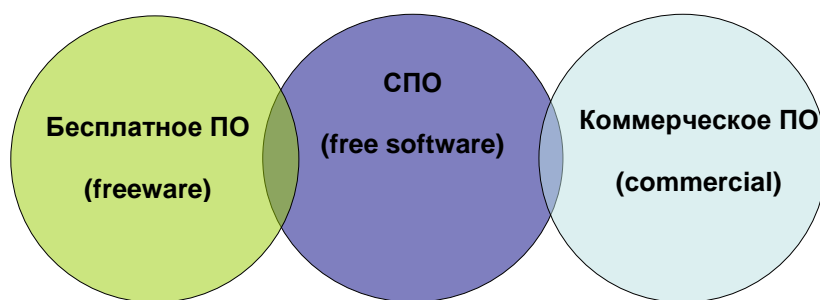


Рис. 1

Ситуация с программным обеспечением, сложившаяся в российских учебных заведениях предполагает два пути ее развития: использовать в образовательных учреждениях коммерческие программы или искать альтернативное решение на базе СПО.

С этой целью мы изучили комплекты наиболее популярных коммерческих программ и их бесплатных аналогов. Результаты проведенного нами сравнительного анализа пакетов прикладных программ, работающих под ОС MS Windows, частично представлены в табл. 1.

Таблица 1

Коммерческие прикладные программы и их бесплатные аналоги

Программный продукт	Коммерческий софт	СПО
Файловый менеджер	Total Commander	FAR Manager
Архиватор	WInRar	File Roller 7Zip
Веб-браузеры	Internet Explorer	Mozilla Firefox Opera
Почтовые приложения	Outlook Express	Mozilla Thunderbird Evolution
Офисный пакет: <ul style="list-style-type: none"> • Текстовый редактор • Приложение для работы с таблицами • Приложение для работы с базами данных • Приложение для работы с презентациями и демонстрациями • Приложение для создания векторной графики 	Microsoft Office Microsoft Office Word Microsoft Office Excel Microsoft Office Access Microsoft Office PowerPoint	LibreOffice OpenOffice.org OpenOffice.org Writer OpenOffice.org Calc OpenOffice.org Base OpenOffice.org Impress OpenOffice.org Draw
Программирование	Turbo Pascal Visual Basic	Free Pascal RealBasic
Графические редакторы	Adobe Photoshop CorelDraw	The GIMP Inkscape
Сканирование и распознавание текста	FineReader	CuneiForm
Просмотр изображений и фото	ACDSee	FreeVimager IrfanView
Антивирусы	Dr.Web Kaspersky AntiVirus Norton AntiVirus	Avast Avira AntiVir Comodo AntiVirus
Брандмауэры	Outpost Security Suite	Comodo Firewall Pro

Вопрос внедрения СПО в образовательные учреждения определяет направление дальнейших наших исследований:

- изучение нормативных документов, касающихся использования СПО в образовательных учреждениях;
- изучение и обобщение уже имеющегося опыта внедрения СПО в российских образовательных учреждениях;
- разработка учебных и методических материалов для использования пакета свободного программного обеспечения в учебном процессе высшего учебного заведения.

У ДК 371.3

Ольга Геннадьевна Груздова

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Целью и смыслом современного образования признается развитие личности обучающегося, формирование его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации; контролировать и оценивать свои достижения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом важным аспектом результата образования является формирование универсальных учебных действий обучающегося, которые рассматриваются в широком значении как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение социального опыта, а в более узком – как совокупность способов действий обучающегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1].

В составе основных видов универсальных учебных действий (УУД) выделяют четыре блока: личностный, регулятивный (включая действия саморегуляции), познавательный, коммуникативный [1].

Личностные универсальные учебные действия проявляются в умении обучающегося самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор. Регулятивные универсальные учебные действия проявляются в умении обучающегося организовывать свою деятельность. Познавательные универсальные учебные действия проявляются в умении обучающегося результативно мыслить и работать с информацией в современном мире. Коммуникативные универсальные учебные действия проявляются в умении обучающегося общаться, взаимодействовать с людьми.

Большие потенциальные возможности для формирования всех видов универсальных учебных действий имеют игровые технологии.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр и игровых ситуаций.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком, который проявляется в четко поставленной цели обучения и соответствующей

щим ей педагогическом результате, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В рамках исследования мы проанализировали возможности игровых технологий в формировании универсальных учебных действий.

Личностные универсальные учебные действия формируются в ситуациях, когда обучающийся в процессе игры ищет ответы на вопросы, способствующие созданию мотивации, то есть, вопросы направленные непосредственно на формирование интереса и любознательности (Как бы вы поступили ...? Что бы сделали...? Как вам нравится...? и т.д.). Игра способствует формированию таких личностных качеств, как любознательность, трудолюбие, целеустремленность, настойчивость.

Во время игры коммуникативные универсальные учебные действия формируются, когда обучающийся отвечает на вопросы, задает вопросы, ведет диалог, слушает, слышит и понимает партнера по общению, распределяет роли, оказывает поддержку другому обучающемуся. В процессе игры у детей формируются такие важные черты, как взаимопонимание, ответственность, честность.

Регулятивные универсальные учебные действия формируются, когда обучающийся учится планировать ход игры, играть по правилам, оценивать свои действия и действия своего товарища.

Познавательные универсальные учебные действия формируются, когда обучающийся в процессе игры учится анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, устанавливать зависимость и т.д.

В педагогике накоплен богатейший материал по играм, который можно включить в базу как урочной, так и внеурочной деятельности. Например, коррекционно-развивающие занятия, классные часы, внеклассные мероприятия.

При этом необходимо отметить, что игра может быть проведена педагогом на любом этапе урока в зависимости от цели взаимодействия с обучающимися. В начале урока игра может быть использована для достижения цели организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока игра должна решать задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить рефлексивный характер.

В системе уроков по теме важно подобрать игры на разные виды деятельности, такие как исполнительскую, воспроизводительную, преобразующую, поисковую, творческую, что будет способствовать более полному и быстрому овладению детьми универсальными учебными действиями.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

При использовании игровых технологий необходимо соблюдение педагогом следующих условий: соответствие игры обучающихся целям урока, доступность для обучающихся данного возраста, умеренность в использовании игр на уроке. Также необходимо помнить, что игра может стать эффективным средством формирования универсальных учебных действий лишь при условии ее систематического применения в процессе обучения.

Рассмотрим на конкретном примере возможности игры как средства формирования универсальных учебных действий

«Игра-защита» – это командная игра, в которой четыре команды численностью от 3 до 10 человек каждая готовят проекты на одну и ту же тему по решению конкретной проблемы. Поочередно обсуждая представленные проекты, все участники обсуждения могут совместно в процессе игры разработать наиболее приемлемый вариант решения проблемы. В процессе подготовки участникам игры необходимо разбиться на четыре равных по численности команды, каждая из которых готовит свой проект, и продумывает его защиту продолжительностью до 5 мин. Проведение игры реализуется в соответствии со следующим планом. В ходе игры каждая команда поочередно выполняет одну из ролей: выступающий, оппонент, защитник, эксперт. Представитель команды в роли выступающего излагает разработанный вариант проекта по решению заявленной проблемы. Представитель второй команды в роли оппонента начинает говорить сразу после выступающего, выделяя слабые места в предложенном варианте, критикуя его. Представитель третьей команды в роли защитника аргументировано отвергает критику оппонента и выделяет наиболее выигрышные места в предложенном варианте. И четвертая команды в роли эксперта подводит итог обсуждения предложенного варианта, сопоставляя различные точки зрения. При этом жесткое правило: оппоненты только критикуют, защитники только хвалят (и те, и другие – аргументировано), а эксперты выдают заключение на основе высказанных ранее мнений. Далее команды меняются ролями. И так четыре раза, пока каждая команда не побывает поочередно в каждой из четырех ролей. При этом выступление каждой команды по времени четко регламентировано [2].

В процессе данной игры у обучающихся формируются и развиваются коммуникативные универсальные учебные действия, а именно умение слушать и слышать, понимать партнера по команде, выполнять согласованно совместные действия, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договориться, правильно выражать свои мысли. Познавательные универсальные учебные действия у обучающихся проявляются когда им необходимо сравнивать результаты проектов в рамках игры, искать и находить достоинства и недостатки предлагаемых решений заявленной проблемы, находить закономерности. Данная игра способствует формированию личностных универсальных учебных действий обучающихся, таких как умение фантазировать, проявлять интерес к окружающему миру, к себе, ориентироваться на моральные нормы и ценности. Регулятивные универсальные учебные действия формируются у обучающихся при планировании своей деятельности в процессе игры, при оценивании результатов работы других групп, при соблюдении регламента, при правильности выполнения действий обусловленных принятой ролевой позицией. Данная игра побуждает обучающихся к учебной деятельности. В ее структуру входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых обучающиеся полностью реализуют себя в позиции субъекта. В данной ситуации психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации.

Таким образом, в современной школе, осуществляющей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, применение игровых технологий в обучении делает процесс познания наиболее доступным и увлекательным, а усвоение знаний более качественным и прочным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2008.

2. Борытко, Н. М. Педагогические технологии / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград, 2006.

УДК 81'255.2

Наталья Игоревна Гудожникова

г. Заречный, e-mail: Liorona@yandex.ru

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ БАСНИ И. А. КРЫЛОВА «ОСЕЛ И СОЛОВЕЙ» НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ДЖ. БАУРИНГА

Впервые английский читатель познакомился с творчеством Крылова после публикации басни «Осел и Соловей» в «Антологии русской поэзии» Джона Бауринга – дипломата, писателя, путешественника и переводчика, а также известного полиглота. «Антология» и ее автор получили похвалы прессы, начиная от признания ее «одним из наиболее приятных и интересных изданий» [1, 23] и заканчивая пафосным заявлением «...мы счастливы, что человек, обладающий таким талантом, как мистер Бауринг, предпринял попытку ознакомить нас с поэтами этого народа» [2, 28]. Впрочем, переводы Бауринга, чрезвычайно востребованные у широкой публики, также привлекли внимание критиков, которые обвиняли переводчика в чрезмерном приукрашивании оригинала [3, 120].

Первая из переведенных Баурингом басен, «Осел и Соловей», одновременно стала первой басней Крылова, когда-либо переведенной на английский язык. Примечателен тот факт, что впоследствии большинство переводчиков также работали над собственной версией интерпретации данной басни. Возможно, это связано с неоднородностью структуры произведения, где соседствуют как сатирический, так и лирический компоненты. Лирический компонент представлен в описании соловьиной песни. Таким образом, каждый переводчик басни выступал в роли сатирика и лирического автора.

Лиричное и выразительное описание соловьиной песни в английском варианте несколько более многословно по сравнению с оригиналом, однако, оно точно передает смысловую информацию и, в общем, соответствует настроению оригинального отрывка:

Оригинал	Перевод	Подстрочник английского перевода
<p>Тут Соловей являть свое искусство стал:/ Защелкал, засвистал / На тысячу ладов, тянул, переливался;/ То нежно он ослабевал/ И томной вдалеке свирелью отдавался./ То мелкой дробью вдруг по роще рассыпался./ Внимало все тогда/ Любимцу и певцу Авроры; / Затихли ветерки, замолкли птичек хоры, / И прилегли стада/ Чуть-чуть дыша, пастух им любовался / И только иногда, / Внимая Соловью, пастушке улыбался</p>	<p>The nightingale began her heavenly lays; / Through all the regions of sweet music ranging, / Varying her song a thousand different ways; / Rising and falling, lingering, ever changing: / Full of wild rapture now – then sinking oft /To almost silence – melancholy, soft /As distant shepherd's pipe at evening's close: / Strewing the wood with loveliest music; – there / All nature seems to listen and repose: No zephyr dares disturb the tranquil air; /All other voices of the grove are still, / And the charm'd flocks lay down beside the rill. / The shepherd like a statue stands – afraid /His breathing may disturb the melody, /His ringer pointing to the harmonious tree, / Seems to say "Listen!" to his favourite maid</p>	<p>Соловей начал свое божественное пение, блуждая по всем регистрам сладчайшей музыки, варьируя свою песню на тысячу ладов. Он поднимался и опускался, тянул, его песня постоянно изменялась и была то полна исступленного восторга, то ослабевала и была едва слышна, меланхоличная и мягкая, как отдаленная свирель на закате дня, наполняющая леса чудеснейшей музыкой. Вся природа, казалось, прислушивалась и была неподвижна: ни один зефир не осмеливался потревожить безмятежности воздуха; В роще смолкли все голоса, и зачарованные стада прилегли близ ручейка. Пастух застыл, как изваяние, боясь, что его дыхание может нарушить мелодию, и, указывая пальцем на мелодичное дерево, кажется, говорил «Послушай!» своей возлюбленной</p>

Добавления, сделанные Баурингом, (ручеек, у которого прилегли стада, иступленный восторг соловьиной трели, картинно-статичная поза пастуха) с одной стороны, безусловно, расширяют оригинальный текст и меняют его структуру, а с другой придают выразительность традиционной пасторальной картине, насыщенной эмблемами идеального пейзажа, где «слащавость» переводчика представляется не вполне необоснованной [3, 80]. Также Бауринг пытается воспроизвести и сатирико-юмористические элементы подлинника. Великолепно изображенные Крыловым в конце басни недалекость и важность псевдоученого мужа («Осел, уставясь в землю лбом: «Изрядно, – говорит...») Бауринг попытался компенсировать, снабдив описание внешности, а точнее, головы критика в момент глубокомысленных раздумий, ироническим определением "reverend" (почтенная), за которым, однако, следует контрастное описание манеры озвучивания судебсудейского вердикта обладателем этой прекрасно-мудрой головы, которая вновь всего лишь громка:

Оригинал	Перевод	Подстрочник английского перевода
<p>Скончал певец. Осел, уставясь в землю лбом:/ «Изрядно, – говорит, – сказать неложно...»</p>	<p>The singer ended: – and our critic bow'd His reverend head to earth, and said aloud...</p>	<p>Певец закончил. Наш критик наклонил свою почтенную голову к земле и громко сказал...</p>

Развивая мысль Осла о том, что Соловью было бы полезно поучиться пению у Петуха, Бауринг находит необходимым конкретизировать содержание подобных «уроков»: Петух смог бы «улучшить голос» и «настроить ухо» соловья, чтобы тот мог стать «приличным певцом». Эти подробности отсутствуют в оригинале, где Крылов ограничивается для характеристики возможного результата полезных уроков пения расплывчатым «еще б ты боле навострился». Примечательно, что «расшифровывая» просторечную лексему, Бауринг сохраняет ее внутреннюю форму в составе слова «sharpness» – резкость:

Оригинал	Перевод	Подстрочник английского перевода
Еще б ты боле навострился./ Когда бы у него немножко поучился	Thy voice wants <i>sharpness</i> : – but if Chanticleer / Would give thee a few lessons, doubtless he /Might raise thy voice and modulate thy ear; /And thou in spite of all thy faults mayst be /A very decent singer'	Твоему голосу не хватает резкости: но если бы Петух дал тебе несколько уроков, он, без сомнения, смог бы улучшить твой голос и настроить ухо, и ты, несмотря на все недостатки, смог бы быть весьма приличным певцом

Романтический интерес Бауринга к фольклору, упоминавшийся предшествующими исследователями [4, 58], также нашел некоторое отражение в переводе басни. Так, для воспроизведения слова «Петух», переводчик, пользуясь общепринятой терминологией английских сказок, использует стилистически ярко окрашенное «Chanticleer» – фольклорное прозвище [4, 32].

Мораль английской басни по форме отличается от более лаконичного оригинала, но при этом не является затянутой или неочевидной и точно соответствует его смысловому наполнению:

Оригинал	Перевод	Подстрочник английского перевода
Избави Бог и нас от этаких судей	Many such critics you and I have seen: / Heaven be our screen!	И вы и я видели много таких критиков – / Защити нас, Небо!

Таким образом, в самой ранней из переведенных басен Бауринг безусловно попытался сохранить авторский замысел, выражающийся в стилистически различном наполнении «лирического» и «сатирического» компонентов басни. Также присутствует попытка передать национальный колорит в манере, традиционной для ранних романтиков, которые воспринимали этническую специфику переводимого текста как фактор немаловажный и подлежащий воспроизведению [5, 137]. Однако уже на этом этапе становится очевидным тяготение Бауринга к лирической интонации. В дальнейших переводах эта тенденция к усугублению лирического компонента становится еще более очевидной, привнося в них несвойственный оригиналу оттенок романтического пафоса [6, 80].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Краснов, А. Г. Притчевый смех и смех в притче / А. Г. Краснов // Смех в литературе: семантика, аксиология, полифункциональность. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2004.

2. Михайлов, А. В. Диалектика литературной эпохи / А. В. Михайлов // Языки культуры. – М. : Языки русской культуры, 1997.
3. Подгаецкая, И. Поэтика жанра и национальное своеобразие / И. Подгаецкая // Вопросы литературы. – 1969. – № 11. – С. 115–133.
4. Потебня, А. А. Из лекций по теории словесности. Басня, пословица, поговорка / А. А. Потебня // Теоретическая Поэтика. – М. : Academia, 2003.
5. Реморова, П. Б. Басня в творчестве Жуковского / П. Б. Реморова // Жуковский и русская культура. – Л. : Наука, 1987.
6. Рудов, М. А. Жанр басни в русской литературе / М. А. Рудов. – Фрунзе : Мектеп, 1974.
7. Чекалов, К. А. Мореплавание и шторм: от прозы барокко к ранним романам Э. Сю / К. А. Чекалов // Романтизм. Вечное странствие. – М. : Наука, 2005.

УДК 81-25

**Татьяна Вячеславовна Гусева,
Екатерина Юрьевна Ожегова**

г. Пенза, e-mail: lingua.pgri@mail.ru

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Изучение фразеологических соответствий представляет большой практический интерес для лингвистики и в частности для переводоведения. Фразеологизмы занимают особое место в вербальной коммуникации, так как они не только передают определенную информацию, но и воздействуют на чувства и воображение реципиента. Поэтому при переводе фразеологизмов желательно сохранить их экспрессивно-стилистические функции, и, как справедливо отмечают С. Влахов и С. Флорин, в идеале фразеологизм нужно переводить фразеологизмом [1, 183]. Такими способами перевода являются фразеологический эквивалент и фразеологический аналог. Однако не всегда фразеологизм исходного языка можно передать на язык перевода теми же средствами так, чтобы денотативный и коннотативный компоненты, синтаксическая структура и лексика совпадали. В таких случаях при переводе используются нефразеологические способы передачи фразеологизма на язык перевода. К таким способам перевода относятся, по С. Влахову и С. Флорину, способ лексического перевода, калькирование, описательный перевод и контекстуальный перевод [1, 193]. Следует учесть, что в любом из способов нефразеологического перевода фразеологизма теряются образность, экспрессивность, афористичность и коннотации.

Рассмотрим на конкретных примерах перевод фразеологизмов и определим, к каким способам чаще всего прибегают в случае перевода фразеологизма. Для этого были отобраны случайные сто фразеологических единиц из словаря «Немецко-русский фразеологический словарь» Л. Э. Биновича [2]. Из 100 ФЕ (фразеологическая единица) 59 были переведены фразеологическими способами перевода такими, как фразеологический эквивалент и фразеологический аналог. Например, ФЕ *man kann ihm kein Wort abgewinnen* переводится на русский язык фразеологическим

эквивалентом *от него слова не добьешься*. Как видно из приведенного примера, при переводе сохранился весь комплекс значений переводимой единицы.

Фразеологическое выражение немецкого языка *vom bloßen Ansehen wird man nicht satt* на русский язык переводится фразеологическим эквивалентом *с погляденья сыт не будешь*. Фразеологизм немецкого языка абсолютно равноценен переводимой единице, так как отсутствуют потери, как в денотативном, так и в коннотативном плане.

Фразеологический эквивалент является наиболее приемлемым способом перевода фразеологизма, и, тем не менее, этот способ является очень редким в силу разницы культур и структуры языка исходного и переводного языков.

Фразеологический аналог применяется в переводе гораздо чаще. Он уступает полному эквиваленту лишь в том, что отличается от исходной ФЕ по какому-либо из показателей: другие, часто синонимические компоненты, небольшие изменения формы, изменение синтаксического построения, иные морфологическая отнесенность, сочетаемость и т.п.

Фразеологическое выражение немецкого языка *der Brei wird nicht so heiß gegessen, wie er gekocht ist* в русском языке имеет аналог – *не так страшен черт, как его малюют*. Данный пример наглядно показывает, что при переводе полностью была изменена образность фразеологизма – *горячая каша (der heiße Brei) и черт*. Подобным примером является также фразеологическое выражение немецкого языка *es ist nicht alle Tage Hochzeit*. Данный фразеологизм на русский язык переводится при помощи аналога – *не все коту масленица*. Как и в предыдущем примере, при переводе была произведена полная замена образности: *die Hochzeit (свадьба) и масленица*. Оба фразеологизма идентичны по значению, что позволяет говорить о том, что при переводе был применен способ фразеологического аналога.

Из 59 ФЕ, переведенных фразеологическим способом, только 11 представляют собой фразеологические эквиваленты, 48 – фразеологические аналоги, что подтверждает нашу мысль о редком использовании фразеологического эквивалента. Оставшиеся 41 ФЕ были переданы на русский язык нефразеологическими способами перевода, а именно способом калькирования, при помощи описательного перевода и способом лексического перевода. Приведем примеры. Так, фразеологическое единство немецкого языка *er ist hintern Backofen nicht weggekommen* можно передать на русский язык только при помощи описательной конструкции – *он ничего в жизни не видел*. Данный способ перевода заключается «в раскрытии значения лексической единицы ИЯ при помощи развернутых словосочетаний» [3, 61]. Это могут быть объяснения, сравнения, описания, толкования, т. е. все средства, максимально передающие содержание ФЕ. Как показывает приведенный пример, фразеологизм немецкого языка переведен на русский язык свободным словосочетанием, которое передает лишь только смысл немецкого оборота, при этом потеря экспрессивности неизбежна. Следующий пример подтверждает наше положение: *ein Brett vor den Augen haben* носит ироничный характер и на русский язык переводится следующим способом – *ничего не видеть*. Как и в предыдущем примере, при переводе немецкий фразеологизм был передан свободным словосочетанием русского языка, что повлекло за собой потерю образности.

Рассмотрим случай использования способа калькирования на примере фразеологического выражения немецкого языка *kein Baum fällt auf den ersten Streich*.

На русский язык данный фразеологизм можно перевести следующим образом – *за один раз дерева не срубишь*. Данный вариант перевода является калькой немецкой пословицы, поскольку образная основа исходной ФЕ дословно передана в языке перевода. Соответствия-кальки обладают определенными достоинствами и достаточно широко используются в переводческой практике. Во-первых, они позволяют сохранить образный строй оригинала, что особенно важно в художественном переводе. Во-вторых, они способствуют преодолению трудностей, возникающих в том случае, если образ обыгрывается для создания развернутой метафоры [4, 174]. Однако, калькирование возможно в том случае, если перевод донесет до читателя содержание всего фразеологизма, так как предпосылкой для калькирования является достаточная мотивированность значения ФЕ.

Лексический способ перевода фразеологизма заключается в передаче устойчивого словосочетания исходного языка одним словом в языке перевода. Характерным этот способ является для передачи немецких глагольных устойчивых словосочетаний на русский язык. Рассмотрим пример фразеологического единства немецкого языка с разговорной окраской *keine große Brühe mit j-m machen*, которое на русский язык переводится как *не церемониться с кем-л.* или *не либеральничать с кем-л.* Как видно из приведенного примера, варианты перевода не являются в русском языке фразеологизмами, а также не выражают образной и эмоционально-экспрессивной составляющей немецкого фразеологизма. Лексический перевод применим при переводе глагольных выражений, лишенных высокой степени экспрессии, например: фразеологическое единство немецкого языка *sich keine Bedenken machen* на русский язык переводится лексемой – *не сомневаться*. Фразеологическое сочетание немецкого языка *blauen Montag machen* на русский язык также может переводиться лексическим способом – *прогуливать*, т. е. не выходить на работу. Из представленных примеров видно, что варианты перевода лишены экспрессии и метафоричности.

Большинство из 41 немецких ФЕ было передано при помощи описательного перевода (30 ФЕ из 41). 8 ФЕ из 41 переведены на русский язык при помощи калькирования и лишь только 3 ФЕ из 41 переведены лексическим способом. Таким образом, описательный перевод является наиболее частотным способом перевода среди других нефразеологических средств.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что фразеологические способы перевода превалируют над нефразеологическими способами перевода. Наиболее многочисленную группу фразеологических соответствий составляют фразеологические аналоги, характеризующиеся тождественной семантикой и различными образными основами. Наиболее продуктивным нефразеологическим способом перевода на материале нашего исследования является описательный способ перевода, который позволяет точно воспроизвести значение ФЕ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.

3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : Р-Валент, 2011. – 424 с.

УДК 81.373.421

Юлия Алексеевна Гусева

г. Пенза, e-mail: yulya1110@mail.ru

СИНОНИМЫ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА

Лексическая синонимия по праву заслуживает самого пристального внимания стилиста. Знание синонимических богатств языка, на котором мы привыкли общаться и который считаем родным – важное условие речевой культуры человека.

Состав синонимов русского языка изучается уже более 200 лет (первый синонимический словарь вышел в 1783 г., его автор – Д. И. Фонвизин). Современная наука достигла больших успехов в изучении и описании лексической синонимии [1, 13].

Важнейшая стилистическая функция синонимов – быть средством наиболее точного выражения мысли. Окружающие нас явления и предметы, а также их свойства, качества, действия и состояния познаются нами со всеми их особенностями, выражаются словом, наиболее подходящим для их конкретного значения. Так возникают ряды синонимов, которые с предельной точностью детализируют описание явлений действительности.

Чтобы глубже исследовать семантику синонимов, их надо рассматривать в контексте. И как нельзя лучше для этого подходят произведения классиков русской литературы.

Работая над лексикой своих произведений, писатели выбирают из множества близких семантически слов то, которое наиболее верно передает нужный оттенок смысла; работа с синонимами отражает творческую позицию писателя, его отношение к изображаемому. Изучить варианты стилистической правки художественных текстов можно по авторским черновикам и разным редакциям.

Открытое использование синонимов предоставляет художникам слова большие стилистические возможности. В эмоциональной речи нанизывание синонимов служит усилению признака, действия [2, 27]. Сошлемся на примеры из произведений А. П. Чехова, где синонимы употребляются для создания комического.

1. Семантические синонимы – это стилистически нейтральные слова, отличающиеся друг от друга оттенками основного, общего для каждого из них значения:

Эта некрасивая, уродливая женщина имеет свою, в высшей степени интересную повесть («Кривое зеркало»); Лицо у нее было всегда утомленное, замученное («Три года»); Но я же обобрал вас, ограбил («Размазня»).

2. Стилистические синонимы – это слова, тождественные по своему значению и различные по стилистической окраске или имеющие разную сферу употребления. Стилистические синонимы неоднородны. Среди стилистических выделяют подгруп-

пы: а) по сфере употребления; б) по экспрессивно-стилистической окраске; в) по активности употребления:

«Мы либералы, – писал он. – Смейтесь над этим термином! Скальте зубы!» («Ревнитель»); *«Ступай туда, откедова пришел! Вороти оглобли!»* («Дурак»).

3. Семантико-стилистические синонимы – это слова и их эквиваленты, обозначающие одно и то же явление объективной действительности и различающиеся не только стилистической окраской, но и оттенками общего для каждого из них значения:

«Это уж, друг мой, глумление, издевательство» («Дочь Альбиона»); *Он не ел, а вкушал* («Из Записных книжек»);

4. Контекстуальные синонимы – слова, семантически сближенные в условиях контекста.

В лице почувствовалось что-то благородное, львиное («Враги»); *Белокурова длинно, растягивая "э-э-э-э...", заговорил о болезни века – пессимизме* («Дом с мезонином»).

5. Абсолютные синонимы (дублиеты) – не имеющие семантических и стилистических различий, но отличающиеся по сочетанию:

Он пополнел, раздобрел и неохотно ходил пешком («Ионыч»).

Синонимы позволяют Чехову выразить одну и ту же мысль различными способами и передать при этом разнообразные стилистико-смысловые оттенки.

Таким образом, после изучения творческого наследия А. П. Чехова, можно сделать вывод о том, что синонимы играют большую роль в произведениях автора: они используются не только в грамматических, но и в стилистических целях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Братина, А. А. Синонимы и их истолкование / А. А. Братина // Вопросы языкознания. – 1978. – № 6. – С. 63–73.
2. Палевская, М. Ф. Синонимы в русском языке / М. Ф. Палевская. – М. : Просвещение, 1964. – 128 с.
3. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. / А. П. Чехов. – М. : Наука, 1975. – Т. 2 «Рассказы. Юморески, 1883–1884». – 584 с.

УДК 37.01

Андрей Валентинович Диков

г. Пенза, e-mail: dikov.andrei@gmail.com

ШКОЛЬНАЯ ДОСКА В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ

Школьная доска (синоним: классная доска) – прямоугольная поверхность большого размера, на которой участники учебного процесса могут писать или рисовать с целью визуализации учебного материала. Так как доска появилась в общеобразовательных школах, то и название указывает на это. Назначение школьной доски – предоставить учебный материал всем присутствующим в классе участникам образовательного процесса. Поэтому доска размещается на самом видном месте в кабинете

и является центром взаимодействия всех участников учебного процесса. Однако в историческом аспекте, школьная доска вначале была небольшого размера, имелась у каждого ученика и использовалась им индивидуально.

В настоящее время классные доски нашли применение также и в не учебных учреждениях, чтобы оставлять записки и объявления о новых событиях, для записи счета в небольших соревнованиях и так далее.

Для чего используются школьные доски в образовании?

1. Прежде всего, для иллюстрации учебного материала во время объяснения новой темы.
2. Для решения задачи всем классом или отдельными группами.
3. Проверка знаний одного учащегося всем классом.
4. Как элемент оформления класса к какому-либо торжеству.
5. Средство трудового воспитания (мытьё доски и тряпки).
6. Место для выражения эмоций (можно постучать, порисовать на перемене и т.д.).

Первое письменное упоминание использования школьной доски относится к XIII в. Тогда это были аспидные (грифельные) доски. Встречаются также упоминания использования в XVI–XVII в. Однако массовое использование досок началось в конце XVIII в. в связи с разработкой месторождения сланца в Уэльсе и с развитием сланцевой индустрии. В XIX в. почти в каждой школе мира использовались аспидные школьные доски [1].

С XIX в. по сегодняшний день школьная доска прошла серьезный путь развития [2] и, естественно, что с появлением цифровых технологий и Всемирной паутины мы наблюдаем не только интерактивные классные доски, висащие в кабинетах и стоящие немало денег, но и почти бесплатные или полностью бесплатные онлайн варианты школьных досок. Веб-доски первоначально нашли применение не в школьном образовании, а в корпоративном. Большинство онлайн-досок предназначены для совместного обсуждения какого-либо проекта участниками, находящимися на удалении друг от друга. Со временем появились виртуальные доски, предназначенные в основном для демонстрации разнообразного контента, включающего видеоролики и аудиозаписи, комментирующие какие-то заметки на доске или рисунки. Продвинутые доски позволяют размещать на них даже многостраничные документы или презентации, веб-страницы и тому подобное. Простые доски в основном имеют в своем арсенале несколько инструментов для написания и стирания рукописной информации.

WikiWall (с англ. – викистена) [<http://wikiwall.ru/>] – русскоязычный сервис для создания совместной цифровой стенгазеты в реальном времени. Сервис предлагает небольшой набор инструментов для создания контента: текстовые блоки, картинки, видеоролики (в разработке), цветные линии, ластик и возможность загрузки опубликованной веб-страницы в качестве фона газеты.

Редактор газеты может пригласить для совместной работы нескольких помощников. Для этого он должен скопировать из адресной строки браузера url разработки газеты и отправить его вместе с текстом приглашения по электронной почте или скайпу своим потенциальным соразработчикам или опубликовать его в своем блоге.

Когда работа над газетой окончена, можно узнать и скопировать ее адрес просмотра, перейдя в режим просмотра (ссылка «смотреть» в панели инструментов).

Белая онлайн доска **Deekit** [<https://www.deekit.com/>], разработанная эстонскими (Талин) программистами, является более развитым инструментом чем, например, Web Whiteboard. Сервис не требует регистрации для его использования, но предлагает войти под уже каким-либо существующим аккаунтом в популярных социальных сетях (Twitter, Facebook, Google и т.д.), кроме русскоязычных (ВКонтакте). Если человек не зарегистрирован ни в одной из предложенных служб, то воспользоваться доской будет невозможно.

Доска обладает набором развитых инструментов векторной графики: линия, эллипс, прямоугольник, пятиугольник и многоугольник. Для всех фигур можно задать цвет контура и заливки, воспользовавшись различными палитрами, и даже степень прозрачности. Фигуры можно не только перемещать по доске, но и вращать их. Кроме того, существует отдельный инструмент группировки объектов для одновременного совершения действия не над отдельным объектом, а над целой группой. Например, для удаления сразу нескольких фигур, необходимо предварительно их выделить. Отличным уникальным инструментом по сравнению с другими досками является блокировка или фиксация объекта на доске с тем, чтобы никто из группы не смог его изменить или удалить.

Интерфейс сервиса предлагает цветные области (модули), отражающие логические структуры. Первая область хранит шаблоны досок, на основе которых можно создать свою. Вторая хранит эскизы (миниатюры) досок, созданных авторизованным пользователем. Третья и последующие – это коллекция миниатюр досок, созданных командами. Отдельная область на каждую команду.

Для организации групповой работы создается команда (Team), в которую приглашаются члены через автоматическую рассылку по адресам электронной почты. В посланном письме находится приглашение стать членом команды, для чего достаточно щелкнуть мышкой по приведенной в письме ссылке. Команде присваивается уникальное имя, которое появится как название логической области у каждого участника. Если кто-то из команды создает доску, то все члены ее увидят в соответствующей области и смогут работать с ней. Недостатком сервиса является невозможность идентифицировать авторство каждого участника в совместном проекте, как, например, это сделано на доске Idroo.

Так как доска имеет неограниченный размер, то имеется панель инструментов масштабирования. Перемещать доску или области можно без специальных инструментов мышкой методом drag and drop (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные характеристики онлайн досок

	Realtimeboard	WikiWall	PixiClip	Stoodle	Whiteboard	Deekit	Twiddla	IDroo	Sketchlot	Groupboard
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Создание аккаунта	+	-	+	-	-\$	-	-\$	+	+	-/+
Русскоязычный интерфейс	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Инструменты для контента										
Векторные	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Растровые	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+
Ластик/Корзина	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Перо/карандаш	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Кисть/маркер	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Цветовая палитра	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Пипетка	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
Отменить/вернуть				+	+	+	-	+	+	-
Фигуры										
Прямоугольник	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+
Эллипс	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+
Многоугольник	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Линия	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+
Толщина фигур	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Заливка фигур						+		-		+
Математические формулы	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Текст	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Шаблоны	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Внешний контент										
Графические изображения	+	+	+	+	-	+	+	+	-	1
Веб-страницы	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
Офисные документы	+	-	-	-	-	-	pdf	+	-	\$
Видеоролики	+	b	+	+	-	-	-	-	-	-
Аудиозаписи	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Совместная работа										
Чат	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+
Аудио-чат	\$	-	-	+	-	-	\$	-	-	-
Видео-чат	\$	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Рассылка приглашения	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+
Генерация гиперссылки в отдельном окне/поле	+	-	+		+	-	+	+	+	-
Выделение участника цветом или как-либо	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-
Выделение студентов и учителей	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
Количество участников	3/\$	8	-	∞	∞	∞	∞	∞	∞	5/\$
Инструменты для настройки рабочего поля										
Масштаб	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-
Выдвижное меню		+	+	+	-	+	+	-		+
Фон доски	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-
Другие										
Хранение доски на сервере	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Количество досок	3/\$	∞	∞	∞	∞	∞	∞	10/\$	∞	∞
Размер доски				∞		∞	-	∞	∞	∞
Добавление комментариев	+	-	-	-		-	-	-	-	-
Интеграция с блогот или веб-сайтом (генерация html-кода)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
Поддержка мобильных устройств	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+
Полностью бесплатный	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аспидная доска. Википедия. Свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Аспидная_доска#cite_ref-4
2. Диков, А. В. Школьная доска: от темной – к белой, от белой – к Интернету / А. В. Диков // Информатика и образование. – 2011. – № 7. – С. 53–58.

УДК 372.881.161.1

Инна Анатольевна Дуданова

г. Пенза, e-mail: inna.dudanova2013@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»

Известно, что в школьном курсе русского языка изучается современный русский язык. История русского языка в программу средней школы не включена. Однако учителю-словеснику в практической деятельности приходится иметь дело с такими фактами языка, которые без исторических сведений объяснить нельзя.

Связать преподавание русского языка с его историей стремились еще лингвисты и методисты XIX в. (Ф. И. Буслаев, А. А. Шахматов, Ф. Ф. Фортунатов). Однако историзм как обязательный принцип преподавания получил всеобщее признание лишь в советской школе, со времени известного Постановления ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г., в котором предлагалось «значительно усилить элементы историзма в программах по обществоведению, по языку и литературе, географии, иллюстрируя основные разделы и темы этих дисциплин необходимым фактическим материалом, историческими экскурсами и сравнениями» [1, 162].

Чтобы научить школьника современным нормам языка, учитель должен знать причины их появления, эволюцию норм и новые тенденции в развитии русского литературного языка. Без этих знаний невозможно сознательное и успешное преподавание такого важного и трудного школьного предмета, каким является русский язык.

Нет необходимости доказывать полезность для учащихся некоторых исторических экскурсов и сравнений при изучении языкового материала. Такие экскурсии и сравнения помогут школьникам сознательно усваивать учебный материал и покажут им, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования [2, 4].

Отбирая материал для исторического комментирования, необходимо обратить внимание на его практическую направленность. Обучая современному русскому языку, нужно приводить только такие исторические сведения, которые дают точное представление о тех или иных явлениях языка. Поэтому важно учитывать возрастные особенности, уровень развития класса, а также один из основных принципов дидактики – доступность учебного материала.

Анализируя действующие учебники по русскому языку, мы пришли к выводу: исторические сведения практически не используются на уроках русского языка, за исключением учебно-методического комплекса В. В. Бабайцевой, где приводятся

данные из истории языка. Например, при изучении темы «Число имен существительных» дается справка о том, что в древнерусском языке, как и в некоторых других языках, было двойственное число. В качестве примера используется существительное *сын*: И.п. ед.ч. – сын; мн.ч. – сынове; дв.ч. – сыны. Далее сведения расширяются: двойственное число сохранилось в словенском и лужицком языках, которые входят в группу славянских языков. На наш взгляд, интересно то, что в этой же справке мы находим информацию не только о двойственном, но и о тройственном числе. Данный материал способствует расширению кругозора учащихся и привлечению внимания не только к русскому языку, но и к другим славянским языкам.

Изучая тему «Падеж имен существительных», дети узнают, что в современном русском языке шесть падежей, а в древнерусском был седьмой, звательный падеж, следы которого сохранились в словах *отче, старче, боже, господи*. Он до сих пор сохраняется в современном украинском падеже.

Данный материал ценен тем, что не только приводится теория, но и иллюстрация реликтов, «остатков» звательного падежа.

Исторический комментарий к языковым явлениям необходим и на уроках литературы, особенно при изучении фольклорных (былины, пословицы и пр.) и древнерусских произведений.

В данной статье мы покажем, как можно использовать исторические сведения на уроках русского языка, а также при организации исследовательской деятельности школьников и при подготовке их к олимпиадам по русскому языку.

Для более сознательного и прочного усвоения школьного курса русского языка, развития интереса к русскому языку и его истории могут быть использованы следующие задания, разработанные нами на материале русских былин.

При изучении темы «Число имен существительных» можно использовать такие задания:

1. Из приведенного ниже отрывка выпишите имя существительное в форме двойственного числа. Поставьте данное существительное в начальную форму, определите род и укажите древний тип склонения.

Как из славнова города из Киева

Поезжали два могучие богатыри... («Илья ездил с Добрынею»)

2. Приведите примеры словоформ современного русского языка, которые указывают на наличие форм двойственного числа в истории русского языка.

Рассматривая тему «Падеж имен существительных», целесообразно использовать упражнение:

Из приведенного ниже отрывка выпишите имя существительное. Определите его падеж. Ответьте на вопрос: сохранилась ли форма звательного падежа в современном русском языке? Если такая форма существует, то приведите ее в качестве примера.

«Ай же ты, любезный мой *хозяюшко*...» («Илья Муромец и Соловей разбойник»).

При изучении темы «Три склонения имен существительных» необходимо сказать о том, что в древнерусском языке было шесть типов склонения, которые постепенно сближались и с течением времени объединились в известные нам первое, второе и третье склонение. Предлагаем следующее задание:

*Запишите данные имена существительные по-древнерусски и распределите их по древним типам склонения: **рука, ночь, камень, село, князь, юноша**.*

Следующее задание нацелено на выявление типичных форм и исторических изменений в определенных типах склонения:

*Из приведенного ниже отрывка выпишите существительное **дверьми**, определите число, род, падеж и древний тип склонения. Обратите внимание на флексию. Какое окончание в данном слове в современном русском языке? В результате чего произошло изменение флексии?*

А за дверьми лежить огромный камень... («Исцеление Ильи Муромца»).

В 6 классе изучается тема «Разносклоняемые имена существительные». Это достаточно сложная тема. Учащимся не всегда понятно, почему существительные могут быть разносклоняемыми, но более всего ученикам не ясна причина данного языкового явления. Здесь необходим исторический комментарий: в древнерусском языке слова *бремя, время, вымя, семя, племя, темя, знамя, имя, пламя, стремя* относились к так называемому склонению на согласный. С течением времени данные слова утратили прежние падежные формы и стали склоняться по другому типу склонения. В современном русском языке они не вошли не в один тип склонения, так как окончание – я не типично для среднего рода. Поэтому в косвенных падежах, кроме творительного, они имеют окончания существительных третьего склонения, а в творительном падеже принимают окончание второго склонения. Слово *путь* сохраняет древнюю парадигму и поэтому не относится ни к одному типу склонения. Для более осознанного понимания данной темы возможно следующее задание:

*Просклоняйте существительные **семя, имя** и существительное **путь** в единственном и множественном числе по древнему типу склонения. Отметьте формы, которые сохранились в современном русском языке.*

Все предложенные задания нацелены на сознательное усвоение учебного материала, а также на воспитание интереса учащихся к русскому языку и его истории. По мнению известного русского лингвиста А.А. Шахматова, для развития интереса к урокам русского языка в школе должно быть введено «преподавание истории отечественного языка».

Итак, многоаспектная работа со словом, включающая и его краткий исторический анализ, способствует обогащению словарного запаса учащихся, развитию у них языкового чутья и лингвистического кругозора, внимания к языковым средствам выразительности при анализе художественного текста. Обращаясь к истокам родного языка, школьники обращаются к своим предкам – создателям поистине прекрасной русской культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 161–164.
2. Иванов, В. В. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе : пособие для учителя / В. В. Иванов, З. А. Потиха. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Гордеева, О. Исторический аспект в школьном изучении русского языка (на материале пермских говоров) / О. Гордеева, В. Шенкман // Филологический класс. – 2004. – № 4. – URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_4_78 (дата обращения: 17.10.2016).
4. Дзюба, Е. В. Вопросы истории языка на Всероссийской олимпиаде школьников / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина // Филологический класс. – 2010. – № 23. – С. 36–40.

Ольга Александровна Дурина

г. Пенза, e-mail: oldurina@yandex.ru;

Людмила Геннадьевна Ратушная

г. Пенза, e-mail: mila_ratushnaia@yahoo.com

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Со второй половины XX в. система гуманитарного знания начинает развиваться в рамках антропоцентрической системы, которая пришла на место сциентистской. На стыке областей лингвистики, психологии и философии появляются и формируются новые дисциплины – когнитивная лингвистика и лингвокультурология – центральным понятием которых становится концепт.

Первым среди российских исследователей термин «концепт» употребил С. А. Аскольдов-Алексеев в своей статье «Концепт и слово», опубликованной в 1928 г. Он дал ему следующее определение: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, 269]. Однако в советское время термин концепт не употреблялся, его широкое распространение происходит лишь в начале 90-х г. XX в., когда начинают появляться работы зарубежных лингвистов и встает проблема перевода данного понятия. Тем не менее, до сих пор не существует однозначного толкования данного термина, поскольку остается большое количество спорных моментов, касаемо, например, структуры концепта, его статуса, особенностей, подхода и соотношения с другими значимыми понятиями лингвистики, психологии и философии.

Идеи, изложенные С. А. Аскольдовым-Алексеевым, продолжает развивать Д. С. Лихачев, определяя концепт как «своего рода «алгебраическое выражение значения» ... которым мы оперируем в своей письменной и устной речи, ибо охватить значение во всей его сложности человек просто не успевает, а иногда по-своему интерпретирует его» [2, 150]. Ученый, таким образом, рассматривает это понятие как некую мыслительную организацию, исполняющую функцию заместителя в человеческом сознании, которая, так или иначе, зависит от приобретенного опыта каждого индивида («в зависимости от образования, личного опыта, принадлежности к определенной среде, профессии и т.д.»). Такой подход к определению концепта следует считать психологическим.

Иной подход в толковании данного понятия находит отражение в работах российского филолога В. В. Колесова. Обращаясь в своих исследованиях к трудам русских философов, он возглавляет философский подход к определению концепта: «концепт – исходная точка семантического наполнения и одновременно конечный предел развития... то, что не подлежит изменениям в семантике словесного знака, что напротив диктует говорящим на данном языке, определяя их выбор, направляет их мысль, создавая потенциальные возможности языка и речи» [3, 67]. По мнению ученого именно философия отражает ментальность нации, воссоздавая характеристики сознания в слове, а основной единицей ментальности является концепт, из которого в процессе коммуникации формируются все содержательные формы его воплощения.

Несколько отличный взгляд имеет профессор С. Г. Воркачев. При определении понятия «концепт», он старается обобщить три основных подхода, существующих в лингвистическом понимании данного термина: 1) в широком понимании, концепты – это все лексемы, значения которых формируют национальное языковое сознание и картину мира носителей языка; 2) в более узком, концепты – это лингво-специфические семантические образования, характеризующие носителей определенной этнокультуры; 3) концепты – это ключевые для каждой конкретной нации семантические образования, отражающие специфическое восприятие мира его носителей. Таким образом, по Воркачеву [4, 71]: «концепт – это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой». Если эта единица не обладает этнокультурной спецификой, то она, по мнению автора, не относится к концептам.

Особо активное распространение термина «концепт» происходит в настоящий момент в двух ведущих областях современного языкознания – лингвокультурологии и когнитивной лингвистике. В рамках первой из них концепт рассматривается с точки зрения соотношения языка и культуры. Одним из основных представителей данного направления является профессор В. И. Карасик. Ученый дает следующее определение: «концепты – это ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта. Типизируемость этих единиц закрепляет представления в виде различных стереотипов, их осознаваемость дает возможность передать информацию о них другим людям, их значимость закрепляет в индивидуальном и коллективном опыте важные (и поэтому эмоционально переживаемые) характеристики действительности» [5, 24]. Таким образом, концепт, являясь ценностной единицей, находится в сознании индивида, но при этом центральным аспектом является его национально-культурное своеобразие.

Когнитивный подход рассматривает концепт с точки зрения соотношения языка и сознания. Его ведущими представителями являются ученые З. Д. Попова и И. А. Стернин, которые определяют концепт «как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [6, 24]. Другими словами, ученые видят концепт как единицу ментальности, несущую своеобразный комплекс знаний о мире. Ценностная и этнокультурная составляющие не являются обязательными, при данном подходе, поскольку, отражаясь в нашем сознании, не все концепты ими обладают.

В результате, можно с уверенностью заявить, что не существует четкого определения концепта, существуют различные взгляды и подходы к данному понятию. Вместе с тем, проанализировав ряд представленных дефиниций, можно выделить единую базовую характеристику этого образования: концепт – это ментальная единица, которая отражает восприятие того или иного предмета или явления.

Однако, по нашему мнению, у концепта не всегда существует четкое языковое выражение, он не всегда обладает этнокультурной специфичностью, а в связи, с чем и особой ценностью, и формируется исходя из опыта (в том числе и чувственного) как отдельного индивида, так и общества в целом. Самое главное, в нашем понимании, – это то, какое отражение в сознании он находит. Итак, руководствуясь когнитивным подходом, мы определяем концепт как ментальное образование, хранящее информацию и отражающее знания о предмете или явлении и об отношении к ним, полученные личностью или обществом в результате определенного опыта.

Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день концепт является важнейшей категорией лингвистики, однако, рассмотрев основные определения данного понятия, мы понимаем, что он находится на этапе своего становления, процесс которого весьма сложен и противоречив.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста : Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Очерки по философии художественного творчества. – СПб. : Блиц, 1999. – С. 147–165.
3. Колесов, В. В. Концепт культуры: образ – понятие – символ / В. В. Колесов // Слово и дело: Из истории русских слов. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 57–72.
4. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
5. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
6. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.

УДК 37.02

Виталий Сергеевич Дятлов

г. Пенза, e-mail: arigab@rambler.ru

ЭТАПЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

В условиях наметившегося в отечественном образовании перехода в воспитании детей от парадигмы педагогического воздействия на парадигму создания условий для саморазвития ребенка особое значение в организации воспитательного процесса приобретает специально создаваемое воспитательное пространство как комплекс условий, необходимых для самореализации ребенка.

Воспитательное пространство является необходимым и эффективным механизмом личностного развития ребенка [1, 23], что актуализирует вопрос о его создании в детском оздоровительном лагере.

Анализ научных публикаций, посвященных изучению воспитательного пространства, позволяет отобрать несколько «опорных представлений» о его сущности:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- пространство – результат педагогического конструктивного освоения такой данности как «среда»;

- воспитательное пространство рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором воспитания при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы, если дети воспринимают его как собственную территорию, за которую они несут ответственность;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды.

Одной из составляющих воспитательного пространства является его активность – организация такой жизнедеятельности, где происходит непрерывное совместное открытие детьми и взрослыми для себя новых сторон жизни.

Поскольку смена в детском оздоровительном лагере имеет временные ограничения (от 14 до 21 дня) активность по созданию и развитию воспитательного пространства требует особого напряжения, как от педагогов, так и детей.

Дети, приезжая в лагерь, сразу погружаются в иную, отличную от дома обстановку: коллективное проживание, строгий режим дня, большое количество мероприятий. Для того чтобы детям было комфортно в лагере и они приняли участие в создании воспитательного пространства педагогам необходимо выработать механизмы включения детей в данный процесс.

Исходя из многолетнего опыта работы автора в детском оздоровительном лагере «Строитель» Дома детского творчества № 1 г. Пензы, этот процесс можно разделить на три этапа.

Первый этап – освоение пространства, в которое дети попали: узнать его территорию, составляющие ее объекты, их функционирование, режим работы, познакомиться с персоналом, правилами, традициями, законами лагеря.

Выше отмечалось ограниченность лагерной смены во времени, поэтому этап освоения пространства должен занимать минимум времени и организовываться с использованием активных и интерактивных педагогических технологий и форм работы.

Второй этап – «присвоение» детьми воспитательного пространства. Дети на данном этапе привлекаются к организации жизни в лагере, важным становится их включенность в различные дела лагеря и значимость этих дел для их восприятия, приобретение определенного социального опыта, открытие в себе новых сторон, понимание определенных ценностей.

На данном и следующем этапах важно полноценное функционирование органов детского самоуправления в лагере и в отряде как регулятора той части жизни детского коллектива, которая не требует особого вмешательства взрослых. Успешное и продуктивное функционирование органов детского самоуправления является важным показателем включенности детей в создание воспитательного пространства, наличием реальной возможности влиять на ход событий жизни в лагере.

Несмотря на то, что программа деятельности лагеря и план реализации лагерной смены разрабатывается задолго до начала смены, педагогическим работникам лагеря необходимо предусмотреть возможность их корректировки, отталкиваясь от интересов и потребностей детей, что является показателем успешного функционирования органов детского самоуправления и показателем того, что они стали реальным субъектом воспитательного пространства.

Третий этап – создание и развитие воспитательного пространства. Данный этап является как наиболее сложным, так и наиболее важным в лагерной смене.

На данном этапе дети не только приняли, освоили воспитательное пространство, т.е. оно стало их, по праву детским, но у них сложились продуктивные отношения со всеми его субъектами, что ведет к поиску решения возникающих жизненных вопросов, преодолению возрастных и личностных противоречий, самореализации, осмыслению и присвоению ценностей.

О создании воспитательного пространства с позиции детей можно говорить тогда, когда они не считают дни до окончания смены, а каждый прожитый день в лагере рассматривают как важный фрагмент своей жизни, в котором они – главные действующие лица.

Развитие воспитательного пространства в детском оздоровительном лагере можно рассматривать как включенность и активность всех детей в его жизнедеятельность, и признание диалога между субъектами воспитательного пространства основой их взаимоотношений.

По словам И. Д. Демаковой воспитательное пространство рассматривается как зона сопряжения «мира детей» и «мира взрослых», в котором и происходит взросление детей под руководством взрослых [2, 36].

Педагогическим работникам, создающим воспитательное пространство в детском оздоровительном лагере необходимо учитывать многомерность личности ребенка, и соответственно многомерность воспитательного пространства.

Поэтому дальнейшей задачей в исследовании воспитательного пространства стоит определение таких механизмов его создания, которые сохраняют его многомерность для самореализации каждого ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П. В. Степанов. – 2-е изд. доп. и перераб. – М. : Педагогическое общество России, 2002.
2. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства / И. Д. Демакова. – М. : Новый учебник, 2003.

УДК 372.8

Сергей Николаевич Егоров

г. Пенза, e-mail: Egorov_1914@hotmail.com

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКЕ ИСТОРИИ

Мобильные телефоны плотно вошли в нашу жизнь. Обычно смартфоны мешают учителю на уроке, некоторые школьники вместо объяснения учителя сидят в телефоне и выпадают из образовательного процесса. Но мобильные приложения

могут переломить эту ситуацию. В 2015 г. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры опубликовала доклад (ЮНЕСКО): «Рекомендации по политике в области мобильного обучения», в котором рекомендует использовать мобильные телефоны на уроках.

«В мире, в котором растет зависимость от средств связи и доступа к информации, мобильные устройства не будут преходящим явлением. Поскольку мощность и возможности мобильных устройств постоянно растут, они могут шире использоваться в качестве образовательных инструментов и занять центральное место, как в официальном, так и в неформальном образовании» [1, 42].

Термин «мобильное обучение» (м-обучение) mobile learning (m-learning) относится к использованию мобильных и портативных ИТ-устройств, таких, как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные ПК в преподавании и обучении [2, 241].

Сегодня по статистике 25 % подростков имеют планшеты, а 78 % имеют мобильные телефоны [3]. Это открывает широкие возможности для использования мобильных приложений на уроке истории. По прогнозам ученых уже через 5 лет мы перейдем полностью к мобильному обучению. Поэтому тема актуальна, а апробация мобильных приложений в учебном процессе – это инновация.

Большинство мобильных устройств являются полезными в области образования, управления, организации и преподавания для специалистов-практиков, а также техническими средствами поддержки обучения для учащихся. Можно выделить следующие преимущества использования. Учащиеся могут взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, а не прятаться за большими мониторами. Гораздо проще разместить в классе несколько мобильных устройств, чем несколько настольных компьютеров. Карманные или планшетные ПК (КПК) и электронные книги легче и занимают меньше места, чем файлы, бумаги и учебники, и даже ноутбуки. Распознавание с помощью стилуса или сенсорного экрана становится более наглядным, чем при использовании клавиатуры и мыши. Существует возможность обмена заданиями и совместной работы; учащиеся и преподаватели могут посылать текст по электронной почте, вырезать, копировать и вставлять, передавать устройства внутри группы, работать друг с другом, используя инфракрасные функции КПК или беспроводной сети, например, Bluetooth [2, 242].

В рамках этой статьи мы рассмотрим возможности нескольких мобильных приложений, которые могут помочь учителю истории в работе на уроке.

Приложение Nearpod. Это приложение, которое позволяет учителю создать презентацию к своим урокам и делиться ими с учениками прямо во время урока. Ученики с помощью мобильного приложения подключаются к презентации, вы пролистываете слайды, внутри приложений вовлекаете школьников в выполнение разных заданий. Одним из плюсов приложения является то, что вы в реальном времени можете отслеживать результаты заданий. Приложение доступно для таких платформ как: iOS, Android, Windows Phone. Есть возможность сохранить презентации в формате PDF.

Преподаватель общественных наук в одной из школ Портленда Ким Хоффман Каноф рассказывает о своем опыте использования этого приложения на уроках: «Вы знаете этих учеников. Они могут опоздать на 20 мин и при этом забыть дома ручку, тетрадь и все остальное. Но, к счастью, есть один инструмент, который у них всегда с собой: сотовый телефон. У многих моих студентов серьезные проблемы вне школы, они не имеют доступ в Интернет. Но мобильный телефон могут себе позво-

лить. Чтобы вовлечь этих ребят, я начала планировать уроки с Nearpod и телефонами в качестве учебных инструментов» [4].

Приложение это Socrative. Специалисты из Массачусетского технологического института придумали, как использовать смартфоны на уроках. Они разработали приложение Socrative, которое позволяет учителю самостоятельно разрабатывать тесты для своих студентов.

Приложение предлагает множество разных тестов: вопросов с несколькими вариантами ответов, вопросы «правда» или «ложь», а также открытые вопросы. «Приложение Socrative получает положительные отзывы, как от учащихся, так и от учителей. Первые отмечают тот факт, что занятия становятся интереснее и веселее, а вторые – простоту в использовании и большой объем данных, которые собираются не вручную, а автоматически самой программой» [5].

Приложение Академия культуры Google. Академия культуры Google – это интерактивный образовательный проект. Академия культуры дает возможность прямо на уроке совершать путешествие в разные исторические эпохи.

Приложение позволяет создавать собственные галереи, которые могут пригодиться на тематических уроках истории. Внутри приложения есть специальный раздел для учителей, где можно скачивать материалы для уроков истории. В академии так же предусмотрены уже готовые темы для урока. Например такие как «Помпеи, Геркуланум и Торре-Аннунциата. Как жили римляне», «Версальский дворец. Абсолютная монархия. Архитектура и история Версаля», «Мемориал мира в Хиросиме. Вторая мировая война и начало атомной эры», «Холодная война» и др.

Академия культуры Google может стать полезнейшим приложением на уроке истории, благодаря смартфону ученик может в мельчайших подробностях разглядеть все фотографии и картины. Все копии представлены высоком качестве и сопровождаются информационными справками.

Приложение Plickers. Это мобильное приложение, которое позволяет сканировать распечатанные карточки с QR-кодами.

Сами карточки имеют квадратную форму и четыре стороны. Каждой стороне соответствует свой вариант ответа (А, Б, В, Г), который указан на самой карточке. Учитель задает вопрос, ученики выбирают ответ и поднимают карточку выбранной стороной кверху. Учитель сканирует ответы с помощью мобильного приложения. Все результаты сохраняются в базе данных и доступны в мобильном приложении. С помощью приложения можно проводить фронтальные опросы в конце или начале урока или проводить проверочные работы.

Приложение Historypin. Приложение представляет собой интерактивный музей истории. В приложении используется система Google Street View, позволяющая рассматривать улицы города с полным обзором. С помощью фотореконструкции можно увидеть то, как выглядели в прошлом улицы или те или иные места в прошлом. В приложении доступны функции добавления достопримечательностей своего родного города. Школьники могут сами найти у себя в семейных архивах фотографии города и добавлять их в приложение на уроке истории.

В сентябре 2015 г. Российское военно-историческое общество (РВИО) выпустило мобильное приложение для изучения истории России. Приложение представляет собой полный курс лекций по следующим хронологическим периодам: История России с древнейших времен до XVII в.; История России XVIII–XIX вв.; История России XX в.

Приложение ВРИО доступно для владельцев устройств на платформе iOS и Android. Его можно скачать GooglePlay и AppStore. Лекции доступны для прослушивания без постоянного соединения с Интернетом. Данное приложение актуально использовать при организации проектно-исследовательской деятельности в обучении истории.

В статье мы охарактеризовали приложения, которые, на наш взгляд, показали наиболее интересны для использования на уроке истории, но список ими не ограничивается. Существует много бесплатных мобильных приложений, которые могли бы помочь учителям в организации урока истории на основе деятельностного подхода. Педагог может использовать мобильные технологии в качестве канала взаимодействия с учеником, а также повышать мотивацию обучаемых посредством новых методов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. – URL: http://ru.iite.unesco.org/files/news/639198/ISBN_978-92-3-400004-8.pdf.

2. Голицына, И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И. Н. Голицына, Н. Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – № 1. – С. 241.

3. Как можно использовать BYOD в школе. – URL: <https://newtonew.com/overview/kak-mozhno-ispolzovat-byod-v-shkole>.

4. Nearpod превращает мобильный телефон в учебник. – URL: <https://newtonew.com/overview/nearpod-teach-with-mobile>

5. Socrative: викторины для студентов. – URL: <https://newtonew.com/news/socrative-viktoriny-dlja-studentov>.

УДК 159.99

***Жанна Михайловна Елисеева,
Татьяна Вячеславовна Панова***

г. Пенза, e-mail: lsvzhanna@rambler.ru, psy_sl@mail.ru

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке.

Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента – ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Они неразрывно связаны с понятием личность, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений. Ценностные ориентации являются основными образованиями, задающими рамки выбора и определяющие отношение индивида к тем или иным ситуациям. Обнаруживаются они в целях, убеждениях, интересах и т.д. [1, 30]. Условия современной жизни, информационные и эмоциональные нагрузки приводят к тому, что студенты все чаще попадают в кризисные ситуации, нарушающие привычный ход жизни, зачастую меняющие отношение к миру и себе.

При отсутствии способов преодоления трудностей у студента возникают психологические проблемы в виде негативных переживаний, нарушения межличностных взаимоотношений, снижении самооценки, устойчивости [2, 176]. На наш взгляд, выявление основных противоречий в ценностно-смысловой сфере личности студентов дает возможность проектировать в рамках вуза, необходимые для их успешного разрешения формы социальной активности как средство целенаправленного формирования системы ценностных ориентаций личности студента [3, 130].

Целью нашего исследования стало выявление различий ценностно-смысловой сферы личности студентов-выпускников разных факультетов. Объектом исследования стала ценностно-смысловая сфера личности. Предметом исследования особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов-выпускников разных факультетов.

Гипотеза исследования: Обучение на определенном направлении в вузе определяет различия ценностно-смысловой сферы личности студентов-выпускников. В частности, различия существуют в ценностных ориентациях, смысло-жизненных ориентациях и осознанности жизненных целей.

Методы и методики исследования: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест «Смысло-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева; методика «Осознанность жизненных целей» Е. Карапешта; корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена).

Эмпирическую выборку составили студенты – выпускники ПГУ, а именно студенты 4 курсов факультета приборостроения, информационных технологий и энергетики (ФПИТиЭ) и факультета педагогики, психологии и социальных наук – ФППиСН (направление «Психология» и «Начальное образование»). Общее количество – 60 человек.

Проведенный теоретический анализ позволяет констатировать наличие связей между ценностями, потребностями формирования смысловой системы, центральное место в которой занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущее [4, 91]. Поиск смысла жизни, является яркой чертой студенчества. На данном этапе происходит становление системообразующих ценностей человека, вокруг которых выстраивается ценностно-нормативная система [5, 32]. Образование призвано помочь им познать окружающий мир, со всей его многомерностью, неоднородностью, противоречивостью и самих себя. Ценностно-смысловые ориентации, определяя центральную позицию личности, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки. Формируются и развиваются ценностно-смысловые ориентации личности в процессе социализации. На разных этапах социализации их развитие определяется различными факторами: семейного воспитания, ближайшим окружением, обучения профессиональной деятельности и т.п.

В ходе практического исследования, нами были получены следующие результаты: отличия личностных целей, мы определяли с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая показала, что ценности у наших испытуемых с разных факультетов, разные. Они живут разными жизнями, и стремятся к разным целям, для девочек с ФППиСН на первых местах выступают: здоровье, любовь, семейная жизнь, верные друзья, уверенность в себе; для мальчиков с ФПИТиЭ на первых же местах: здоровье, активная деятельная жизнь, верные дру-

зья, познание, продуктивная жизнь. Но при достижении этих целей, используют одни и те же средства, так называемые инструментальные ценности. Разность целей вполне ясна, но связь использования одних и тех же средств, при достижении цели может говорить о неких общественных стандартах, которые мы приобретаем в процессе социализации.

Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева позволила нам оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Результаты данного теста показывают, что юноши с ФПИТиЭ больше времени уделяют веселью и развлечениям, нежели девушки с ФППиСН (среди девушек с разных направлений внутри факультета различий не выявлено), которые считают жизнь менее насыщенной и эмоционально окрашенной. Что касается прожитой жизни, то юноши, более положительно оценивают прожитый этап своей жизни, но и более сожалеют о нем, судя по результатам, исходя из которых, девушки менее довольны, но и не сожалеют о прошлом. В положительной оценке самих себя и юноши и девушки находятся приблизительно на одном уровне, но в отрицательной оценке юноши с ФПИТиЭ лидируют, что может говорить о том, что воспринимают критику ближе к сердцу. Тоже самое можно сказать об их взгляде на жизнь. Юноши лидируют, хоть и не на много в положительном представлении о жизни, возможно, строят иллюзии по поводу ее и когда они не оправданы или не соответствуют с тем, что реально происходит, это приводит их в уныние. Большинство наших испытуемых, находит смысл во всех трех составляющих жизни.

Таблица 1

Сводные данные по тесту «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (баллы)

№ п/п	Факультет	Цели		Процесс		Результат		Локус-контроля Я		Локус-контроля жизни	
		А	В	А	В	А	В	А	В	А	В
1	ФППиСН, «Психология»	25	8	25	8	25		25	8	16	8
2	ФПИТиЭ	35	10	45	10	35	5	30	20	40	5
3	ФППиСН, «Начальное образование»	32	7	28	21	25	-	28	7	28	11

Методика «Осознанность жизненных целей» Е. Карапешта, хоть и показала нам, что все наши испытуемые находятся на одном уровне осознанности жизненных целей, но также показала нам разницу в осознанности жизненных целей. Испытуемые с ФПИТиЭ показали результат, который хоть и оставляет их на одном уровне с результатами группы ФППиСН (среди девушек с разных направлений внутри факультета различий не выявлено), все-таки больше приближает их к бесполезному времяпрепровождению, которое не несет им никакой пользы. Больше дел взятых ими, не доводятся до конца. Что свидетельствует о потере определенной цели, это может быть связано и с незнанием, что делать после обучения. Испытуемые с ФППиСН отдают больше предпочтения развлечениям, нежели испытуемые с ФПИТиЭ, которые хоть и проводят время также, но все-таки больше отдают предпочтения своей работе, больше времени проводят одни, занимаясь любимыми делами.

Результаты по методике «Осознанность жизненных целей» Е.Карапешта (баллы)

Факультеты	ФППиСН, «Психология» (девушки)		ФПИТиЭ (юноши)		ФППиСН, «Начальное образование» (девушки)	
	Результаты по шкалам					
	А	Б	А	Б	А	Б
Ср. значения группы	3	4	4,7	5,4	2,3	3,3

Следовательно, мы можем сказать, что гипотеза нашего подтверждения частично. А именно, различия существуют в ценностных ориентациях и осознанности жизненных целей студентов-выпускников разных факультетов (среди испытуемых с разных направлений внутри факультета ППиСН различий не выявлено). По итогам проведенного психологического исследования можно прийти к выводам, о том, что обучение на разных факультетах в вузе определяет различия в механизмах целеполагания и уровне осмысленности жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев, В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В. Г. Алексеев. – М. : ЮРАЙТ-КНИГА, 2008. – 315 с.
2. Панова, Т. В. Мотивационная установка отношения выбора к кризисным ситуациям у студентов / Т. В. Панова // Образование и наука: проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. электрон. симп. (Махачкала, 22 декабря 2014 г.). – Махачкала, 2014. – С. 176–181.
3. Нонан, Э. Студент как личность / Э. Нонан // Высшее образование в Европе. – 2004. – С. 128–132.
4. Будинайте, Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99–105.
5. Елисеева, Ж. М. Показатели удовлетворенности жизнью студентов-психологов / Ж. М. Елисеева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7–10. – С. 32–35.

УДК 37.018.2

Оксана Сергеевна Жирова*г. Пенза, e-mail.ru: zhirova_oksana@mail.ru*

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ
КУРСОВ ИСТОРИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ
«СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ НА ПЕРИОД ДО 2025 ГОДА»**

В нашей стране воспитание школьников отнесено к важнейшей социальной функции системы образования. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает воспитательную деятельность как неперенный компонент педагогического процесса в каждой школе России.

В ходе стремительного процесса развития науки происходит масштабное увлечение техникой, ее возможностями, связанными с обеспечением жизнедеятельности человека, что повлекло снижение интереса к гуманитарным проблемам, к нравственным ценностям. Одним из путей исправления такого плачевного положения, является сохранение и развитие ориентаций общества на гуманистические приоритеты, в частности, усиление воспитательной составляющей в системе школьного образования. Ведь именно оно закладывает основы самоопределения личности.

В свете выхода распоряжения Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [1] актуальным будет снова обратиться к рассмотрению вопроса о воспитательной значимости содержания курсов истории, определенного в историко-культурном стандарте [2].

Стратегия является документом, определяющим направление развития системы воспитания, организационные основы взаимодействия субъектов воспитания в контексте приоритетов государственной политики. Данный документ призван определить пути решения многих проблем в сфере воспитания, с которыми сталкиваются педагоги, родители, общественные и социальные организации, все, кто взаимодействует с детьми и подростками. Стратегия предполагает выход социальных институтов воспитания на качественно новый уровень, обновление воспитательного процесса на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, которые предусматривают культурно-исторический и системно-деятельностный подход к социальной ситуации развития личностного потенциала детей и подростков.

Стратегия задает основные направления развития Воспитания в Российской Федерации. Для практикующих педагогов, администрации образовательных учреждений наиболее значимым и интересным будет третий раздел Стратегии, который освещает вопросы организации воспитания. В разделе представлено рассмотрение двух приоритетных направлений: развитие социальных институтов воспитания; обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций. Развитие образования предполагает обновление содержания воспитания, реализацию воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов. Прямое отношение к деятельности педагогов имеет задача реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин, в том числе социально-гуманитарного и естественнонаучного профиля.

Таким образом, ориентация на гуманитарные дисциплины в школьном обучении и традиции российского общества, является неотъемлемой частью Стратегии. В свете этого воспитание школьников в обучении истории имеет огромный потенциал в рамках реализации Стратегии.

Под воспитанием в школьном историческом образовании понимается целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся в ходе их урочной и внеурочной деятельности, которое обеспечивает осознанное восприятие ценностей культуры людей прошлого в целях социальной адаптации в современном обществе, самоопределения и самореализации личности, ее продуктивного участия в общественном развитии.

В историко-культурном стандарте наряду с большим вниманием к политической истории особое место уделено личности в истории, причем не только через

изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий «рядовых граждан», сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы. Поисковые проекты, например такие как «Имена на обелиске», «Помним и гордимся земляком, чье имя носит наша школа» и другие – это средство гражданско-патриотического становления школьников, их личностного духовно-нравственного роста. Такой подход позволит более адекватно отразить современное состояние исторической науки. И позволит школьникам более реалистично смотреть на историю страны.

Большой удельный вес отводится на освещение проблем духовной и культурной жизни России. История дает понять школьникам, что производство духовных и культурных ценностей не менее важная задача, чем другие виды человеческой деятельности, а изучение культуры и культурного взаимодействия народов России способствует формированию у школьников представлений об общей исторической судьбе нашей Родины. Так, в учебнике Истории России для 6 класса под редакцией академика РАН А. В. Торкунова [3], для каждого периода истории представлены темы, освещающие культуру.

Наша страна является многонациональным и поликонфессиональным государством. Уроки истории позволяют школьникам как нельзя лучше понять эти особенности нашего государства. Преподавание региональной истории в контексте истории России дает необходимую составляющую развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира.

Учителя школ выполняют важнейшую задачу – вырабатывают у школьников сознательное оценочное отношение к историческим деятелям, процессам и явлениям. Использование современных учебно-методических комплексов предоставляет возможность школьнику проявлять больше активности в усвоении исторического материала.

Современные учебники истории выступают не только как некое хранилище знаний. Он не только дает информацию и предлагает ее интерпретации, но побуждает школьников самостоятельно рассуждать, анализировать исторические тексты, делать выводы и т.д. Современный учебник стимулирует учащихся к использованию различных источников для получения знаний, а учитель способствует овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления. История является предметом, который благодаря своему содержанию, несет огромный вклад в воспитание подрастающего поколения.

В стратегии отмечается важность отдельных направлений воспитания: гражданского и патриотического воспитания, формирования российской идентичности, развития культуры межнационального общения, духовного и нравственного воспитания, приобщения детей к культурному наследию и эстетического воспитания. Стоит заметить, что формирование гражданской идентичности школьников является приоритетной задачей для всего педагогического коллектива образовательной организации, но особенно эта задача значима для учителей гуманитарных предметов – истории, обществознания, литературы.

Несомненно, разработка и утверждение столь значимого документа, каким является Стратегия, обусловлено потребностью российского общества в определении главных ориентиров социальной политики в сфере воспитания подрастающего

поколения. В ожиданиях от реализации Стратегии предполагаются качественные изменения в системе воспитания, которые обеспечат основы социального и гражданского становления личности ребенка, его духовно-нравственную, ценностно-смысловую ориентацию, мотивацию к самоопределению, самоорганизации, непрерывному личностному росту, самореализации в жизни, обществе и профессии. И ничто другое, как гуманитарные дисциплины, и история в частности, долгое время занимались реализацией поставленных задач. В свете принятия и реализации Концепции следует более пристальное внимание уделить воспитательному потенциалу школьных курсов истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 12.11.2016).
2. Историко-культурный стандарт. – URL: <http://rushistory.org/proekty/kontsepsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения: 12.11.2016).
3. История России. 6 класс : учеб. для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, П. С. Стефанович, А. Я. Токарева ; под ред. А. В. Торкунова. – М. : Просвещение, 2016. – 252 с.

УДК 911.3

Марина Львовна Жогова

г. Пенза, email: Ksemar@yandex.ru

ТВОРЧЕСТВО М. Ю. ЛЕРМОНТОВА КАК ИСТОЧНИК ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА ТЕРРИТОРИИ РОССИИ

Одной из важных задач курсов географии России в школе и вузе служит формирование яркого, образного представления о реальных территориях нашей страны. Географический образ, по определению Д. Н. Замятина, это «система взаимосвязанных и взаимодействующих знаков, символов, архетипов и стереотипов, ярко, и в то же время достаточно просто характеризующих какую-либо территорию (место, ландшафт, регион, страну)» [1, 29].

Разнообразие ландшафтов России широко представлено в поэтических и прозаических произведениях, а также в рисунках и живописи нашего земляка – Михаила Юрьевича Лермонтова. М. Ю. Лермонтов запечатлел не только обобщенный русский пейзаж, но и места, имеющие конкретный «адрес», которые автор увидел своими глазами. А проехал Лермонтов за свою короткую жизнь около 20 тысяч километров.

М. Ю. Лермонтов жил в усадьбе Тарханы Пензенской губернии, в Москве и Петербурге. Он посещал Пензу и Нижний Ломов, Подмосковье (Середниково, Новоиерусалимский монастырь в Воскресенске, Троице-Сергиеву лавру, Петрищи, Никольское-Тимонино). Поэт гостил в имении своего отца Кропотово Тульской

губернии, посещал пригороды Петербурга: Петергоф, Царское Село, Павловск, Красное Село. Проездом видел города Новгород, Торжок, Тверь, Серпухов, Тулу, Богородицк, Ефремов, Тамбов, Воронеж, Новочеркасск. Предкавказье и Кавказ были объезжены Лермонтовым вдоль и поперек. Ставрополь, Екатеринодар, Тамань, Анапа, Мцхета, Тифлис, Военно-Грузинская дорога, Моздок, Кизляр, Владикавказ, Грозная, Червленая, Шелковская, Хасавюрт, Буйнакск, Пятигорск, Кисловодск, Железноводск, Иноземцево – это далеко не полный список городов, сел, крепостей и станиц, где бывал поэт.

В произведениях Лермонтова встречаются описания объектов, заполняющих пространство, среди которых – горы и равнины, леса и поля, деревни и аулы, большие и малые города. В прозаической «Панораме Москвы» Лермонтов смотрит на древнюю столицу с колокольни Ивана Великого: *«К югу, под горой, у самой подошвы стены кремлевской, против Тайницких ворот, протекает река, и за нею широкая долина, усыпанная домами и церквями, простирается до самой подошвы Поклонной горы...»*. Географическая точность образной карты юного Лермонтова поражает читателя: *«А там, за ним [Донским монастырем], одеты голубым туманом, восходящим от студеных волн реки, начинаются Воробьевы горы, увенчанные густыми рощами, которые с крутых вершин глядят в реку, извивающуюся у их подошвы подобно змее, покрытой серебристою чешуей»* [2 – Т. 4, 117].

По словам И. Л. Андроникова, Лермонтов приблизил ландшафты XIX в. к нашему времени: *«Если в дороге глядеть, стараясь представить себе все, как было тогда при Лермонтове, мало-помалу начинаешь видеть сквозь пейзажи XX века век XIX-й... Известные стихи и строки... начинают вписываться в тот пейзаж, в тот быт, в ту среду, в ту эпоху... Пелена времени с великих строк как бы снимается. И они становятся еще более ясными, более крупными, словно мы посмотрели на них вблизи»* [3, 12].

Воспоминания Лермонтова о родных местах в Пензенской губернии читатель находит в романе «Вадим»: *«Дом... стоял на берегу Суры, на высокой горе, кончающейся к реке обрывом глинистого цвета; кругом двора и вдоль по берегу построены избы, дымные, черные, наклоненные, вытягивающиеся в две линии по краям дороги, как нищие, кланяющиеся прохожим; по ту сторону реки видны в отдалении березовые рощи и еще далее лесистые холмы с чернеющими елями, налево низкий берег, усыпанный кустарником, тянется гладкою покатостью – и далеко, далеко синют холмы, как волны»* [2 – Т. 4, 13]. Один этот отрывок свидетельствует о том, что пространство Лермонтова – обширное, объемное, наполненное разнообразными живыми и неживыми объектами. Все замечено писателем: и ельники на водоразделе, и березовые леса на склоне, и кустарник вдоль речной долины, и расчлененный реками холмистый рельефы, и крутизна склона, и глинистый состав пород, и планировка деревни, тянувшейся вдоль дороги двумя линиями, и бедность изб.

Но главный географический объект Лермонтова – Кавказ. Образ Кавказа появляется в произведениях разных лет. Горная бушующая река Терек и глубокое Дарьяльское ущелье запечатлены на карандашном рисунке Лермонтова (1837) и в балладе «Тамара». Вулканический конус горы Казбек, покрытый ледниками, описан в поэме «Демон». Крестовый перевал на Военно-Грузинской дороге изображен в романе «Герой нашего времени» («Бэла») и на картине «Крестовый перевал» (1837–1838).

Отличительная черта всех кавказских изображений Лермонтова – романтически возвышенное восприятие кавказской природы, являющейся символом вольности духа. Романтичность сочетается при этом с точной географичностью. Так, не остались без внимания поэта и характерные для гор процессы – лавины:

*...С Казбека в пропасть иногда скатясь,
Отверстия лавина завалит,
Как мертвый, он на время замолчит...* [2 – Т. 2, 66]

Очень много строк у Лермонтова о горных реках. Лермонтов обращает внимание не только на внешний облик рек, но и на источники питания, ледовый режим:

*Шумит Арагва мутною волной;
Она коры не знает ледяной...
Она сама между снегов родится ...* [2 – Т. 2, 156]

Поэт как бы видит пространство сверху, видит, как реки разрушают горы и откладывают материал на предгорных равнинах, как горный характер рек (*Терек вот, дик и злобен, Меж утесистых громад, Буре плач его подобен, Слезы брызгами летят...*) сменяется на равнинный (*Но, по степи разбегаясь, Он лукавый принял вид... Я, сынам твоим в забаву, Разорил родной Дарьял И валунов, им во славу, Стадо целое пригнал* [2 – Т. 1, 92]).

Многие кавказские города запечатлены Лермонтовым. Например, Владикавказ и его окрестности предстают в повести «Максим Максимыч»: «*Множество низеньких домиков, разбросанных по берегу Терека..., мелькали из-за деревьев, а дальше синелись зубчатой стеной горы, а из-за них выглядывал Казбек в своей белой кардинальской шапке...*» [2 – Т. 4, 232].

Источником вдохновения Лермонтова послужили и ландшафты района Минеральных Вод. Горы-лакколиты, и самая высокая из них – пятиглавая гора Бештау – масштабно и точно изображены в поэме «Исмаил-Бей»:

<i>Кругом, налево и направо, Как бы остатки пирамид, Подъемлясь к небу величаво, Гора из-за горы глядит;</i>	<i>И дале царь их пятиглавый, Туманный, сизо-голубой, Пугает чудной вышиной.</i>
--	--

[2 – Т. 2, 140]

С точностью и лаконичностью автор отразил и характер течения реки Подкумок, и породы на ее дне, и положение гор относительно сторон горизонта, и крутизну склонов Бештау:

*Где по кремням Подкумок мчится,
Где за Машуком день встает,
А за крутым Бешту садится* [2 – Т. 2, 137].

А вот мы видим как бы снимок из космоса – любимый писателем взгляд на местность Минеральных Вод сверху: «*На запад пятиглавый Бешту синее, как «последняя туча рассеянной бури»; на север поднимается Машук, как мохнатая персидская шапка, и закрывает всю эту часть небосклона; на восток смотреть веселее: внизу передо мною пестреет чистенький, новенький городок, шумят целебные ключи, шумит разноязычная толпа, – а там, дальше, амфитеатром громоздятся горы все синее и туманнее, а на краю горизонта тянется серебряная цепь снеговых вершин, начинаясь Казбеком и оканчиваясь двуглавым Эльборусом...*»

[2 – Т. 4, 253]. Внимательный взгляд замечал все черты ландшафта и выбирал самые завораживающие. Такая географическая четкость изображения прослеживается на протяжении всего романа «Герой нашего времени». Герои произведений М. Ю. Лермонтова живут в конкретных местах, передвигаются в реальном пространстве, и это пространство рисуется писателем ярко и точно, с тонкой наблюдательностью.

Природные и культурные ландшафты занимают большое место в творчестве М. Ю. Лермонтова. Они послужили для него важным источником вдохновения. Природа – главное действующее лицо многих его поэтических произведений, фон для других стихов, поэм и прозы. В описании географического пространства Лермонтов сочетает поэтичность и образность с точными географическими характеристиками. Панорамность, вид сверху, не исключает внимания к деталям ландшафта. С помощью художественного описания читатель может представить типы местностей, получить представления о произошедших за двести лет изменениях.

Лермонтов – поэт, прозаик и художник – выбирал для изображения самые важные, на его взгляд, черты окружающего пространства. В этом – сходство художника с географом, который также производит отбор главных особенностей среды, чтобы потом объяснить их и выявить связи между объектами. Творчество М. Ю. Лермонтова «географично», и оно может помочь формированию художественного образа пространства России у школьников и студентов и приданию эмоциональной окраски изучению географии родной страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Замятин, Д. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук / Д. Замятин // Социологическое обозрение. – 2010. – Т. 9, №. 3. – С. 26–50.
2. Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений : в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – М. : Правда, 1969.
3. Андроников, И. Л. По лермонтовским местам / И. Л. Андроников. – М. : Профиздат, 1989.

УДК 80/81

Дмитрий Александрович Захаров

г. Пенза, e-mail: starhit15@yandex.ru

ПРАГМАТИКА ТЕКСТА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Прагматика текста представляет собой достаточно сложное лингвистическое явление. Существует множество определений прагматики, поэтому нельзя говорить о единственном общепринятом и правильном определении, так как все они по-своему верны и описывают данное явление под разными углами видения, в зависимости от того, что лежит в основе взглядов ученого.

В Большом энциклопедическом словаре прагматика определяется как «раздел семиотики, в котором изучаются отношения субъектов, воспринимающих и использующих какую-либо знаковую систему, к самой знаковой системе» [1, 978].

Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дает следующее определение: «Прагматика – направление, изучающее отношения между средствами языка и теми, кто этими средствами пользуется; само такое отношение» [2, 577].

Один из основателей отечественного переводоведения Л. С. Бархударов утверждает, что « понятие прагматики в языкознании (и шире – в семиотике) отнюдь не сводится только к понятию прагматических значений языковых (и вообще знаковых) единиц. Это понятие гораздо более широкое – оно включает в себя все вопросы, связанные с различной степенью понимания участниками коммуникативного процесса тех или иных языковых единиц и речевых произведений и с различной их трактовкой в зависимости от языкового и неязыкового (экстралингвистического) опыта людей, участвующих в коммуникации. В этом смысле «прагматика» выходит далеко за рамки собственно прагматических значений языковых знаков и даже за рамки микролингвистической проблематики вообще, упираясь в исследование экстралингвистических факторов речи, таких как предмет, ситуация и участники речевого акта» [3, 106].

Термин «прагматика» введен в семиотику в конце 1930-х гг. Ч. Моррисом. Прагматика у Морриса является одним из разделов семиотики наряду с семантикой и синтактикой. Прагматика же исследует отношение к знакам употребляющих их людей. В переводоведении прагматические исследования включают в себя целый ряд вопросов, связанных с субъектом речи, адресатом, ситуацией общения и взаимодействием в процессе коммуникации.

По мнению С. В. Тюленева, в отношении субъекта речи необходимо изучать явные и скрытые цели высказывания, речевую тактику, достоверность сообщаемой информации, типы речевого поведения, правила разговора, а также отношение говорящего к сообщаемым сведениям. В отношении же адресата особое внимание следует уделить принципам интерпретации речи и типам речевой реакции на полученный стимул [4, 207–208].

После многочисленных исследований лингвисты заключили, что дальнейшее изучение и развитие прагматики напрямую зависит от ряда культурологических факторов, а также от взаимосвязи языка с окружающей нас действительностью. Данные идеи получили отражение в коммуникативных теориях перевода, в частности, в теории *skopos*, где роль переводчика как эксперта по межкультурной коммуникации проявляется в полной мере.

Именно переводчик решает, какими должны быть содержание и форма текста перевода. Ведь переводимые оригиналы – это тексты, в которых заложен определенный культурный контекст. Поэтому переводчик должен принимать во внимание традиции и культурные особенности принимающей стороны, чтобы достичь цели коммуникации [4, 208].

Н. Д. Арутюнова считает, что одна из основных задач прагматики состоит в том, чтобы объяснить, проанализировать и описать поведение человека в тот момент, когда он оказывает речевое воздействие на собеседника. Человек рассматривается как субъект речевой деятельности. Прагматика ставит перед собой задачу, которая заключается в выявлении и определении психологических особенностей индивида, его социального статуса. Более того, говорящий выступает как личность, а не как глобальная и идеализированная фигура [5, 356–360].

Для правильной интерпретации высказывания необходимо не только учитывать смысл, который вкладывает говорящий в свое речевое произведение, но и использовать фоновые знания (социальный статус, психологические особенности участников коммуникации, образование и т.д.). Экстралингвистический контекст позволяет определить намерения говорящего и воздействие, оказываемое им на собеседника [5, 36–38].

В прагматику включается ряд вопросов, связанных с говорящим субъектом (типы речевого поведения, прагматическое значение высказывания, явные и скрытые цели высказывания, отношение говорящего к тому, что он сообщает), адресатом (интерпретация речи, воздействие высказывания, виды речевого реагирования), их взаимодействием в коммуникации (формы речевого общения, социально-этикетная сторона речи, соотношение между участниками коммуникации), ситуацией общения (влияние речевой ситуации на форму и тематику коммуникации) [6, 87–90].

Выдвинув в качестве объединяющего принцип употребления языка говорящими, прагматика охватила темы, которые на протяжении долгого времени изучались лингвистами. Многие вопросы были освещены в социолингвистике, риторике, стилистике, психолингвистике, теории коммуникации и функциональных стилей, теории дискурса и т.д. Стоит отметить, что прагматика тесно связана с данными дисциплинами.

Лингвистическая прагматика не имеет четких контуров. Многие ученые считают, что прагматика позволила ввести в научную среду большое количество фактов, которые прежде не воспринимались лингвистикой. Более того, данные факты обрели теоретический статус. Без существования прагматики факты повседневного взаимодействия оставались бы незамеченными явлениями, наполняющими нашу обыденную жизнь. Однако после того, как данные факты были подтверждены адекватной теорией, они обрели действительную лингвистическую ценность [5, 41–42].

Таким образом, прагматика изучает широкий круг вопросов, не ограничивающийся лишь исследованием взаимоотношений, в которые вступают участники коммуникации (говорящий и слушающий). Прагматика рассматривает влияние контекста и экстралингвистических данных на участников коммуникации, изучает вопросы выбора подходящих языковых средств для эффективного воздействия участников общения, а также анализирует, как реализованы интенции говорящего в процессе коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – С. 1632.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ Технологии, 2006. – С. 944.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – С. 240.
4. Тюленев, С. В. Теория перевода : учеб. пособие / С. В. Тюленев. – М. : Гардарики, 2004. – С. 336.
5. Арутюнова, Н. Д. Новое в зарубежной лингвистике / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 503.
6. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – С. 206.

Ольга Владимировна Зорькина

г. Пенза, e-mail: zorkinaolgasov10@yandex.ru;

Александр Николаевич Вернигора

г. Пенза, e-mail: vanvan7@yandex.ru;

Лариса Юрьевна Семенова

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

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ХИМИЯ» НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ

Преподавание дисциплины «Химия» иностранным слушателям на подготовительном отделении имеет своей целью подготовку к обучению в высших учебных заведениях по направлениям медицинского и технического профиля. Сложность обучения заключается в том, что, во-первых, школьная (базовая) подготовка слушателей может сильно отличаться, что обусловлено различиями в национальных и российских общеобразовательных программах по химии, во-вторых, существенной проблемой является языковой барьер, в-третьих, существуют индивидуальные особенности восприятия и понимания иностранными слушателями учебного материала при изучении дисциплины.

Основной задачей при изучении химии на подготовительном отделении является необходимость приобретения слушателями навыков ориентирования в учебной литературе, умению читать и понимать тексты учебников по химии, умение выражать свои мысли на поставленные вопросы. Эффективная работа преподавателя химии невозможна без интеграции учебной деятельности с преподавателем-филологом. Это взаимодействие может достигаться несколькими путями. На подготовительном отделении слушатели изучают дисциплину «Научный стиль речи», целью которой является подготовка к восприятию и продуцированию текстов научного характера по выбранному профилю [1]. Методические материалы по данной дисциплине содержат тексты, различного содержания по физике, математике, биологии и т.д. В этих текстах используются изученные конструкции русского языка применительно к предметному содержанию, вводятся некоторые термины, которые встретятся слушателям на первых этапах изучения предметов соответствующего профиля. Дисциплина вводится в расписание на начальном этапе обучения. Слушатели еще не в полном объеме освоили элементарный уровень (A1), набор лексических и грамматических единиц достаточно ограничен.

Изучение общеобразовательных дисциплин по медико-биологическому и техническому профилям вводится в расписание в 1 семестре на 8 неделе обучения в соответствии с учебным планом, рассчитанном на девятимесячное обучение на подготовительном отделении. Однако, к этому моменту слушатели уже частично овладевают основными грамматическими конструкциями и грамматическими категориями русского языка, имеют тот объем словарного запаса, который позволяет понимать преподавателя-предметника. Изучение дисциплины «Химия» на подготови-

тельном отделении невозможно без использования методических материалов: учебника, сборника задач и упражнений, сборника тестов. В качестве учебника на наш взгляд можно использовать учебное пособие авторов Борзовой Л. Д., Черниковой Н. Ю., Якушева В. В. «Основы общей химии» [2]. Пособие адаптировано с учетом программы по русскому языку для слушателей-иностранцев. Оно содержит лексико-грамматический материал и новые для слушателей грамматические формы. В содержании учебного пособия учтены программы и стандарты по химии для учебных заведений Российской Федерации. Каждая глава заканчивается кратким резюме, в котором даются основные положения изложенного материала, вопросами и упражнениями для закрепления. В конце параграфа предлагаются к запоминанию новые слова и словосочетания. Слушатели дальнего зарубежья, которые на момент введения дисциплины «Химия» в недостаточной мере овладели русским языком, могут воспользоваться русско-англо-французско-испанско-арабским словарем, представленном в приложении.

В ходе предвузовской подготовки иностранных слушателей к изучению химии на 1 курсе необходимо научить их: понимать основное содержание прочитанного текста и его отдельные факты, понимать на слух учебную лекцию по химии; воспроизводить содержание прочитанного или прослушанного текста учебно-научного текста с опорой на план, вопросы; строить собственное высказывание по одной из тем, предложенных программой по химии; записать предъявленный на слух учебный материал или материал учебника; составить план (конспект) прочитанного или прослушанного учебного текста; законспектировать учебно-научный текст, учебную лекцию по химии.

Для эффективности обучения химии на подготовительном отделении на этапе изучения русского языка на занятиях по научному стилю речи возможно чтение и перевод небольших текстов химического содержания. Подбирать такие тексты преподавателю-предметнику необходимо вместе с преподавателем-филологом. За основу желательно использовать материал базового учебного пособия по химии. В этом случае с одной стороны слушатели изучают новые грамматические конструкции, повторяют пройденные, чтобы ввести их в активное употребление, с другой – повторяют химический материал учебника.

В процессе обучения у иностранного слушателя необходимо сформировать определенный объем знаний по предмету. Этот объем указан в Отраслевом стандарте 1997 года («Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан») и требованиями к уровню сформированности знаний, умений и навыков российских абитуриентов [3].

Слушатель подготовительного отделения должен иметь представление о химии как науке, о веществах и процессах их превращения; об основополагающих связях химии с медициной, биологией, биохимией, фармакологией и т.д.

Объем усвоенных химических знаний и мыслительных операций помогут иностранному студенту ориентироваться в потоке информации, который ожидает его на первом курсе, адаптироваться к системе и методике образования, которая порой существенно отличается от принятой в его стране.

Преподавание дисциплины «Химия» иностранным слушателям подготовительного отделения имеет свои особенности. Требуется совершенствование суще-

ствующих форм и методов обучения химии, разработка и использование в учебном процессе новых образовательных технологий, реализующих доступность излагаемого материала при минимальных языковых средствах и учитывающих уровень языковой подготовки учащихся. Для групп дальнего зарубежья возможно ведение и изложение небольшой наиболее сложной части курса химии на английском языке, т.к. в основном именно этот язык понимается слушателями.

Успешность освоения курса химии и подготовки иностранных слушателей к вступительным экзаменам в университет в значительной мере зависит от методического уровня учебной литературы по предмету на русском языке, на базе которой строится процесс обучения.

Важным направлением в работе со слушателями-иностранцами является активизация учебной деятельности. Большая роль отводится представлению материала, например, в виде опорного конспекта или блок-схемы для лучшей систематизации изученных знаний.

Весьма проблематично оптимально сочетать краткость изложения материала с объемом материала, требуемым стандартом. Недостаточное знание языка мешает слушателям-иностранцам записывать лекции по химии и полностью понять изложенный материал. На наш взгляд для эффективного усвоения и закрепления пройденного на практическом занятии материала необходимо ввести в практику преподавания химии для слушателей-иностранцев работу с тестами. Такие тесты должны содержать слова и словосочетания, которые употреблялись на практическом занятии, и максимально полно освещать изученный материал. Это позволит преподавателю оценить уровень освоения пройденной темы, а также использовать банк заданий для формирования итогового и промежуточного контроля.

На протяжении уже 2-х лет формой вступительных экзаменов для иностранных слушателей в Пензенском государственном университете является компьютерное тестирование. Форма закрепления учебного материала, промежуточного контроля в виде теста дает возможность слушателям получить навыки работы с подобной формой заданий и подготовиться к успешной сдаче вступительных испытаний.

Таким образом, преподавание дисциплины химии у слушателей-иностранцев имеет свои особенности, которые необходимо учитывать для наиболее эффективного усвоения материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Королькова, А. Я. Обучение научному стилю речи на подготовительном отделении (из опыта разработки учебного пособия по русскому языку как иностранному) / А. Я. Королькова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5. – С. 628–630.
2. Борзова, Л. Д. Основы общей химии : учеб. пособие / Л. Д. Борзова, Н. Ю. Черникова, В. В. Якушев. – СПб. : Лань, 2014. – 460 с.
3. Приказ от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». – М., 2014.

Галина Сергеевна Зуева

г. Пенза, e-mail: gz90@yandex.ru

ПОЭТИКА ЖИВОПИСНОГО ЭКФРАСИСА
В КНИГЕ Д. РУБИНОЙ И Б. КАРАФЕЛОВА «ОКНА»

Девять новелл книги Д. Рубиной и Б. Карафелова «Окна» объединяет тема выхода в мир из привычного для человека пространства – например, дома. В отличие от предшествующих книг Д. Рубиной и от произведений других авторов русской и зарубежной литературы, в данном сборнике экфрасис прописан не только средствами текста, но и средствами живописи. Уникальность книги «Окна» заключается в том, что в ней иллюстрация и текст – экфрасис и повествование – органически переплетаются, но при этом могут быть вполне самостоятельными. Как отмечают Н. С. Бочкарева и К. В. Загороднева, картины, помещенные рядом с текстом, особым образом «расширяют внешнее и внутреннее пространство рассказов» [1, 178], и литературное произведение обогащается «внешней пространственной формой», которую по природе своей создавать не может. Об этом качестве М.М. Бахтин писал следующее: «<...> изображаемый словом эстетический объект сам, конечно, из слов только не состоит, <...> и этот объект эстетического видения имеет внутреннюю пространственную художественно значимую форму, словами же произведения изображаемую (в то время как в живописи она изображается красками <...>)» [2, 83].

Причин возникновения подобной трансформации может быть несколько, начиная с личного видения Д. Рубиной, обусловленного особенностями ее биографии: писательница – дочь и жена художника. Более глобальными причинами могут являться процессы, которые происходят в современной культуре вообще, а именно – утверждение концепции постмодернизма, согласно которой жанровые границы постепенно стираются и начинают появляться разнообразные гибридные формы художественных и публицистических произведений, а также проявляется «медиатизация прозы» [3, 74, 82]. Специфика этого процесса заключается в том, что художественный текст начинает приобретать сходство с репортажем. Кроме того, нельзя отрицать постоянно усиливающегося тяготения современной культуры к визуализации, то есть «переводу устной коммуникации в визуальную, способную ускорить накопление и передачу информации без искажений личного и общественного опыта» [4, 298].

Значение выхода из дома в мир – это и есть архетипическая функция окна, выведенная исследователями мифологии, фольклора и классической литературы. Однако частные случаи символики окна довольно разноплановы и зависят от состояния данного предмета: окна могут быть открытыми и закрытыми, светлыми и темными, с решетками и без них (тюремные и домашние). С окнами связаны и определенные художественные мотивы в произведении: мотив источника света, мотив зеркала – отражения души дома, мотив путеводной звезды и маяка, мотив подслушивания и подглядывания, мотив ожидания (чаще всего – трагического и бесполезного), мотив мечты, а также передача состояния успокоения и умиротворения, использо-

вание окна в эпизоде любовного свидания и т.д. [5, 28–31]. Так, в литературном произведении окно часто является движущей силой в развитии сюжета и при введении читателя в мир героя. Например, символика окна обстоятельно исследована А. Н. Шехватовой на материале творчества А. П. Чехова. Литературовед приходит к выводу о том, что окна играют в произведениях данного писателя роль границы между двумя мирами – внутренним и внешним пространством относительно дома героя. Также мотив окна тесно сопряжен с мотивом свободы или несвободы: «Если открытые окна в чеховском художественном мире находятся на одном полюсе, то на противоположном оказываются окна зарешеченные, как крайнее проявление дисгармонии в человеческом мире» [6, 10]. В новеллах Д. Рубиной наблюдается почти то же самое: открытые окна для писательницы означают возможность выхода за пределы ограниченного пространства, полета души во внешний мир. Эта идея появилась в творчестве автора задолго до создания «Окон». Например, она хорошо просматривается в рассказе «Астральный полет души на уроке физики» (первая публикация – 1999) [7, 145–146]. Автобиографичность и употребление форм первого лица сближают данный рассказ с новеллами из книги «Окна». Наблюдается преемственность мотива и его развитие в контексте творчества автора.

Композиция книги «Окна» довольно сложна. Новеллы расположены не по хронологии (все они созданы в разные месяцы 2011 г.), а по степени актуализации образа окна: от общего к частному. В предисловии от лица автора рассказывается история создания данного произведения. Д. Рубина сразу конкретизирует концепцию своего видения книги: для художника картины – те же окна, через которые его персонажи смотрят в мир, а художник направляет их, как Творец-Создатель. Окна для самой Д. Рубиной – это мечты, страхи, семья, книги и все герои, то есть фактически вся жизнь. Общим во взглядах писателя и художника является апеллирование к образу мимолетного взгляда в окно, как в зеркало жизни. Данный философский аспект произведения выражен в повторяющейся и выделенной курсивом фразе: «Не конкретное окно, а такая вот рама, из которой и в которую направлен взгляд. Хоть какой-то ориентир для человека, *проходящего мимо...* <...> А может быть, думала я, мы все до известной степени – *проходящие мимо?*» [8, 8]. Именно этим обусловлена «мозаичность» композиции – предельно разрозненной, импрессионистичной, что роднит литературный стиль Д. Рубиной с манерой живописи Б. Карафелова. Почти все новеллы сборника автобиографичны, но в первых двух («Дорога домой» и «Бабка») присутствие авторского «я» особенно ощутимо, они непосредственно касаются детства писательницы. Третья новелла сборника («Снег в Венеции») может анализироваться с точки зрения мотива карнавала и маскарада в литературе и живописи. В самом тексте присутствуют экфрастические описания картин двух итальянских художников, приведенные по принципу контраста. П. Веронезе «Пир в доме Левия»: «*Веронезе <...> много чего еще писал, и везде – праздник, свет, огромные окна или арки в голубое небо. <...> его привлекал внешний мир, выход в него, отсюда и окна*». Экфрасис-антитеза – «Пьета» Тициана: «*Да, это не пир. Вот уж где мрачный тупик – глухая ниша в стене, темный камень, полное отсутствие окон и арок; ни воздуха, ни света, ни надежды <...>. Да: невероятная пластическая мощь. В сравнении с ней даже персонажи Веронезе кажутся фанерными* [8, 74–75]. Несмотря на их противоположные смыслы (окно – отсутствие окна, свет – тьма, воздух – отсутствие воздуха, выход в мир – уход из мира), обоих живописцев герой новеллы признает способными показать жизнь и смерть во всем их величии.

Новеллы «В Сан-Серге туман...» и «Самоубийца» отличаются от других текстов сборника тем, что их сюжеты не основаны на биографии самой Д. Рубиной. Тематически они сближены обращением к проблеме психологического бегства героя от самого себя. Остальные четыре новеллы книги «Окна» являются автобиографическими, как и первые три. «Любовь – штука деликатная», «Рената», «Кошки в Иерусалиме» посвящены семье и друзьям Д. Рубиной. В последних двух, а также в заключительной новелле сборника – «Долгий летний день в синеве и лазури», как и во многих других произведениях писательницы о творческих людях, подчеркивается такая важная составляющая таланта человека, как способность оставаться в памяти других. Отсюда – в определенной степени традиционные для Д. Рубиной мотивы ностальгически светлой грусти и театрално-карнавального восприятия жизни. Еще одна линия повествования также сопряжена с исследовательской и творческой работой писателя в поисках сюжета. Д. Рубина рассказывает о собственных наблюдениях за людьми из окна кафе. По мнению автора, окна иерусалимских кафе самые светлые, в противоположность, например, окнам арабских деревень рядом с университетом, и открытые, в отличие от зарешеченных окон Армянского квартала. Данная мысль отражена в тексте новеллы: «Я вошла в угловое, со всех сторон открытое кафе, где в стеклянной витрине представлены в поддонах все цвета, включая пурпурно-малиновый и даже темно-синий» [8, 227–228]. С этим описанием соотносится картина «За столиком кафе», помещенная в книгу.

Таким образом, книга Д. Рубиной и Б. Карафелова «Окна» представляет собой сложно организованное художественное произведение. Расширение его смысловых границ происходит в разных направлениях: за счет автобиографической основы, многоаспектной символики образа окна, ретроспекции и подтекста, понимание которого происходит благодаря картинам-иллюстрациям. Они являются в данном случае особой формой живописного экфрасиса. Трансформация изучаемого нами литературного приема происходит за счет символической взаимосвязи образа окна с образом картины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бочкарева, Н. С. Экфрасис и иллюстрация в книге «Окна» Дины Рубиной и Бориса Карафелова / Н. С. Бочкарева, К. В. Загороднева // Вестник Пермского университета. – 2013. – Вып. 3 (23). – С. 172–181.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Шагулин, А. Новый журнализм: альтернативная техника письма в отечественной периодике начала XXI века / А. Шагулин // Медиаконвергенция и «ситуация человека»: новые вызовы, старые вопросы / под ред. С. К. Шайхитдиновой. – Казань : Казан. ун-т, 2012. – 140 с.
4. Яо, М. К. Визуализация как тенденция форм культуры, искусства, коммуникации / М. К. Яо, С. Д. Бородин, Ю. Г. Еманова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4 (26). – С. 296–302.
5. Волков, С. А нынче поглядим в окно... / С. Волков, Д. Калинина // Литература. – 2009. – № 20. – С. 28–31.
6. Шехватова, А. Н. Мотив в структуре чеховской прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Шехватова А. Н. – СПб., 2003. – 26 с.
7. Рубина, Д. Астральный полет души на уроке физики : рассказы / Д. Рубина. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.
8. Рубина, Д. Окна / Д. Рубина. – М. : Эксмо, 2012. – 276 с.

**Евгений Николаевич Калинин,
Алла Владимировна Калинина**

г. Пенза, kalinin_en@mail.ru, av_kalinina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СНЯТИЯ ВОЛЬТ-АМПЕРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПАРАМЕТРОВ ПОЛУПРОВОДНИКОВОГО ТУННельНОГО ДИОДА

Развитие современной электроники привело к разработке и созданию электронных схем и устройств, работающих на сверхвысоких частотах – несколько десятков ГГц. Использование таких высоких частот обусловлено требованием, предъявляемым к этим устройствам – быстродействие их работы, определяемое числом операций, выполняемым устройством в единицу времени, которое в свою очередь пропорционально частоте, на которой работает устройство. К электронным компонентам, входящим в состав таких устройств, предъявляется ряд жестких требований: малая потребляемая мощность, высокое быстродействие, устойчивость к импульсным помехам, стабильность работы во всем диапазоне частот и ряд других требований. Одним из таких компонентов является полупроводниковый туннельный диод, применяемый в схемах высокого быстродействия, усиления и генерации колебаний, детектировании колебаний высоких и сверхвысоких частот.

Туннельный диод (ТД) – это полупроводниковый диод, принцип действия которого основан на туннельном прохождении носителей заряда через потенциальный барьер p-n-перехода.

Сущность туннельного эффекта заключается в том, что частица, имеющая кинетическую энергию меньшую высоты потенциального барьера, может при определенных условиях преодолеть его без потери энергии, если с обеих сторон барьера имеются разрешенные энергетические уровни. Вероятность туннельного прохождения частиц через прямоугольный потенциальный барьер высотой E_{Π} и шириной d определяется из соотношения

$$D = D_0 \exp(-Ad\sqrt{E_{\Pi}}),$$

где A , D_0 – постоянные. Вероятность туннельного просачивания носителей заряда через потенциальный барьер тем больше, чем уже барьер и меньше его высота.

Для изготовления ТД используют полупроводниковые материалы с очень высокой концентрацией примесей. Если в обычных диодах применяют полупроводники с концентрацией примеси не более 10^{23} м^{-3} , то полупроводники, идущие на изготовление ТД, содержат легирующие примеси 10^{24} – 10^{26} м^{-3} . Принцип работы ТД описан в многочисленной литературе, например [1–2]. Остановимся более подробно на особенностях экспериментального снятия вольт-амперных характеристик (ВАХ) ТД и измерении его основных параметров. ВАХ ТД имеет вид (рис. 1).

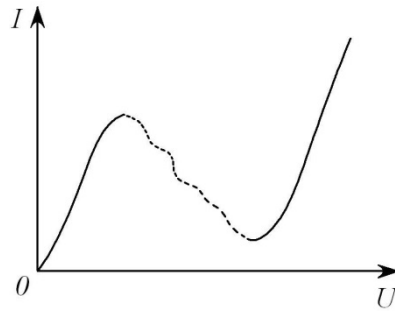


Рис. 1. ВАХ туннельного диода

Основными параметрами ТД являются:

1. Пиковый ток J_{Π} – прямой ток в точке максимума ВАХ.
2. Напряжение пика U_{Π} – прямое напряжение, соответствующее току J_{Π} .
3. Ток впадины $J_{В}$ – прямой ток диода в точке минимума ВАХ.
4. Напряжения впадины $U_{В}$ – прямое напряжение, соответствующее току $J_{В}$.
5. Отношение токов $J_{\Pi}/J_{В}$ – отношение пикового тока к току впадины.
6. Напряжение раствора $U_{р}$ – прямое напряжение, большее напряжения впадины, при котором ток равен пиковому току.
7. Отрицательное дифференциальное сопротивление диода, которое определяется на падающем участке ВАХ диода $R_{д} = \frac{dU}{dJ} \approx \frac{\Delta U}{\Delta J}$.

Наличие на ВАХ ТД участка с отрицательным дифференциальным сопротивлением создает определенные экспериментальные трудности при снятии ВАХ. Если не принять необходимые меры, обеспечивающие условие устойчивости схемы с отрицательной дифференциальной проводимостью, то снять падающий участок ВАХ ТД не удастся.

Эквивалентная схема ТД содержит (рис. 2): $C_{д}$ – дифференциальная емкость диода, $R_{\Pi д}$ – последовательное омическое сопротивление диода, $R_{д}$ – отрицательное дифференциальное сопротивление диода, $L_{д}$ – индуктивность выводов диода.

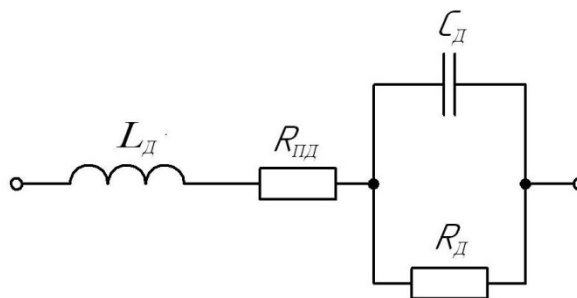


Рис. 2. Эквивалентная схема ТД

Простейшая последовательная цепь, которая содержит туннельный диод и источник постоянного напряжения с внутренним сопротивлением R_i , будет устойчива во всех точках падающего участка ВАХ, если будут выполнены следующие условия:

$$(R_i + R_{\Pi д}) < |R_{д}|, \quad (1)$$

$$L_{д} < C_{д} \cdot |R_{д}| \cdot (R_i + R_{\Pi д}). \quad (2)$$

Первое условие устойчивости означает, что нагрузочная прямая должна пересекать ВАХ только в одной точке. Если оно не выполняется, то на падающем участке ВАХ получается скачек тока и напряжения.

Для выполнения этого условия устойчивости необходим источник питания с малым внутренним сопротивлением. При невыполнении второго условия устойчивости в цепи возбуждаются колебания, приводящие к искажению формы ВАХ. Это условие трудно выполнимо на практике, так как к индуктивности диода добавляется индуктивность соединительных проводов. Для уменьшения суммарной индуктивности необходимо использовать специальные держатели диода в виде прижимных контактов.

Разновидностью туннельных диодов являются обращенные диоды. Прямая ветвь ВАХ обращенного диода аналогична прямой ветви ВАХ обычного выпрямительного диода (рис. 3). Однако прямой ток при напряжении меньшем контактной разности потенциалов весьма мал.

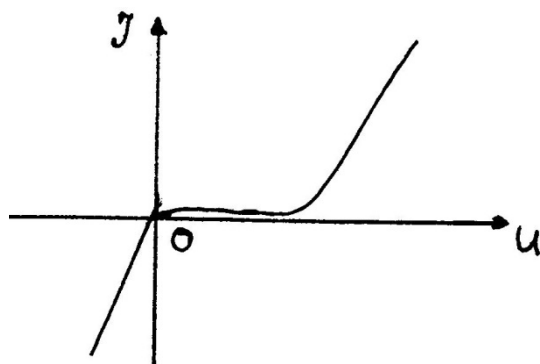


Рис. 3. ВАХ обращенного диода

Таким образом, обращенные диоды обладают выпрямляющим эффектом, но пропускное направление у них соответствует обратному включению, а запирающее – прямому включению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пасынков, В. В. Полупроводниковые приборы : учеб. для вузов / В. В. Пасынков, Л. К. Чиркин. – М. : Лань, 2009. – 480 с.
2. Смирнов, Ю. А. Физические основы электроники / Ю. А. Смирнов, С. В Соколов, Е. В. Титов. – М. : Лань, 2013. – 560 с.

УДК 376.37

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С БИЛИНГВИЗМОМ

Билингвизм – это мировой феномен, под которым, опираясь на классическое определение У. Вайнрайха, будем понимать владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения, при этом термины

билингвизм и двуязычие рассматривать как синонимичные [1]. Находясь в условиях вынужденного двуязычия, эти дети испытывают значительные трудности в овладении русским языком уже на момент поступления в школу, а в процессе обучения они могут оказаться неуспевающими по многим или по всем предметам.

Ю. Д. Дешериев определяет двуязычие или билингвизм как свободное владение или просто владение двумя языками [2]. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого. Одни ученые считают билингвами тех, кто усвоил второй язык преимущественно в естественной среде параллельно с родным языком. Результатом этого процесса является естественный билингвизм. Другие исследователи считают билингвами тех, кто изучает один или несколько иностранных языков в организованной форме в определенном учебном заведении, результатом этого процесса является искусственный билингвизм. Так же в современной литературе встречается и понятие «инофоны», которое включает в себя детей из семей мигрантов, воспитанных в иноязычной среде, говорящих только на родном языке, которые не могут без специальной подготовки обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Применительно к инофонам корректнее будет говорить не о двуязычии, а об овладении русским языком как иностранным, который, несомненно, в зависимости от жизненных обстоятельств может начать функционировать наравне с родным языком или приобрести роль доминантного.

Следствием билингвизма у детей могут быть специфического рода речевые ошибки, обусловленные не только явлениями интерференции, но и нарушениями речевого и психического развития (или другие группы детей с ограниченными возможностями здоровья), что требует подключения к работе с такими учащимися не только специально подготовленных учителей, но и логопеда, именно эта часть учащихся и относится в большей мере к группе риска.

Опора на родной язык, на основе которого в ряде случаев формируется речевая деятельность на иностранном языке, может выступать в качестве и положительных, и отрицательных факторов. Исходя из этого, выделяют процессы транспозиции, то есть положительного переноса языковых навыков и интерференции отрицательного переноса, затрудняющего овладение другой языковой системой.

Перед образованием стоит задача разработки модели, системы помощи детям, воспитывающимся и обучающимся в ситуации билингвизма. Увеличение же числа детей с речевыми нарушениями дополняет эту задачу необходимостью различения языковых трудностей, обусловленных: 1) явлениями интерференции на фоне недостаточного знания языка или малым объемом речевой практики; 2) недостатками в развитии не только русского, но и родного языка, свидетельствующими о наличии речевых нарушений различного генеза, что позволяет отнести этих учащихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья. В ряде методических пособий говорится, что обследование должно проводиться на доминантном (родном) языке ребенка. Выполнение данной рекомендации, на наш взгляд, трудно выполнимо, так как не все родители детей с билингвизмом в настоящее время в достаточной степени владеют русским языком, а перевод заданий и инструкций на родные языки учащихся, а главное анализ речевой продукции детей с билингвизмом предполагает знание педагогами значительного числа языков.

После проведенного исследования младших школьников с билингвизмом [3], анализа анкет для родителей и учителей представляется возможным выделить критерии, влияющие на качество усвоения русского языка:

- 1) состояние физического здоровья, сенсорные системы (зрение, слух), двигательная сфера;
- 2) особенности индивидуального развития (норма, задержка, нарушение); состояние интеллекта и психический статус (состояние ВПФ, эмоционально-волевой сферы);
- 3) сформированность родного языка;
- 4) особенности строения родного языка; родство родного языка и русского;
- 5) возраст, в котором начал формироваться «второй» язык;
- 6) языковой стаж (родного и русского), время проживания в России для мигрантов;
- 7) методика обучения родному и второму языку;
- 8) социальное окружение – «домашняя» языковая среда;
- 9) социокультурная среда.

Начало изучения русского языка в школе может спровоцировать ряд школьных трудностей у детей с билингвизмом, в том числе определить учеников ранг неуспевающих не только по языковым предметам при сохранном интеллекте и потенциальных языковых возможностях. Если же речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, то квалифицированное заключение школьного психолого-медико-педагогического консилиума после тщательного изучения ребенка с билингвизмом позволит определить наиболее эффективные пути коррекционной работы.

Перед проведением обследования или зачислением ребенка в школу необходимо учитывать национальный состав места, откуда прибыла семья или в каком национальном окружении на момент обследования она проживает:

- преимущественное проживание представителей одной национальности, к которой относится и учащийся;
- проживание представителей какой-либо одной национальности и русскоязычных представителей;
- проживание представителей различных национальностей в мегаполисе.

Учет этих факторов свидетельствует о том, что:

- 1) проживая до начала обучения в узком национальном сообществе, ребенок, вероятно, будет владеть только родным языком и русский язык начнет осваивать как иностранный только в школе;
- 2) в среде с русскоязычным большинством или с представителями различных национальностей в мегаполисе русский язык усваивается как необходимый для общения, т.е. языки усваиваются параллельно или с момента переезда в Россию.

Проведенный констатирующий эксперимент подводит нас к необходимости, при составлении алгоритма логопедической помощи детям, воспитывающимся и обучающимся в ситуации билингвизма, учитывать следующие факторы:

1. Возраст овладения русским языком:
 - а) билингвизм, когда ребенок начинает осваивать одновременно два языка или до 2–4, относят к раннему билингвизму;
 - б) билингвизм детей, начавших изучать русский язык с 7 лет в учебных заведениях (школе), относится к среднему.

2. Способ усвоения языка: естественный билингвизм, когда усвоение второго языка происходит преимущественно в естественной среде параллельно с родным языком; при изучении одного или нескольких иностранных языков в организованной форме в учебном заведении говорят об искусственном билингвизме.

3. Социокультурный статус семьи.

4. Национальные традиции как ребенка, так и русского народа.

В современных условиях, обусловленных событиями, происходящими с участием мигрантов, возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней обучения. Уже с раннего возраста на самосознание современных детей оказывается неоднозначное воздействие, что не только способствует формированию гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении, но и нередко приводит в детской враждебности к «чужим». А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние как на адаптацию к школе, так и на весь процесс обучения учащихся с билингвизмом. Все это должно учитываться школой при организации воспитательного процесса. Только при этом условии в процессе обучения будет формироваться осознанная система представлений об окружающем мире, ценностных социальных и межличностных отношениях.

Привлечение к работе родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения, создание социокультурной среды в районе проживания позволит повысить уровень владения русским языком и эффективность логопедической коррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья. Вовлечение в инклюзивное образование учащихся с билингвизмом, у которых имеются речевые нарушения различного генеза, будет важным фактором для овладения русским языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике, Языковые контакты. – М., 1972. – Вып. VI. – С. 25–60.

2. Дешериев, Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании / Ю. Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С. 20–33.

3. Карпушкина, Е. А. Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом / Е. А. Карпушкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 7 (68). – С. 111–114.

УДК 91(075.8)

**Юлия Сергеевна Качалина,
Элла Леонидовна Вдовина**

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

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Сегодня перед мировым сообществом стоит важнейшая задача: сохранить мир в эпоху крутых перемен, когда с новой силой дали о себе знать национальные, исторические, культурные, религиозные, этнические проблемы.

Наиболее характерные черты и признаки глобальных проблем состоят в том, что они:

- приобрели планетарный, общемировой характер, затрагивают интересы всего человечества;
- угрожают человечеству регрессом в дальнейшем развитии производительных сил, в условиях самой жизни;
- нуждаются в неотложных решениях и действиях по преодолению и предотвращению угроз жизнеобеспечению и безопасности граждан;
- требуют коллективных усилий со стороны всех государств, всего мирового сообщества [1, 54].

Процесс интернационализации производства, информационного обмена, научно – технического и культурного развития является объективной основой интернационализма. Интернационализм определяется как взгляды и политика, выражающие совпадение коренных интересов или стремление к объединению разных государств, этносов или их представителей. Интернационализм предполагает уважение к другим народам, их культуре, традициям и обычаям.

Крайнее проявление интернационализма – космополитизм, который определяется как отказ от национальных традиций, культуры, патриотизма. Космополиту безразличны судьбы своего народа, своей родины. Для него важно, прежде всего, собственное благополучие.

Важной стороной культуры межнационального общения является формирование толерантности. Понятие «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение) появилось в русском языке сравнительно недавно. Толерантность означает признание самоценности любого человека. Это признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть.

В ряду понятий, связанных с формированием культуры межнационального общения и толерантности, особое место занимает понятие «культура мира». Формирование культуры мира предполагает развитие у каждого человека понимание универсальных ценностей и моделей поведения, необходимого, чтобы жить в мире и согласии с самим собой, природой и обществом [2, 120].

География занимает особенное место в ряду школьных предметов потому, что создает человеку пространственно-временную укорененность. В процессе обучения географии важно не только организовывать деятельность детей, но и давать возможность накопления опыта, внутренне мотивировать необходимость его приобретения. Без географии не могут быть понятны культура и история. Культура всегда имеет место и вне территории мыслиться не может; она ограничена пространством в неменьшей степени, чем временем. Понимание культурного разнообразия исторических периодов географических территорий, уникальности, самоценности «времени и места» приводит ученика к признанию в качестве нравственного закона терпимости по отношению к другому и непохожему.

Один из основных принципов современной и будущей школы обязательно предполагает связь с межнациональной и мировой культурой. Связь с межнациональной культурой означает ознакомление с культурой отдельных, стран, принятие их как элемента общечеловеческой. А главное, как специфику, имеющую равное право с другими культурами, с культурами своей нации.

Высокая культура межнационального общения предполагает:

- осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми, понимание необходимости достижения баланса межнациональных интересов, гармонизацию общечеловеческих и национальных интересов;
- нераздельное чувство национальной и общенародной (народов страны проживания) гордости, принадлежности к роду человеческому;
- чувство дружбы между народами страны проживания, единства семьи человеческой;
- заботу о судьбах малой родины, большой родины, всей планеты Земля;
- понимание необходимости трудиться на благо своей нации, народов страны проживания, во имя сохранения человечества;
- стремление и содействие расширению взаимосвязей своей нации с народами страны проживания и всего мира;
- неразрывной и постоянный интерес к культуре своего народа, народов страны проживания, языков других народов;
- национальную скромность и заботу о достоинстве своей нации, народов страны проживания, всего человечества;
- глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности и любой другой, доброжелательность и такт во взаимоотношениях и т.д.

Современный этап развития образования характеризуется гуманистической направленностью, что обуславливает повышенное внимание к развитию личности учащегося, ее индивидуальности. В основе гуманизации образования лежит идея воспитания в человеке «человечности». Гуманизм отражает главные ценности цивилизации, но одновременно подчеркивает значимость каждого человека во всей полноте его бытия. Основная задача гуманизации образования заключается в усилении нравственных основ, связанных с развитием мировоззрения и ценностных ориентации учащихся.

Гуманизация в географии связана с поворотом к человеку и всем сферам и циклам его жизнедеятельности, это целое новое мировоззрение, утверждающее ценности общечеловеческого, общекультурного достояния и рассматривающее в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения.

Теоретическая модель поуровневого анализа динамики развития культуры межнационального взаимодействия [3, 37] включает в себя показатели культуры межнационального взаимодействия, в ней рассматриваются признаки, сгруппированные по характеру их проявления.

I. Внешние признаки:

- интерес к культуре, истории литературе, науке другого народа;
- потребность в освоении языка, истории, литературы, культуры, науки другого народа;
- развитие отношений с людьми другой национальности.

II. Внутренние признаки:

1. Потребностно-отношенческого характера:

- уважение к многонациональному народу России и любовь к Отечеству;
- ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации;

- обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств.

2. Этического характера:

- проявление тактичности, чуткости к человеку;
- готовность сопереживать, понимать состояние и желания людей, их намерения;
- формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы.

3. Деятельностно-поведенческого характера:

- реакция на совместную деятельность;
- умение оценить успехи людей другой национальности;
- развитие благородного чувства национальной гордости.

4. Мировоззренческого характера:

- понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей;
- непримиримое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма;
- ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации; осознание принадлежности к мировому обществу;
- глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям;
- дух терпимости к религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения возникающих межконфессиональных конфликтов.

5. Интеллектуально – эмоционального характера:

- отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учебы, в быту;
- отношение и реакция на взгляды, убеждения, идеалы людей другой национальности;
- реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности.

Достоинство данной модели состоит в том, что с помощью приведенных показателей учитель может проследить динамику развития межнационального взаимодействия, а также выбрать в зависимости от уровня индивидуальный алгоритм работы с учеником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Максимова, М. В. Глобальные проблемы и мир между народами / М. В. Максимова. – М., 1992. – С. 340.
2. Педагогика межнационального общения / под ред. Д. И. Латышиной. – М., 2004. – С. 540.
3. Кусарбаев, Р. И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук / Кусарбаев Р. И. – М., 2001.

Алина Юрьевна Конорова

г. Пенза, e-mail: pictoc@mail.ru

МОНОРОДИТЕЛЬСКАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ИСТОЛКОВАНИЯ ТЕРМИНА И ПРАКТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Социальная поддержка института семьи является одним из ключевых направлений социальной политики современного социально-правового государства. Признавая значимость семьи, государство стремится сформировать, поддерживать и развивать условия для ее благополучного существования.

Институт семьи функционирует в различных формах в зависимости от культурно-исторического наследия конкретного региона. Наиболее распространенными формами семейного существования в зависимости от ее состава являются полные и монородительские (неполные) семьи. Поддержка со стороны общества направлена на оба типа семьи. А ее разновидность – социальная работа – касается, главным образом, семей, которые в определенный момент времени неспособны или затруднены в реализации функций, предписанных институту семьи.

Концепция модели социальной работы конкретного региона оказывает влияние на ее реализацию в конкретных направлениях. Смыслообразующим элементом построения модели оказания помощи монородительской семье является содержание термина неполная семья.

Неполную семью можно определить как объединение ближайших родственников, в котором присутствуют один родитель и хотя бы один несовершеннолетний ребенок [3, 124]. На основании причин возникновения неполной семьи выделяются такие ее типы, как внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся [3, 125]. Также могут быть обозначены отцовская и материнская семьи, восприятие которых в обществе сильно различается.

Структурная неполнота семьи в совокупности с рядом неблагоприятных факторов может приводить к различным дисфункциям. Это означает, что изменение в структуре семьи само по себе не является фактором неблагоприятия, однако восприятие феномена монородительской семьи является в большей степени негативным. Это касается не только уровня обыденного, когда, к примеру, мы сталкиваемся со скептическим восприятием «матери-одиночки», ребенка без отца. При этом важно отметить гендерную специфику восприятия указанного феномена на обыденном уровне: если материнская монородительская семья априори воспринимается негативно, то отцовская монородительская семья воспринимается не только положительно, но даже не без восхищения.

Аналогичная ситуация воплощается и на уровне научного познания. Разумеется, мы говорим не столько о безосновательном априорно-скептическом восприятии монородительской семьи, сколько об установке на обязательное наличие в ней каких-либо отклонений от нормы, – будь то финансовое положение семьи, условия жизни или особенностей воспитания и социализации детей. Ученые не ставят задачу понять сущность и обозначить специфику монородительской семьи, но пытаются найти ее отличия от полной, что не может считаться, на наш взгляд, достаточным

основанием для окончательных научных выводов. Метод сравнения является, безусловно, обоснованным и репрезентативным в адекватных случаях, но нельзя сравнивать два явления, об одном из которых мы не знаем ничего определенного без сравнения со вторым. На данный момент мы не встретим исследований, научных трудов, посвященных вопросу истолкования содержания феномена монородительской семьи безотносительно к полной. То есть, с научной точки зрения, мы не можем быть уверены, уместно ли проводить сравнительный анализ этих двух типов семьи.

Если проследить выводы немногочисленных, но достаточно углубленных психологических исследований, связанных с вопросами социализации детей в монородительских семьях, мы увидим, что исследователи приходят к выводу, что у детей из неполных семей существует спектр негативно окрашенных проявлений, которые не наблюдаются у детей из полных семей.

Так, у А. С. Спиваковской мы находим утверждение о более низкой школьной успеваемости, склонности к девиантному поведению среди детей из монородительских семей, по сравнению со сверстниками из полных семей [2, 140–142]. По мнению А. И. Захарова, дети из неполных семей отличаются заниженной самооценкой, которую стремятся повысить, а так же неадекватной требовательностью к родителю, которая сопряжена с отсутствием в их жизни «значимого взрослого» [1, 64–67]. Результаты научной работы Н. С. Фонталовой заключают, что подростки из монородительских семей имеют высокий уровень конфликтности, а также негативного эмоционального восприятия самого себя. А эмоциональный климат в монородительских семьях характеризуется отсутствием доверительных отношений, если не враждебностью [4, 3–4, 12–14].

Приведенные примеры из научных трудов выглядят неутешительно и несколько гиперболизировано. Сложно предположить, что все многообразие монородительских семей укладывается в подобные выводы. Полагаем, что этот феномен выродился бы сам собой, если эти заключения были абсолютно истинными. Ведь если дети из неполных семей перенимают на себя настолько негативный опыт, то результатом проекции воспитания в подобной среде будет их отказ от брака и рождения детей. Соответственно, если человек, воспитанный в монородительской семье, потом решится вступить в брачные отношения, то он никогда не сделает свою семью неполной, что приведет к постепенному снижению количества подобных семей, а через несколько поколений их останутся единицы. А если он, пережив настолько негативный опыт воспитания в неполной семье, сознательно откажется от роли родителя, то ему будет некому передать свой отрицательный опыт.

Если предположить, что подобные заключения касаются лишь частных проявлений существования феномена неполной семьи (подобно тому, как и среди полных семей встречаются проблемы с реализацией их функций), то мы наблюдаем отсутствие научных работ, которые бы раскрыли содержание феномена указанного типа семьи в положительном контексте существования.

И эта теоретическая непроработанность содержания, обозначенного термином «монородительская семья», выступает серьезным препятствием на пути построения модели оказания помощи неполным семьям. Невозможно предложить вариант работы с проблемами семьи, если мы однозначно не знаем, что она собой представляет. Отсутствие теоретической базы, которая позволила бы анализировать феномен

монородительской семьи, влияет не только на адекватность и эффективность реализации модели оказания помощи, но и ставит под вопрос ее наличие.

В современной научной литературе по данному вопросу мы наблюдаем реализацию формального подхода к монородительской семье, абсолютизацию ее отличительного структурно-количественного показателя. Но мы не находим рассмотрения вопросов о функционировании монородительской семейной системы свободных от предубеждения о ее негативном характере.

Если допустить, что восприятие неполной семьи с акцентами на негативных ее сторонах является обоснованным, то даже в этом случае исследователи не обращаются к вопросам о способах преодоления тех дисфункций, которые, на их взгляд, характерны для указанного типа семьи. Для оказания социальной поддержки неполной семье специалистам недостаточно констатации существования различий между семьями полными и неполными, с акцентированием внимания на негативных особенностях личности из монородительской семьи.

Поэтому современной социальной работе необходим новый подход к анализу феномена монородительской семьи, который должен быть комплексным, учитывающим достижения социальных и психологических наук, а так же междисциплинарных исследований. Он должен быть свободным от сравнительного компонента, связанного с постоянным сопоставлением неполной семьи с полной как эталоном в процессе познания.

Для адекватного восприятия и научного истолкования феномена монородительской семьи требуется избавиться от обыденных предрассудков, мыслить о ней непредвзято, как предлагал Э. Дюркгейм в своей методологии познания социального. Подобные наслоения, выраженные в категориях этики «добро-зло», «хорошо-плохо», являются совершенно неуместными, когда дело касается понимания и истолкования социального. Мы не должны пытаться объяснить социальное, через географическое, биологическое, количественное или структурное. Социальное возможно объяснить только через социальное; раскрывая особенности взаимодействия участников конкретного социального факта, их мотивы и потребности.

Если теоретическое познание монородительской семьи будет построено на обозначенных началах, то будет сформировано научное поле для моделирования методик и технологий практической помощи неполной семье с учетом сущностных особенностей данного типа семьи. Результатом этих процессов станет формирование научно обоснованной модели оказания поддержки неполной семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
2. Спиваковская, А. С. Популярная психология для родителей / А. С. Спиваковская. – СПб. : Питер, 1997. – 304 с.
3. Титаренко, В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 351 с.
4. Фонталова, Н. С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Фонталова Н. С. – Иркутск, 2004. – 16 с.

Марина Сергеевна Кочергина

г. Пенза, e-mail: dreamcatcher.95@mail.ru

ДИАЛЕКТИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Н. А. НЕКРАСОВА
«КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШ О»)

Основу русского национального языка составляет общенародная лексика, ее использование не ограничено местом жительства или родом деятельности людей. В нее входят слова из разных сфер общественной жизни: экономической, бытовой, культурной и т.д. Общенародные слова понятны и доступны всем носителям языка.

Общенародной лексике противопоставлена лексика ограниченного употребления, которая распространена в пределах одной местности или в кругу людей, объединенных профессией, общими интересами и т. п.

Диалектизм – слово или выражение, принадлежащее какому-либо диалекту по отношению к литературному языку. *Кочет* (*нетух*) в диалекте – это диалектное слово. Употребленное в литературном языке – диалектизм [1, 69]. Диалектизмы бывают разных видов: фонетические (*пшоно* вместо *пшено*, *писня* вместо *песня* в севернорусских говорах, *Хведор* вместо *Федор* и другие в южнорусских говорах); морфологические (*видел своим глазам*, *говорил с умным людям*, где наблюдается совпадение окончаний творительного и дательного падежей множественного числа в северных говорах и т.д.); лексические (*баять* – *разговаривать*; *бодрый* (южное, рязанское) – нарядный, красиво убранный и *бодрый* (литературное) – полный сил, здоровый, энергичный; *курлук* (восточное) – вид дикой гречи в Сибири и др.) [2, 88–89].

В языке художественной литературы диалектизмы используются для изображения местных географических особенностей, специфики быта, культуры. Они помогают ярче охарактеризовать героев, передать индивидуальность их речи. Особый интерес к диалектизмам характерен для писателей-реалистов, которые хотят правдиво отразить быт народа, передать «простонародный» колорит [3, 70].

Одним из художников слова, рисующих тяжелую жизнь крестьянства, был Н. А. Некрасов. Через всю поэму «Кому на Руси жить хорошо» проходит мысль о невозможности так жить дальше, о тяжелой крестьянской доле, о крестьянском разорении.

С диалектизмами мы сталкиваемся на протяжении всего повествования. Частое их употребление обусловлено содержанием поэмы – это описание жизни крестьян. Диалектные слова использованы в качестве средств художественной выразительности.

Характерологическая функция ярко реализуется через речь героев.

Корявая Дурандиха,

Не крикнула: «Почтенные!

Куда вы на ночь глядячи

Надумали идти?..

"Чтоб армяки мужицки

*Носились, не сносились!» –
Потребовал Роман.
«Теперь посмотрим, братия,
Откудова богачество
Поповское идет?... [4]*

Автор за счет использования диалектных слов в речи своих героев создает реалистичный образ крестьян, помещиков, попов.

Диалектизмы отражают различные эмоции, субъективную оценку говорящего, как-то: дружеское обращение – *«Три года я, робятушки, Жил у попа в работниках...»*; чувство сострадания – *«Народ собрался, слушает, Не смеючись, жалеючи»*; описание черт характера *«Горазд он был балясничать...»* и т.п.

Но главная функция, которую выполняют диалектизмы, – это моделирующая. С помощью диалектных слов автор передает подлинную народную речь и создает реалистичную картину [5, 823–824].

*«Пойдем в село Кузьминское,
Посмотрим праздник-ярмонку!»,
«Скрыпят телеги грузные»,
«Налей и мне маненичко
Я счастлив!» – говорит.
«(Попробовали странники:
Сухохонько сенцо!)»,
«Чего же он тут суется?
Ин вы у бога нелюди?»,
«И так я на веку,
У притолоки стоючи
Помялся перед барином...»,
«Докладывал я барину,
Что у вдовы Терентьевны
Избенка развалилася...» [4]*

Таким образом, в поэме Н. А. Некрасова диалектизмы чаще всего выполняют характерологическую, эмотивную и моделирующую функции. Внелитературная лексика органично вписывается в художественный текст, что свидетельствует о мастерстве автора. Изучение диалектизмов в художественных произведениях раскрывает языковой потенциал уникальных региональных слов. Попадая в художественную литературу, диалектизмы приобретают дополнительные оттенки и становятся средствами художественной выразительности. Они позволяют точнее представить авторский замысел.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – 4-е изд., испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2005.
2. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык : учеб. пособие для вузов / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Рольф : Айрис-пресс, 2010.
3. Самотик, Л. Г. Лексика современного русского языка / Л. Г. Самотик. – М. : Флинта, 2012.

4. Некрасов, Н. А. Кому на Руси жить хорошо / Н. А. Некрасов // Полное собрание сочинений и писем : в 15 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 5.

5. Скородумова, Я. А. Функции диалектной лексики в автобиографической прозе В. П. Астафьева / Я. А. Скородумова // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 823–824.

УДК 377.031.4

Екатерина Николаевна Кулиева

г. Пенза, e-mail: eka5665556@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изменение парадигмы деятельности человека в аспекте автономности определения цели, направленности, результата и смысла самоопределения предполагает решение проблемы выявления направленности взаимодействия участников образовательного процесса. Закон об образовании в Российской Федерации (2012) создал нормативно-правовые предпосылки к выявлению смысловых основ обучения и воспитания во всех видах образовательных организаций. Смысловая сфера определяет качество профессионального самоопределения личности, определяет выбор жизненного пути.

В современных условиях информатизации, глобализации и интеграции процессов, тем или иным образом влияющих на развитие человека, перед педагогическими коллективами вузов возникла ситуация по обеспечению формирования самостоятельной, инициативной, творческой и ответственной личности. Одним из путей решения этой задачи является создание и реализация специальных программ развития смысложизненных ориентации студентов в процессе изучения любого учебного предмета. Прежде всего, иностранного языка, способствующего развитию поликультурности и культурных компетенций, составляющих основу смысловой самореализации личности. Современные условия профессиональной самореализации выпускника вуза, характеризующиеся нестабильностью, требуют подготовку профессионала, способного в постоянно изменяющихся условиях свободно принимать не только компетентные, но и нравственные ответственные решения, которые были бы результатом ценностного самоопределения личности.

Выявление особенностей смысложизненных ценностей стало в последнее время актуальной проблемой, которую пытается решить педагогическая наука и практика. С проблемой смысла образования, в частности, смысла изучения иностранного языка в непрофильном вузе сталкивается практически каждый студент. Для одних студентов (37,8 %) смысл изучения иностранного языка выступает, с одной стороны, как ценность будущей профессиональной деятельности, а для других (62,2 %), смысл обучения иностранному языку определяет ценности социального самоопределения.

Современный процесс подготовки специалистов с высшим образованием непосредственно связан со сложным процессом: повышение качества специальной профессиональной подготовки сопровождается духовно-нравственной деградацией и пессимистично-пассивным отношением к жизни. По мнению А. Н. Шамова

[1, 124] отсутствуют попытки разработать методики развития смысложизненных ориентации студентов средствами изучения иностранного языка в образовательном процессе вуза.

В отечественной науке понятие личностного смысла введено А. Н. Леонтьевым. Понятие смысла занимает весьма важное место в работах Д. А. Леонтьева, Л. С. Выготского [2, 23]. Существует 2 основных определения смысла изучения иностранного языка: 1) его влияние на культуру поведения в родной и иноязычной культуре; 2) личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий. Проблема осложняется тем, что в англоязычных работах понятия «смысл» и «значение» обозначаются одним и тем же словом «meaning»; другое слово, обозначающее смысл, – «sense» – используется в научной литературе весьма редко.

Основной чертой современной дидактики иностранного языка является гуманистический подход к личности, предполагающий переход к целостному пониманию студента и преподавателя как целостной системы социального и духовного, осуществляющего развитие в соответствии с собственными целями и стремлениями. По мнению А. Н. Шамова предметом изучения иностранного языка становятся ценностные ориентации, смыслы, самоотношение, самовосприятие собственного образа в поликультурной среде. Гуманизация изучения иностранного языка в вузе представляется как процесс, в котором особое место отводится формированию ценностно-смысловых образований личности и ее духовно-культурному росту (И. А. Абакумова).

Наше исследование направлено на поиск педагогических условий, способствующих развитию смысложизненных ориентации в процессе обучения студентов вуза иностранному языку. Применение методик В. Ю. Котлякова и И. В. Абакумовой при изучении личностных смыслов студентов 1 и 2 курсов ПГУ (Политехнический институт), получены следующие результаты. Гендерные отличия студентов существенно не повлияли на выбор категорий жизненных смыслов: у многих девушек и юношей наблюдается сходство, а нередко и полная идентичность некоторых показателей (одними из доминирующих категорий жизненных смыслов, как для юношей, так и для девушек в пределах одной возрастной группы являются категории самореализации).

Статус учебного заведения влияет на выбор категорий дидактических смыслов изучения иностранного языка. При сравнении результатов исследования респондентов двух возрастных групп были обнаружены некоторые различия в выборе категорий жизненных смыслов. Выявлено различие в приоритетных категориях жизненных смыслов. Так, у 36 % респондентов доминируют экзистенциальные категории смысла изучения иностранного языка.

Семейные категории влияют на осмысление дидактического смысла изучения иностранного языка. Когнитивные категории лингвистического смыслообразования актуально для 51 % от общего количества, альтруистические для 49 %.

Большая вариативность ответов свидетельствует о том, что каждый студент индивидуален в выборе дидактического смысла изучения иностранного языка в вузе. Интеграция мировой культуры, изменением мировоззренческих ценностей в нашей стране, потребность в компетентной профессиональной квалификации делает иностранный язык средством развития культуры, возможностью расширения межкультурных коммуникаций. Все это приводит к повышению у студентов мотивации

изучения иностранного языка и выведению понятия «владение иностранным языком» на уровень личностного смысла. Для того чтобы студент научился пользоваться иностранным языком в поликультурном профессиональном пространстве, ему необходимо не только заучивание лексики, умения чтения и письма. Специфика изучения иностранного языка, по мнению А. Н. Шамова, заключается в том, чтобы обучающийся усвоил не только узкое значение слова, но и его смысл, который определяет данное слово и отличают его от его синонимов. Это означает, что нужно присвоить изучаемым словам иностранного языка личностные смыслы, которые несут для него слова из родного языка. И только после этого можно использовать иностранные слова в своей речи для построения высказываний. В соответствии с перечисленными выше идеями нами было разработано учебно-методическое пособие «Технология смыслообразующего обучения иностранному языку будущих специалистов технопарков». Данное учебно-методическое пособие дополняет основной курс обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей, разработано на основе требований Государственного образовательного стандарта высшего образования. Курс предусматривает чтение, перевод и обсуждение текстов, просмотр и обсуждение различных материалов разных жанров. Общеобразовательной целью данного учебно-методического пособия является повышение мотивации изучения английского языка и эффективности процесса вузовского образования. Данное учебно-методическое пособие предназначено, прежде всего, для студентов непрофильного вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шамов, А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи : моногр. / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ, 2014.– 323 с.
2. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов : метод. руководство / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 38 с.

У ДК 372.881.161.1

Инна Олеговна Куляхтина

г. Пенза, e-mail: kulyakhtina.inna@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛА

Язык – это система, которая постоянно изменяется и совершенствуется. Изменения в жизни народа и общества находят отражение в языке. Если современный человек знает историю родного языка, то он знает также и историю своего отечества. Вот почему исторический комментарий на уроках русского языка является их неотъемлемым компонентом. Именно благодаря историческому комментарию у учащихся формируется осознанное и целостное представление о родном языке. Язык как результат его длительного становления в школе изучать невозможно, потому что школьники не смогут в полной мере понять причины многих существующих на сегодняшний момент исторических явлений в языке, а также тенденций его развития.

Язык – не застывшее явление, а постоянно развивающееся: в его системе не только ушли в историю многие процессы, но и появились новые. Преподавание русского языка с использованием исторического комментария способствует формированию языковой личности и языкового чутья у учащихся. Важным условием для введения исторического комментирования в урок русского языка является правильно и умело подобранный материал. Учитель должен не только владеть информацией об исторических языковых процессах, но и уметь доступно донести ее до учащихся.

Исторический комментарий не следует считать обязательным компонентом каждого урока русского языка. Прежде чем обратиться к истории языка, учитель должен подумать над рядом вопросов: а) какие исторические процессы или факты можно соотнести с темой урока? б) как можно связать с этими процессами и фактами материал из учебника? в) в какой форме стоит преподнести учащимся изучаемый языковой материал? г) какое воздействие окажут на учащихся полученные сведения и какого результата следует ожидать? Не стоит перегружать уроки историческими сведениями, так как учащимся будет трудно запомнить слишком много материала.

Введение в урок элементов сравнительно-исторического подхода приводит к осознанному изучению русского языка, повышению интереса к данному предмету школьного курса, формирует представления о языке как о системе постоянно развивающейся, повышает уровень орфографической грамотности, увеличивает частотность использования этимологических и исторических словарей. Кроме того, введение исторического комментария помогает развивать логическое мышление, расширять мировоззрение и кругозор, как общий, так и лингвистический. Обращение к истории языка важно и при подготовке к олимпиадам [1].

Изучение грамматики, в частности, морфологии представляет большую трудность для учащихся. Раздел русского языка, посвященный глаголу, является одним из самых важных, а также трудно усваиваемых. Школьники часто допускают ошибки, связанные с происхождением инфинитива глагола, прошедшего времени глагола, деепричастия и т.п. Здесь и требуется исторический комментарий. Учащиеся вполне могут понять, что инфинитив по происхождению является застывшей формой отглагольного имени существительного дательного-местного падежа единственного числа, склонявшегося по древним основам на *ї. К тому же они должны знать, что форма прошедшего времени глаголов по происхождению является несклоняемым причастием действительного залога прошедшего времени. При изучении глагольных форм ценным сведением для них будет то, что некоторые имена прилагательные (с суффиксами *-уч-/-юч-*, *-ач-/яч-*) произошли от причастий действительного залога настоящего времени.

В настоящее время существует необходимость в разработке материала для исторического комментария на уроках. В действующих учебно-методических комплексах (под редакцией Н. М. Шанского, М. М. Разумовской, В. В. Бабайцевой) отсутствуют исторические сведения по теме «Глагол», без которых невозможно осмысленное и полное изучение данного раздела. Недостаток внимания к обучению русскому языку в историческом аспекте часто ведет к самостоятельному поиску недостающих знаний. Это хорошо, однако непрофессиональный подход к изучению такого рода может привести к ложным представлениям о происхождении слов, о причинах разных языковых явлений и процессов [3, 8].

Обучение русскому языку с применением исторического комментирования обеспечивает взаимосвязь языка и истории народа. Знание фактов исторического развития языка поможет учащимся в изучении древнерусской литературы и устного народного творчества. Для того чтобы правильно понять текст, увидеть в нем явления, касающиеся определенного временного отрезка в развитии русского языка, нужно для начала изучить языковые изменения, которые произошли с разными частями речи.

Но здесь существует и обратная связь: изучение литературы Древней Руси, фольклора помогает учащимся увидеть этапы становления современного русского языка. В качестве яркого примера развития системы глагола можно привести произведения народного героического эпоса – былины. В самых первых сборниках былин – В. Ф. Миллера, В. П. Авенариуса, Кирши Данилова, А. В. Маркова – можно увидеть глаголы и глагольные формы в процессе их исторического развития.

Так, например, в 5 классе (учебник под редакцией Н. М. Шанского), при изучении раздела «Глагол» можно провести историческое комментирование на материале русских былин по теме «Неопределенная форма глагола». Школьникам обязательно нужно сказать, что неопределенная форма глагола – инфинитив – по происхождению является застывшей формой отглагольного имени существительного. Поэтому некоторые имена существительные совпадают по форме с инфинитивом: *сечь* (И.С.) – *сечь* (инф.), *мóчи* (нет) (И.С.) – *мочь* (инф.). Учащиеся и сами смогут привести такие примеры. В учебнике говорится о трех окончаниях инфинитива – *-ти*, *-ть* и нулевом окончании (у глаголов на *-чь*) [4, 103]. Школьникам нужно объяснить, что изначально в общеславянском языке у всех форм, которые впоследствии дали инфинитив, был единый суффикс *-ти*, на основе которого вследствие исторических преобразований в современном русском языке образовалось три окончания: *-ти*, *-ть*, *-чь*. Редуцированное окончание *-ть* образуется по аналогии с процессом падения редуцированных гласных. Согласный **ч** в окончании *-чь* – результат праславянского процесса упрощения консонантных групп на стыке корня и суффикса (ср.: **sterg-ti*, **berg-ti*, **mog-ti*). Именно поэтому в глаголах типа *стеречь*, *беречь*, *мочь* исторически верно считать окончанием *-чь*, при этом **ч** входит также и в корень. Здесь мы наблюдаем наложение морфем. «Такой тип наложения известен славянским языкам с древности в случаях объединения основных показателей имен и падежных окончаний, происшедшего, как и в глаголах на *-чь*, по чисто фонетическим причинам» [5, 172]. Другие подходы к морфемному составу инфинитива Г. А. Николаев в книге «Русское историческое словообразование: Теоретические проблемы» квалифицирует как «свидетельство полной беспомощности современной методической науки о русском языке, а может быть, и непонимания специфики языковых процессов и отношений, т.е. теоретической неосведомленности» [5, 172].

Учащимся будут интересны разнообразные упражнения, разработанные на материале русских былин. Приведем примеры заданий разного типа.

Задание 1. Прочитайте отрывок из былины «Илья Муромец и Идолище». Выпишите неопределенные формы глагола, выделите у них окончания. Напишите современные формы данных глаголов.

Господу ли Богу *помолѣтися*,
Во Ердани ли во рѣченькѣ *купѣтися*,
Въ кипарисномъ деревцѣ *сушѣтися*,
Ко Господнему ко гробу *приложѣтися*...

Задание 2. Спишите предложения. Подчеркните глаголы в неопределенной форме, выделите окончания. Какие глаголы в современном литературном языке не употребляются? Определите их значение по этимологическому словарю.

1. А Илья со матушки-сырой земли (...) сталъ съ горы да на гору поскакивать, сталъ с холма да на холмъ *перепрядывать*.

2. Не случилось дома сильныхъ богатырей: во чисто поле разъѣхались *поляковать*.

3. Я поѣду во славный стольный Киевъ градъ *заложиться* за князя за Владимира.

4. Ты садись-ка съ нами хлѣба кушати. 5. Сталъ тутъ князь Владимиръ думу думати.

Задание 3. Вставьте подходящие по смыслу глаголы в форме инфинитива. Используйте слова для справок.

1. Съли хлѣба-соли _____, _____ во шашки-шахматы.

2. Ужь тебѣ ли жить да молодой вдовой, молодой свой вѣкъ одной _____.

3. Не ходи только драться- _____ со могучимъ Святогоромъ-богатыремъ.

4. Поѣхаль Добрыня во чисто поле гулять, богатырскую силу _____.

5. Не докуда тебѣ спать, пора въ поле _____!

Слова для справок: *корѳати, ратиться, кушати, испробовать, выѣзжать, поиграть*.

Упражнения, связанные с историей русского языка и литературы, повышают интерес учащихся к учебе. Материал былин, используемый для исторического комментирования на уроках русского языка, является одним из ценнейших средств расширения кругозора и формирования мировоззрения учащихся. Сохраняя исторические факты ранних эпох, он связывает прошлое и настоящее, прививает любовь к родному языку, русскому народу и его истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Михайлова, О. Н. Исторический комментарий при изучении морфологии в школе как средство привития учащимся познавательного интереса к урокам русского языка / О. Н. Михайлова. – URL: <http://literature.area7.ru/?m=5939> (дата обращения: 02.11.16).

2. Михайлова, О. Н. Исторический комментарий как средство совершенствования языковой и коммуникативной компетенции учащихся в ходе подготовки к итоговой аттестации / О. Н. Михайлова. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/02/29/istoricheskiy-kommentariy-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya> (дата обращения: 02.11.16).

3. Зализняк, А. А. Из заметок о любительской лингвистике / А. А. Зализняк. – М. : Русский мир, 2010. – 210 с.

4. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : 2 ч. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 2012. – Ч. 2. – 176 с.

5. Николаев, Г. А. Русское историческое словообразование: теоретические проблемы / Г. А. Николаев. – М. : ЛИБРОКОМ, 2015. – 184 с.

6. Авенариус, В. П. Книга о киевских богатырях / В. П. Авенариус // Свод 24 избранных былин древнекиевского эпоса. – СПб., 1876.

Наталья Георгиевна Курносова

г. Пенза, e-mail: ngkurnosova@yandex.ru;

Оксана Александровна Монахова

г. Пенза, e-mail: oxmonakh@mail.ru;

Адгам Яхиевич Султанов

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

ОБ АЛГОРИТМЕ ИЗВЛЕЧЕНИЯ КВАДРАТНОГО КОРНЯ ИЗ НАТУРАЛЬНОГО ЧИСЛА

Школьный курс математики в большой степени алгоритмизирован. Редко встречается задача, к которой неприменим ни один из изучаемых алгоритмов. С начальной школы происходит знакомство учеников с алгоритмами сложения и умножения натуральных чисел столбиком, деления натуральных чисел углом [1, 88]. Эти алгоритмы тщательно отрабатываются, доводя умения до автоматизма, на протяжении всей начальной школы и при повторении изученного в 5 классе [2, 36]. Для того чтобы выяснить уровень освоения этих алгоритмов мы провели тестирование учащихся 9–11 классов МБОУ «Гимназия № 53» г. Пензы, в котором приняли участие 71 человек. Оно показало, что от 87 до 94 % опрошенных школьников умеют пользоваться вышеназванными алгоритмами, не допускают при их использовании вычислительных ошибок и предпочитают использование алгоритмов устному счету.

В 8 классе происходит знакомство школьников с квадратным корнем. В учебнике под редакцией С. А. Теляковского [3, 74] приводится следующее

Определение. Арифметическим квадратным корнем из числа a называется неотрицательное число, квадрат которого равен a .

Для извлечения квадратного корня из a , нужно подобрать b так, чтобы его квадрат совпал с a . Никакого алгоритма извлечения корня учебник [3] не предлагает. В помощь ученикам на форзаце учебника дается таблица квадратов двузначных натуральных чисел, причем эта таблица ограничивается числом 9801 (квадрат 99). А в линейке учебников под редакцией А. Г. Мордковича и П. В. Семенова таблицы квадратов двузначных натуральных чисел нет. Использование таблицы квадратов облегчает извлечение корня лишь для ограниченного количества случаев. С другой стороны, имея таблицу перед глазами, учащиеся не утруждают себя ее запоминанием, без нее затрудняются извлекать квадратные корни, а если имеет место число за рамками таблицы квадратов, то операция извлечения квадратного корня вообще ставит их «в тупик».

Как показало наше исследование, только 12 % девятиклассников, 14 % десятиклассников и 33 % учеников 11 класса безошибочно выполняют операцию извлечения квадратного корня из пятизначного числа. Большинство из них использовали разложение подкоренного числа на множители, остальные – метод подбора. Только 1 ученик 11 класса использовал алгоритм письменного извлечения квадратного корня, но и он допустил ошибку на одном этапе вычислений. Около 7 % всех учеников

подменяют операцию извлечения квадратного корня операцией деления на 2. Один ученик 11 класса считает, $\sqrt{64} = 32$, один ученик 9 класса утверждает, $\sqrt{8} = 4$, трое девятиклассников уверены, что $\sqrt{61504} = 30752$ и около 27 % всех учеников согласны с тем, что $\sqrt{16364964} = 4678$.

Мы убеждены, что знание учениками алгоритма письменного извлечения квадратного корня из натурального числа позволило бы избежать некоторых типичных ошибок, облегчило бы решение многих задач, связанных с извлечением корня.

Еще одним доводом в пользу введения этого алгоритма является его универсальность в любой системе счисления. Это, несомненно, полезно при изучении на уроках информатики различных систем счисления.

Мы предлагаем провести освоение этого алгоритма в рамках факультативного или элективного курса по математике для учеников 9–11 класса по следующей программе (табл. 1).

Таблица 1

Тема	Количество часов
1. Введение и обоснование алгоритма.	2
2. Отработка алгоритма в десятичной системе счисления.	2
3. Особенности алгоритма в двоичной системе счисления.	2
4. Вычисление значения квадратного корня в произвольной системе счисления.	2
5. Извлечение квадратного корня из числа, не являющегося полным квадратом.	2
6. Извлечение квадратного корня из десятичных дробей.	2
7. Проверка усвоения материала.	1
Итого	13

Сформулируем алгоритм письменного извлечения квадратного корня из натурального числа, являющегося полным квадратом.

1. Если количество цифр исходного числа, записанного в произвольной системе счисления нечетно, то припишите в начало числа цифру 0.

2. Запишите исходное число под знаком квадратного корня, в конце записи поставьте знак равенства.

3. Цифры исходного числа разбейте на пары.

4. Первую цифру результата подберите так, чтобы ее квадрат был наибольшим числом, не превосходящим числа образованного первой парой цифр.

5. Запишите найденную цифру результата после знака равенства.

6. Найдите квадрат первой цифры результата, запишите его под первой парой цифр исходного числа и вычтите его из числа, образованного первой парой цифр столбиком.

7. Считайте первую пару цифр исходного числа использованной.

8. Если использованы все пары цифр исходного числа, то результат получен после знака равенства. Алгоритм закончен.

9. В противном случае к результату последнего вычитания справа припишите две цифры первой слева неиспользованной пары, пару цифр считайте использованной.

10. Полученное число считайте промежуточным.
11. Удвойте результат и запишите полученное число в строке перед промежуточным с некоторым отступом от него.
12. Подберите и припишите к удвоенному результату цифру * такую, что при умножении этой цифры на число, образованное удвоенным результатом и этой цифрой, получалось бы наибольшее число, не превосходящее промежуточного.
13. Найдите произведение цифры * на число, образованное удвоенным результатом и этой цифрой. Запишите найденное произведение под промежуточным и найдите их разность.
14. Цифра * – следующая цифра результата, припишите ее к результату справа.
15. Перейдите к п. 8.

Пусть $a = a_n \cdot s^n + a_{n-1} \cdot s^{n-1} + \dots + a_1 \cdot s + a_0$ – натуральное число, записанное в системе счисления с основанием s , $s \in N, s > 1$. Найдем квадрат числа a . Методом математической индукции доказывается следующее равенство:

$$\begin{aligned} a^2 &= (a_n \cdot s^n + a_{n-1} \cdot s^{n-1} + \dots + a_1 \cdot s + a_0)^2 = \\ &= a_n^2 \cdot s^{2n} + a_{n-1} \cdot (2a_n \cdot s + a_{n-1}) \cdot s^{2n-2} + \\ &+ a_{n-2} \cdot (2(a_n \cdot s + a_{n-1}) \cdot s + a_{n-2}) \cdot s^{2n-4} + \\ &+ a_{n-3} \cdot (2(a_n \cdot s^2 + a_{n-1} \cdot s + a_{n-2}) \cdot s + a_{n-3}) \cdot s^{2n-6} + \dots + \\ &+ a_0 \cdot (2(a_n \cdot s^{n-1} + a_{n-1} \cdot s^{n-2} + \dots + a_1) \cdot s + a_0). \end{aligned}$$

Из полученного представления квадрата и вытекает приведенная последовательность шагов алгоритма. С учениками можно рассмотреть частные случаи этой формулы, когда результат – двузначное число, трехзначное, четырехзначное число. Каждый раз, непосредственно убеждаясь в верности приведенного равенства.

Пример. Вычислите $\sqrt{17161}$. Воспользуемся алгоритмом извлечения квадратного корня. Выполним первые три шага алгоритма: припишем в начало числа 0, запишем число под знаком радикала, поставим знак равенства, цифры числа разобьем на пары. В качестве первой цифры результата подойдет 1. В результате выполнения 5 и 6 шагов алгоритма будем иметь следующую запись:

$$\begin{array}{r} \sqrt{_01'71'61} = 1 \\ \underline{1} \\ \overline{00} \end{array}$$

далее получим промежуточное число 0071 и выполним шаги 11–13 алгоритма.

$$\begin{array}{r} \sqrt{_01'71'61} = 1 \\ \underline{1} \\ \overline{0071} \\ \times 3 \ 69 \end{array}$$

Следующая цифра результата 3, припишем ее справа к первой цифре результата. Удвоим результат и повторим шаги алгоритма, начиная с 8. Получим запись:

$$\begin{array}{r} \sqrt{_01'71'61} = 131 \\ \underline{1} \\ \overline{0071} \\ \times 3 \ 69 \\ \hline 261 \ \underline{261} \\ \times 1 \ 261 \\ \overline{\quad 0} \end{array}$$

Результат $\sqrt{17161} = 131$.

Естественно, необходимо включать этот алгоритм и в программу обучения студентов – будущих учителей математики. Этот материал может быть изучен в курсе «Практикум решения задач по алгебре» по той же схеме, что предложена для учащихся школ с коррективкой затрачиваемого времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Истомина, Н. Б. Математика : учеб. для 3 класса : в 2 ч. / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2012. – Ч. 2 – 120 с.
2. Математика. 5 класс / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов, А. С. Чесноков, С. И. Шварцбурд. – М. : Мнемозина. – 2013 . – 280 с.
3. Алгебра. 8 класс : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков, С. Б. Суворова ; под ред. С. А. Теляковского. – М. : Просвещение, 2013. – 287 с.

УДК 81.373.421

Марина Геннадьевна Луннова

г. Пенза, e-mail: lunnovamg@mail.ru

ТИПЫ И ФУНКЦИИ СИНОНИМОВ В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»

Общепринятым является положение о том, что одним из наиболее важных показателей развитости и богатства языка является функционирование в нем большого количества синонимов. Л. В. Щерба писал: «Развитый литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее синонимических средств выражения, так или иначе соотнесенных друг с другом» [1, 121].

Вопросы синонимии языка в целом и синонимии языка писателей остаются чрезвычайно актуальными и привлекают внимание многих исследователей. Знание синонимии родного языка, семантический и стилистический анализ функционирования синонимов в художественной речи способствуют пониманию, осмыслению процесса образования литературного языка, позволяют определить пути и формы его дальнейшего развития, более точно воспринимать тексты художественных произведений.

В связи с этим выбор для анализа синонимов в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» продиктован тем, что это произведение – один из наиболее ярких памятников русского литературного языка.

По мнению Р. А. Будагова, то, что Пушкин сделал для языка русской поэзии, Гоголь совершил для языка русской прозы. Он считал, что «большие линии развития русской прозы прошлого столетия связаны больше всего с языком и особенно со стилем Гоголя» [2, 65].

Литературный стиль и язык писателя очень интересен, своеобразен и, несомненно, заслуживает научного интереса. Эмоциональности и образности речи автор добивается специальными художественными приемами, изобразительными и выразительными средствами языка, одно из которых – использование синонимов. В связи с этим А. М. Пешковский писал: «Сплошь и рядом оценить выбор автором того или другого синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора» [3, 174].

Количественное распределение синонимических рядов в языке Н. В. Гоголя, их анализ позволяют определить тенденции применения синонимов в языке писателя, выявить особенности стилистической, семантической, жанровой организации синонимических средств в творчестве писателя, сравнить с семантической и стилистической структурой современного литературного языка.

В языкознании существует несколько классификаций синонимов.

Во многих описаниях синонимов разграничивают **семантические** (идеографические, или понятийные) и **стилистические** синонимы. Первые различаются оттенками в значении. Если у слов не совпадают только прагматические свойства (экспрессивно-оценочные компоненты семантики), то их традиционно относят к стилистическим синонимам [4, 465]. Однако разделение на идеографические и стилистические синонимы весьма условно, поскольку чаще всего синонимы различаются и оттенками значения, и экспрессивной окрашенностью, и сферой употребления, такие синонимы называются **семантико-стилистическими** синонимами [5, 42].

В дополнение к этой классификации выделяют еще один тип синонимов – контекстуальные синонимы. Слова, которые сближаются по значению в условиях одного контекста, называются контекстуальными синонимами. Однако подобная синонимия ограничивается контекстом, она обусловлена содержанием высказывания и не воспроизводится в языке. Контекстуальные синонимы не отражены в словарях синонимов, так как носят индивидуальный, авторский характер [5, 44].

В языке синонимы могут выполнять разные функции:

- 1) функция замещения, связанная, прежде всего, со стремлением избежать нежелательных повторений одних и тех же лексических единиц;
- 2) функция уточнения, связанная с желанием говорящего или пишущего более четко передать мысль;
- 3) функция экспрессивно-стилистическая, связанная с выражением многообразных оценок.

В ходе исследования, используя статистический метод анализа, была предпринята попытка выявить частоту использования того или иного типа синонимов и их функции в тексте произведения, что позволило определить, какие из них наиболее характерны для творчества писателя и как их использование влияет на язык и содержание произведения.

Подробнее остановимся на каждом из типов синонимов.

1. Семантические (идеографические) синонимы. Данный тип синонимов составляет абсолютное большинство из всех найденных синонимов в тексте произведения. Приведем пример из «Мертвых душ»:

«...О чем бы разговор ни был, он всегда умел поддержать его: шла ли речь о лошадином заводе, он говорил и о лошадином заводе; говорили ли о хороших собаках, и здесь он сообщал очень дельные замечания; трактовали ли касательно след-

ствия, произведенного палатою, – он показал, что ему небезызвестны и судейские проделки; было ли рассуждение о бильярдной игре – и в бильярдной игре не давал он промаха; говорили ли о добродетели, и о добродетели рассуждал он очень хорошо, даже со слезами на глазах...».

Слова «говорить», «сообщать», «трактовать», «рассуждать» являются общезыковыми, идеографическими, абсолютными синонимами. Автор использует все перечисленные глаголы для того, чтобы избежать однообразия в построении авторских слов при диалоге, т.е. синонимы выполняют семантическую функцию замещения.

Можно привести и другой пример: «Словом, куда ни повороти, был очень порядочный человек. Все чиновники были довольны приездом нового лица. Губернатор об нем изъяснился, что он благонамеренный человек; прокурор – что он дельный человек; жандармский полковник говорил, что он ученый человек; председатель палаты – что он знающий и почтенный человек; полицеймейстер – что он почтенный и любезный человек; жена полицеймейстера – что он любезнейший и обходительнейший человек».

Порядочный, благонамеренный, дельный, почтенный, любезный, обходительный – все это идеографические синонимы. В данном случае синонимы выполняют функцию уточнения, помогая автору более точно и ярко передать впечатления жителей города N о личности главного героя.

2. Стилистические синонимы. Синонимов этого типа оказалась меньше, чем идеографических в тексте произведения: При характеристике каждого из своих помещиков Н. В. Гоголь большое внимание уделяет описанию обеда или кушаний, которыми они угощают Чичикова. Так, в контекстах, в которых приоткрываются различные стороны «культы еды» как единственной заботы, охватывающей существование помещиков и чиновников, используются близкие по значению, но разные по смыслу и экспрессии глаголы, причем они нередко восходят к обыденной речи, к просторечно-фамильярному общению и, употребленные в переносном значении, приобретают оттенок оценочности: «...свинья с семейством очутилась тут же; тут же, разгребая кучу сора, съела она мимоходом цыпленка и, не замечая этого, продолжала уписывать арбузные корки своим порядком...»

В данном предложении Н. В. Гоголь использует просторечный синоним к слову «есть, кушать» – уписывать. Это слово просторечное, имеет выразительную экспрессивно отрицательную окраску и помогает выразить авторскую оценку происходящего.

3. Семантико-стилистические синонимы.

Синонимы данной группы широко представлены в произведении. Стоит отметить, что слова отличаются не только оттенками в значении, но и эмоционально-экспрессивной окраской.

Яркий пример градации представлен в следующем предложении: «...Все у них было как-то черство, неотесанно, неладно, негоже, нестройно, нехорошо, и в голове кутерьма, сутолока, сбивчивость, неопрятность в мыслях, – одним словом, так и вызначилась во всем пустая природа мужчины...»

4. В поэме встречается большое количество контекстуальных синонимов. Например: «...День, кажется, был заключен порцией холодной телятины, бутылкою кислых щей и крепким сном во всю насосную завертку...».

Автор с иронией заменяет «нос» синонимичным словосочетанием «насосная завертка», придав слову бóльшую эмоциональную выразительность.

Разнообразие и широкий диапазон применения синонимов Н. В. Гоголем в «Мертвых душах» свидетельствуют о том, что эти лексические единицы в языке поэмы – одно из самых активных средств художественной выразительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957.
2. Будагов, Р. А. Писатели о языке и язык писателей / Р. А. Будагов. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
3. Пешковский, А. М. Избранные труды / А. М. Пешковский ; подгот. к печ., вступ. ст. и коммент. И. А. Василенко, И. Р. Палей. – М. : Учпедгиз, 1959.
4. Винокур, Т. Г. Синонимия и контекст / Т. Г. Винокур. – М., 1993.
5. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Айрис-Пресс, 2010.

УДК 37.013.42

***Марина Аркадьевна Лыгина,
Ирина Александровна Максимкина***

г. Пенза, e-mail: marina_174@list.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ МОДЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

На сегодняшний день инвалидность является существенной социальной проблемой не только человека с ограниченными возможностями здоровья, но и всего общества в целом. Не смотря на разные факторы каждой страны, инвалидность зависит от факторов составляющих основу для становления социальной политики государства, таких как, социально-экономических, экологических, политических и т.д. Согласно статистическим данным, в России люди с ограниченными возможностями составляют около 7 % населения. По Конституции Российской Федерации наша страна является социальным государством, именно поэтому, политика должна быть направлена на помощь социально незащищенным слоям населения, в том числе людям с ограниченными возможностями здоровья. Политика государства должна быть направлена на то, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли участвовать, как в общественной, так и экономической жизни страны [1, 354].

Проводя статистический анализ данных, можно сделать вывод о том, что в развитых Европейских странах по сравнению с Россией инвалидов больше. Во-первых, это связано с тем, что в России многие люди с ограниченными возможностями здоровья не регистрируют свое право, оставаясь, таким образом, без социального обеспечения. Во-вторых, причины этого в том, что люди просто не знают своих прав и существуют сложности в получении льгот инвалидам. Помимо этого, государственная система социального обеспечения построена таким образом, чтобы

количество людей с ограниченными возможностями здоровья уменьшалось, а не увеличивалось [2].

Рассматривая опыт развитых стран, можно сказать о том, что во многих из них накоплен большой опыт по социальной реабилитации и интеграции детей-инвалидов в общество, а также членов их семей, по социальной защите их прав и интересов. В этих странах преобладает социальный подход, нежели медицинский. Такой подход является более эффективным, чем медицинский, который рассматривает данную категорию как больных людей. Социальный же подход является более комплексным, позволяющим подключать к работе с ребенком не только семью, но и нескольких специалистов одновременно, таких как, социального работника, психолога и т.д.

В Швеции дети-инвалиды живут в семьях, не зависимо от тяжести своего заболевания. Помощь семьям в воспитании детей оказывают службы образования и социальной защиты населения. Каждый специалист центра социальной защиты проходит курсы по детской неврологии и реабилитации. Приблизительно к 2 годам дети начинают ходить в обычные детские сады, но для того, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, к нему прикрепляют помощника, т.е. социального работника, который в свою очередь учит сверстников общаться с ребенком-инвалидом, подготавливает помещение для удобной его игры и т.д. Шведы стараются не делить детей и в школьном возрасте, они разделяют их только в том случае, когда у ребенка есть серьезные нарушения умственного развития и ребенок помещается в специализированную школу.

Таким образом, можно сказать, что, социальная сфера Швейцарии в своей работе в основном делает уклон на педагогический фактор, который позволяет детям-инвалидам приобретать личностные характеристики, позволяющие в свою очередь решать собственные проблемы самостоятельно.

В США действует система оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям, охватывающая все сферы жизнедеятельности и помогает интегрировать ребенка с особыми нуждами в общество, обеспечивая принятие таких людей обществом [3, 79].

На наш взгляд, немаловажную роль при осуществлении социальной работы играет комплексный подход и участие целого ряда специалистов из различных областей знаний в разработке специальных программ.

В Америке существуют общественные организации, клубы, фонды для инвалидов, оказывающие услуги положенные ребенку-инвалиду по закону, за счет средств муниципалитета. Помещение ребенка в специализированные школы Америки осуществляется лишь в крайних случаях.

В Великобритании социальную помощь детям-инвалидам оказывают: частные дома, предоставляющие услуги за определенную плату; общественный сектор; местные власти, оказывающие большую часть социальных услуг.

Социальные работники социальных служб департамента в Великобритании, также оказывают помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в виде совета, поддержки и консультации по личным вопросам, оказывают помощь в разработке индивидуальных программ реабилитации для каждого ребенка, проводят организацию его досуга вне дома. Департаментом предоставляется необходимое оборудование для ребенка, займы, также выделяются дотации, оказывается помощь по телефону.

Помимо Департамента, существуют частные реабилитационные организации, предоставляющие любое оборудование для ребенка-инвалида.

Образование детей-инвалидов рассматривается как необходимое условие интеграции в обучении, поэтому существование специализированных школ является необходимым условием образования. Их система образования является довольно гибкой, позволяющей детям-инвалидам, как включаться в нее, так и выходить из нее по мере изменения их потребностей.

Также следует отметить, что сравнительно недавно в России сложились направления в социальной политике, ориентированные на максимальную интеграцию инвалидов в общество, а также реализацию их прав [4].

Осуществление государственной политики в отношении детей-инвалидов совершается через государственные структуры, неправительственные организации и общественные объединения.

Федеральные и региональные программы являются наиболее эффективными механизмами реализации государственной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, выполнение этих программ позволяет обеспечить необходимые условия для индивидуального развития каждого ребенка, а также реализует возможности инвалидов. В настоящее время в России действуют такие программы: «Разработка и производство технических средств реабилитации для обеспечения инвалидов», «Социальная поддержка инвалидов», «Дети России», «Дети-инвалиды» и др.

Помимо программ, в городах России созданы комнаты медико-социальной помощи детям-инвалидам, где медицинскими сестрами осуществляется первичная медико-санитарная помощь, обучение населения уходу за больными людьми, инвалидами, проводятся несложные медицинские процедуры. А также оказываются бытовые услуги, заключающиеся в выдаче напрокат предметов ухода за больным человеком, транспортные средства, костыли и т.д.

Таким образом, государство, должно не просто предоставлять ребенку определенные льготы, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям, создавая систему социальных служб, готовых уравнивать ограничения, затрудняющие социальную реабилитацию и индивидуальное развитие.

Что же касается западной модели социальной реабилитации детей-инвалидов, на наш взгляд, она является более зрелой и сформировавшейся, в отличие от российской модели, делающей упор на медицинскую модель реабилитации, которая рассматривает инвалидность как патологию. Такая модель ослабляет социальную позицию человека, снижая его социальную значимость, усугубляет его неравный социальный статус и обрекает его на признание неравенства с другими людьми и как следствие, затрудняет процесс его социальной реабилитации и интеграции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жигорева, М. В. Дети с нарушениями опорно-двигательной системы и интеллекта / М. В. Жигорева. – М. : Дашков и К°, 2006. – 354 с.
2. URL: <http://www.socuprenza.ru/index.php?id=16>
3. Панов, А. М. Социальное обслуживание населения и социальная работа за рубежом / А. М. Панов. – М. : ЮРИСТЪ, 1994. – 79 с.
4. Лыгина, М. А. Инновационные подходы в социальной реабилитации детей / М. А. Лыгина. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 68 с.

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, e-mail: ldmali@mail.ru;

Евгения Анатольевна Антошкина

г. Пенза, e-mail: antoshckina.j@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ И РАСПРОСТРАНЯТЬ ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

В настоящее время особое внимание уделяется вопросам, связанным с развитием речи младших школьников. Согласно ФГОС второго поколения, в содержании современного начального образования особенно необходимо обращать внимание на формирование универсальных учебных действий в различных сферах деятельности, в том числе и в коммуникативной. Для развития коммуникативных способностей необходимо совершенствовать речь. Особое внимание должно уделяться умению строить предложения, так как грамотно построенное предложение является основой правильной речи. Это объясняет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – выяснить уровень сформированности у младших школьников умения составлять и распространять простое предложение.

Исследование проводилось в марте – апреле 2016 г. в МБОУ СОШ № 26. В исследовании принимали участие ученики 2–3 классов общей численностью 33 человека: 2А класс – 13 человек. 3В класс – 20 человек. Классы примерно одинакового уровня по успеваемости и прилежанию.

Детям была предложена контрольная работа, состоящая из 4 заданий. В 1 задании было необходимо составить предложения из слов, данных в начальной форме. Во 2 задании нужно распространить предложение, добавив в него несколько слов. В 3 задании детям нужно было продолжить данные предложения. В 4 задании детям было предложено составить свои предложения на 2 темы: а) зимний снегопад; б) летнее утро.

Анализ проведенной работы позволил нам выделить наиболее типичные ошибки учащихся начальных классов в построении простого предложения: 1) нарушение позиции обстоятельства; 2) нарушение управления; 3) нарушение позиции дополнения; 4) нарушение позиции определения; 5) пропуск слов; 6) тавтология; 7) объединение нескольких предложений в одно; 8) лексические ошибки; 9) незавершенное предложение; 10) неумение изменить форму слова при составлении предложения.

Результаты выполнения заданий представлены в таблицах 1–4.

Таблица № 1. Задание № 1

№	ФИО	ДОПУЩЕННЫЕ ОШИБКИ										Всего ошибок
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2А КЛАСС												
1.	Быков				1	1						2
2.	Веряева	1	1		1							3
3.	Егоров		1			2				1		4
4.	Егорова		1			1						2
5.	Ерёмина	1					1					2
6.	Ермакович	2						1		1		4
7.	Климов	2						1		1		4
8.	Кувшинов	1	1		1							3
9.	Липатова				1			1	1			3
10.	Набойченко											0
11.	Просвирнина	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Прохоров											0
13.	Фролов					2				1	1	4
3В КЛАСС												
14.	Буренкова	1						1		1		3
15.	Дмитриев		1					1				2
16.	Заржицкая	1				1		1		1		4
17.	Киселёва		2			2						4
18.	Комарова	2			1			2		1		6
19.	Конеев	1										1
20.	Коякова	1						1				2
21.	Лотков			1								1
22.	Майорова											0
23.	Мещеряков	1										1
24.	Молодин	1	1									2
25.	Овсянкин				1				1			2
26.	Рязанова					1						1
27.	Селькаев	1				1		1				3
28.	Тюрина		1									1
29.	Фролова				1			1	1			3
30.	Чистякова							1				1
31.	Чупракова	2				2						4
32.	Шокирова	1				2						3
33.	Юнусова	2		1				2		3		8
Всего ошибок		21	9	2	3	19	1	0	14	5	9	83

Таблица № 2. Задание № 2

№	ФИО	ДОПУЩЕННЫЕ ОШИБКИ										Всего ошибок
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2А КЛАСС												
1.	Быков											0
2.	Веряева											0
3.	Егоров					1		1				2
4.	Егорова											0
5.	Ерёмина											0
6.	Ермакович											0
7.	Климов											0
8.	Кувшинов											0
9.	Липатова								1			1
10.	Набойченко	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	Просвирнина	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Прохоров											0
13.	Фролов									1		1
3В КЛАСС												
14.	Буренкова											0
15.	Дмитриев				1							1
16.	Заржицкая											0
17.	Киселёва											0
18.	Комарова										1	1
19.	Конеев											0
20.	Коякова											0
21.	Лотков									1		1
22.	Майорова											0
23.	Мещеряков											0
24.	Молодин	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25.	Овсянкин											0
26.	Рязанова											0
27.	Селькаев											0
28.	Тюрина											0
29.	Фролова											0
30.	Чистякова											0
31.	Чупракова											0
32.	Шокирова											0
33.	Юнусова								1	1		2
Всего ошибок		0	0	1	1	0	2	3	1	1	0	9

Качественный анализ ошибок, допущенных учащимися 2 и 3 классов в предложенной им контрольной работе, позволяет сделать следующие наблюдения:

1. Самое большое количество ошибок было допущено при выполнении задания № 1, т.е. при составлении предложения из слов, данных в начальной форме. Всего было допущено 83 ошибки. Из 33 учеников, выполнявших работу, без ошибок выполнили это задание 3 человека (9 %). С 1 ошибкой – 6 человек (18 %). С 4 ошибками – 7 человек (21 %). Наибольшее количество ошибок, допущенных одним ребенком, – 8. Совсем не справился с заданием 1 человек (3 %).

Ошибки на нарушение позиции обстоятельства по отношению к сказуемому допустили 16 человек (48 %). (*«Из леса утка утят в озеро повела»*)

Ошибки на пропуск слов допустили 14 человек (42 %).

Лексические ошибки допустили 12 человек (36 %). (*«Хорошо весной пускать в ручье ранние кораблики»*)

Ошибки на нарушение управления допустили 8 человек (24 %). (*«В раннюю весну хорошо пускать кораблики в ручье»*)

Ошибки на неумение изменить форму слова при составлении предложения допустили 7 человек (21 %). (*«Ранний кораблики пускать быстрый в ручье»*)

Ошибки на незавершенное предложение допустили 5 человек (15 %). (*«В лесу маленькие уточки дикие утята»*)

Ошибки на нарушение позиции определения допустили 3 человека (9 %). (*«Весной ранней хорошо пускать кораблики в ручье»*)

Ошибки на нарушение позиции дополнения допустили 2 человека (6 %). (*«Своих утят утка повела в озеро»*)

Ошибки на тавтологию допустил 1 человек (3 %). (*«Из леса дикая утка диких утят повела в озеро»*)

Таблица № 3. Задание № 3

№	ФИО	ДОПУЩЕННЫЕ ОШИБКИ										Всего ошибок
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2А КЛАСС												
1.	Быков		1									1
2.	Веряева											0
3.	Егоров								1			1
4.	Егорова											0
5.	Ерёмина											0
6.	Ермакович		1						1			2
7.	Климов		2									2
8.	Кувшинов											0
9.	Липатова											0
10.	Набойченко	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	Просвирнина											0
12.	Прохоров		1									1
13.	Фролов											0
3В КЛАСС												
14.	Буренкова								1			1
15.	Дмитриев		1									1
16.	Заржицкая											0
17.	Киселёва											0
18.	Комарова											0
19.	Конеев											0
20.	Коякова											0
21.	Лотков											0
22.	Майорова							1				1
23.	Мещеряков		1									1
24.	Молодин	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25.	Овсянкин		1									1
26.	Рязанова		1					1				2
27.	Селькаев		1									1
28.	Тюрина											0
29.	Фролова		1									1
30.	Чистякова											0
31.	Чупракова		1									1
32.	Шокирова		1									1
33.	Юнусова							1				1
Всего ошибок		0	13	0	0	0	0	1	1	5	0	19

Таблица № 4. Задание № 4

№	ФИО	ДОПУЩЕННЫЕ ОШИБКИ										Всего ошибок
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2А КЛАСС												
1.	Быков											0
2.	Веряева											0
3.	Егоров											0
4.	Егорова											0
5.	Ерёмина											0
6.	Ермакович											0
7.	Климов											0
8.	Кувшинов											0
9.	Липатова								1			1
10.	Набойченко	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	Просвирнина								1			1
12.	Прохоров											0
13.	Фролов	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3В КЛАСС												
14.	Буренкова	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	Дмитриев											0
16.	Заржицкая											0
17.	Киселёва											0
18.	Комарова											0
19.	Конеев							1				1
20.	Коякова											0
21.	Лотков											0
22.	Майорова											0
23.	Мещеряков											0
24.	Молодин	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25.	Овсянкин											0
26.	Рязанова	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27.	Селькаев											0
28.	Тюрина								1			1
29.	Фролова	1										1
30.	Чистякова							1				1
31.	Чупракова								1			1
32.	Шокирова							1	1	1		3
33.	Юнусова	1										2
Всего		2	0	0	0	0	0	3	6	1	0	12

2. На втором месте по количеству ошибок – задание № 3, в котором нужно было продолжить данные предложения. Всего было допущено 19 ошибок. Из 33 учеников, выполнявших работу, без ошибок выполнили это задание 14 человек (42 %). С 1 ошибкой – 13 человек (39%). Наибольшее количество ошибок, допущенных одним ребенком, – 2. С 2 ошибками выполнили задание – 3 человека (9 %). Совсем не выполнили задание 2 человека (6%).

Ошибки на нарушение управления допустили 12 человек (36 %). («На дороге в пыли ехала машина»)

Ошибки на незавершенное предложение допустили 5 человек (15 %). («Молча дошли мама с дочкой»)

Лексическую ошибку допустил 1 человек (3 %). («По дороге в пыли шли автомобили»)

3. На третьем месте по количеству ошибок - задание № 4, в котором нужно было составить предложения на 2 темы: а) зимний снегопад б) летнее утро. Всего было допущено 12 ошибок. Из 33 учеников, выполнявших работу, без ошибок выполнили это задание 19 человек (58 %). С 1 ошибкой – 7 человек (21 %). Наибольшее количество ошибок, допущенных одним ребенком, – 3. Совсем не выполнили задание 5 человек (15 %).

4. Наименьшее количество ошибок было допущено при выполнении задания № 2, т.е. при распространении предложения. Всего было допущено 9 ошибок. Из 33 учеников, выполнявших работу, без ошибок выполнили это задание 24 человека (73 %). С 1 ошибкой – 5 человек (15 %). Наибольшее количество ошибок, допущенных одним ребенком, – 2. Совсем не выполнили задание 3 человека (9 %).

Проведенное нами исследование позволяет констатировать, что учащиеся начальных классов испытывают значительные затруднения при составлении простого предложения. Анализ специальной литературы, опыта творчески работающих учителей, а также наблюдение за деятельностью учащихся при составлении простого предложения дает нам возможность установить основные причины большого количества синтаксических речевых ошибок у учащихся начальных классов:

1. Недостаточный речевой опыт учащихся.
2. Недостаточная сформированность у младших школьников абстрактного мышления и невозможность в связи с этим отвлечься от каждого конкретного слова и спланировать высказывание в целом.
3. Отсутствие в школьных учебниках достаточного дидактического материала на конструирование, переконструирование, редактирование простых предложений.

Преодоление этих причин позволит нам повысить качество организации синтаксической речевой работы в начальных классах и улучшить ее результаты.

УДК 37

Светлана Александровна Мещеринова

г. Пенза, e-mail: sweta.teplowa@mail.ru

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Если то, что происходит в жизни со мной, полностью соответствует тому, что я думаю и как говорю, то с изменением своих мыслей и своей речи изменится и моя жизнь, окружающий мир.

Валерий Синельников

В нашей стране в настоящее время происходят серьезные изменения условий формирования личности школьника, поэтому педагогика призвана принять и теоретически осмыслить материальную и духовную среду, новое общество, в котором происходит образование и воспитание сегодняшних детей.

Проблема социализации волновала ученых еще в 20–30 г. XX в. (П. П. Блонский, М. В. Крупенина, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.).

В 1960–1970-е гг. значительно активизировались исследования по проблемам становления личности школьника в учебно-воспитательном процессе (И. Ф. Козлов, М. Н. Скаткин и др.) [1, 7].

Значимость педагогического осмысления социализации начинает приниматься в исследованиях 70 – начале 80-х гг. в связи с системно-структурным подходом к целостному формированию личности (Ю. К. Бабанский, А. К. Громцева, В. С. Ильин, А. Т. Куракин и др.) [1, 7].

При определении самого понятия «социализации» мы сталкиваемся с множеством формулировок и подходов к данному явлению. А. В. Мудрик утверждает, что «...все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации..» Первый подход – субъект-объектный: предполагает пассивную позицию человека в процессе

социализации (Эмиль Дюркгейм, Талкот Парсонс). Сторонники второго подхода утверждают, что человек не только активно участвует в процессе социализации, но и изменяет самого себя и окружающую среду (Чарльз Кули, Джордж Герберт Мид).

Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно объяснить как развитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [2, 9].

Существуют различные подходы к выделению этапов социализации.

По характеру протекания: стихийный, относительно направляемый, социально контролируемый и самоуправляемый. А. В. Петровский выдвинул концепцию возрастной периодизации развития личности, определяемую типом деятельностно-опосредованных отношений индивида с наиболее референтными для него группами:

1) младенчество (до 3 лет, основной вид деятельности – общение, институт – семья);

2) детство (3–6 лет, игра, семья, дошкольные учреждения, телевидение);

3) отрочество (7–13 лет, учеба, школа, семья);

4) юность (14–20 лет, образование, досуг, общение; товарищеское окружение, отчасти семья);

5) зрелая личность (20–40 лет, высокая активность, раскрытие потенциала, создание семьи);

6) предпенсионный (40–60 лет, семейно-бытовая, профессионально-досуговая виды деятельности);

7) пенсионный (60 лет и более, отказ от активной трудовой деятельности, семья).

Социализация протекает во взаимодействии личности с разнообразными условиями, влияющими на развитие. Эти условия в социальной педагогике принято называть факторами, существует также такие близкие понятия как агенты и институты социализации, то есть конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и социальным ценностям или учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его.

Становление личности существенно зависит от всей совокупности условий, характерных для определенной социально-экономической ситуации, и поэтому процесс воспитания и обучения предусматривает социализацию личности школьника.

Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Современная школа является одним из основных агентов социализации. Она представляет собой модель нашего общества, именно здесь происходит усвоение основных социальных ценностей, норм, образцов поведения в группе.

Область наших интересов – языковая культура современного общества.

Речь – это одна из самых важных характеризующих черт человека. Речь – это то, что составляет саму суть социального взаимодействия. От нашей манеры общения зависит то впечатление, которое мы производим на окружающих. Речь человека способна притягивать к нему людей или, наоборот, отталкивать.

Под культурой речевого общения понимается такой отбор и организация языковых средств, которые способствуют наиболее эффективному достижению

поставленных задач в данной сфере речевых коммуникаций с непременным учетом литературных норм.

Большое внимание учителя уделяют формированию орфографических и пунктуационных навыков учащихся. Особую актуальность приобретает эта работа в настоящее время, когда на качестве орфографических и пунктуационных умений негативно сказывается снижение уровня речевой культуры в целом. Остро встает вопрос о решении важнейшей задачи – повышения уровня речевой культуры школьников.

В школе, несомненно, все учителя-предметники следят за речевой составляющей обучающихся. Изучение культуры речи на уроках русского языка идет, в основном, совместно с другими разделами языка, такими как лексика, фразеология, морфология и др.

Нам стало интересно, какое представление сложено у средних школьников в данной области.

Для того чтобы найти ответы на свои вопросы, мы провели исследование. Нами была составлена анкета, которая была предложена обучающимся 5–6 класса.

Всего опрошено – 62 обучающихся, мальчиков – 29, девочек – 33.

Исследование показало, что понимают, что такое культурная речь 46 опрошенных, среди которых 25 девочек и 21 мальчик.

В своей речи используют жаргонизмы 38 человек: 16 девочек и 22 мальчика.

На вопрос: «Используете ли Вы жаргонизмы при общении со взрослыми?» только один мальчик ответил положительно.

На вопрос: «С какой целью вы употребляете жаргонные слова?» были выбраны следующие варианты: самоутвердиться 1 (мальчик), выглядеть лучше в глазах сверстников 1 (девочка), обмениваться информацией 5 человек (3 мальчика и 2 девочки), придать своей речи живость, юмор 28 человек (18 мальчиков и 10 девочек).

Были предложены и собственные варианты: «так разговаривают все», «найти общий язык», «чтобы не выговаривать тяжелые слова».

36 (14 мальчиков и 22 девочки) человек эталоном считают речь своих родителей, 16 человек (8 мальчиков и 8 девочек) – речь своих учителей, 11 человек (5 мальчиков и 6 девочек) – речь своих друзей, 7 человек (4 мальчика и 3 девочки) – речь журналистов и ведущих. Два человека не дали ответа на этот вопрос.

Из всех опрошенных задумывались над необходимостью следования речевой культуре 30 человек (11 мальчиков и 19 девочек), оставили без ответа 15 человек и не задумывались 17 человек (7 девочек и 10 мальчиков).

В ходе исследования мы выяснили, что речь современных школьников насыщена жаргонизмами, просторечиями. Обширна группа вульгарно-бранной лексики и фразеологии, что свидетельствует о низком уровне коммуникативно-речевой культуры большей части обучающихся. Все это свидетельствует о проблемах современного российского общества, о низкой культуре определенных групп населения или отдельных его представителей, речь которых считают эталоном опрошенные школьники.

Все это становится причиной речевых затруднений при общении в разных сферах общественной жизни, серьезной помехой в учебе, профессиональной деятельности, порождает проблемы и в семейных отношениях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голованова, Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб., 1997.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2005.

УДК 371.7

Елена Владимировна Миронова

г. Пенза, e-mail: milena-20.01@mail.ru

ПРОЕКТ «ДНЕВНИКА ЗДОРОВЬЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В настоящее время проблема здоровья все больше вытесняет остальные проблемы школьного возраста. По данным медицинских учреждений ежегодно происходит ухудшение показателей состояния здоровья детей, с каждым годом увеличивается их заболеваемость. По данным Федеральной службы статистики у современной молодежи отсутствует мотивация к сохранению и укреплению здоровья.

В связи с этим актуальным стало обучение детей здоровому образу жизни, привитие навыков здоровьесберегающего поведения, формирование санитарно-гигиенической культуры.

Санитарно-гигиеническая культура как категория имеет сложный состав и включает в себя: санитарно-гигиенические знания (о мерах предупреждения различных заболеваний, о влиянии условий и образа жизни); интеллектуальные и практические умения (объяснять влияние факторов окружающей среды, поведения на здоровье, соблюдать санитарно-гигиенические нормы и правила); культура ценностных отношений и волевых проявлений (осознавать ценность здоровья для себя, будущей семьи, государства, осуществлять волевые действия для поддержания здоровья); культура санитарно-гигиенического мышления (актуализировать соответствующие знания, выполнять перенос знаний и интеллектуальных действий на решение здоровьесберегающих задач).

Однако невозможно сформировать данные компоненты санитарно-гигиенической культуры и приучить ребенка к здоровому образу жизни, если не заинтересовать его и если он сам не будет принимать участие в этом процессе.

Современные дети небрежно относятся к своему здоровью в молодости, а назидательные формы обучения игнорируются. Актуальной будет такая форма санитарно-гигиенического просвещения, которая будет интересна старшеклассникам. Ничто не стимулирует здоровьесберегающее поведение лучше, чем самоизучение. Одной из известных форм работы по самопознанию в аспекте здоровья является использование методического пособия «Дневник здоровья», благодаря которому школьник сможет понять себя, определить задачи по сохранению и укреплению здоровья и сделать этот процесс более осознанным.

Самопознание – это процесс осознания и накопления человеком представлений об особенностях своей жизнедеятельности и личности. Самопознание позволяет человеку отвечать на важные жизненные вопросы «кто я?», «какой я?», «чего я хочу и о чем мечтаю?», «как я отношусь к своей деятельности и окружающим меня людям?», «что я могу?», «кем и каким хочу стать?» и т.д. Познавая себя, можно научиться управлять своей жизнедеятельностью.

Одним из приемов самопознания является ведение дневника. Дневник является ценным источником сведений о субъективных переживаниях, личностных качествах и индивидуальных особенностях школьников. Он отражает стремление автора прийти к ясности в отношении себя самого и своих проблем.

Работа с «Дневником здоровья» нацелена на решение школьниками следующих задач: исследование и оценка состояния своего физического, психического и социального здоровья; формирование установки на здоровый образ жизни; разработка индивидуальной программы по сохранению и укреплению здоровья.

Совместно с учащимися 10 класса МБОУ СОШ № 32 был реализован проект «Дневник здоровья», который был апробирован в старших классах данного учебного заведения. Основной целью проекта являлось создание такого учебного пособия, которое было бы интересно самим учащимся, соответствовало учебному плану, а также способствовало формированию санитарно-гигиенической культуры, творческого мышления учеников, активизировала их интерес к самоизучению в аспекте здоровья.

Существует множество классификаций методов обучения, в данном проекте был взят за основу исследовательский метод, то есть учащимся была дана познавательная задача (составить свой список познавательных тестов, которыми можно было бы диагностировать здоровье старшеклассника), но они решали ее самостоятельно, подбирая необходимые методы и лишь изредка пользуясь помощью учителя. На наш взгляд, как раз проектный метод можно в целом отнести к исследовательскому типу, при котором учащиеся индивидуально занимаются какой-либо поставленной проблемой.

При работе с проектом, как и всегда при данном методе обучения была выделена проблема (составление диагностики именно старшеклассников, при помощи тестов), которую предстояло решить в ходе работы над проектом. Данной проблеме мы попытались придать личностно значимый для авторов проекта характер, мотивировать их на поиски решения. Каждому же хочется быть здоровым, сильным, красивым, уверенным в себе, долго жить.

Планирование работы было таково: изначально нужно было найти по 5 тестов по физическому, психическому и социальному здоровью, а также тесты по профориентации. Тесты должны быть интересными, продуктивными, креативными, понятными. Красивое оформление приветствовалось. Далее должен был быть групповой этап отсеивания и доработки. Здесь важно было показать, что каждая работа важна, ничем не хуже, работы отбирались путем всеобщего голосования. Весь путь от исходной проблемы до реализации цели проекта был разбит на отдельные этапы со своими промежуточными заданиями для каждого из них; от учащихся требовалось определить способы решения проблемы диагностики здоровья старшеклассников и найти ресурсы.

Данный учебный проект основывался на следующих моментах: развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно искать информацию по теме здоровья, тесты для его диагностики, развития критического мышления для выбора наиболее подходящих вариантов, а также проверки вариантов друг друга; в работе присутствовали такие виды самостоятельной деятельности учащихся: индивидуальная, парная, групповая. Индивидуальную работу учащиеся выполняли в течение определенного отрезка времени (в среднем около 7–9 дней), парная работа просто не запрещалась, была по выбору, групповая же работа имела место на финальном этапе, когда учащиеся должны были выбрать лучшие варианты, структурировать их.

Мы считаем, что проект для учеников – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Эта деятельность позволила проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Эта деятельность была направлена на решение интересной проблемы, сформулированной, можно сказать, самими учащимися. К сожалению, имеющиеся у старшеклассников знания о здоровье и способах его поддержания разрозненны и многие даже не представляют связи теории с практикой. Разумеется, учащиеся захотели обобщить свои знания, узнать о себе новое, а также помочь в этом другим.

Проводить диагностику здоровья по готовым материалам оказалось очень сложно. Итоговый проект оказался громоздким, приходилось использовать классные часы, причем, не всегда те, что есть в расписании. Интересно, что большинство детей сами просили их провести и приходили с радостью. Также стало хорошей традицией завершать урок раньше на 5 мин, чтобы пройти какой-нибудь не очень большой, но увлекательный тест.

По окончании работы мы предложили школьникам ответить на вопросы анкеты, которая позволила сделать выводы об эффективности проведения классных часов с использованием методического пособия «Дневник здоровья». Нами было опрошено 62 человека. Одновременно мы проводили наблюдение за школьниками в процессе работы на уроках, осуществляли их устный опрос, что позволило нам сделать дополнительные выводы об эффективности проведенной работы.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что в основном школьники относятся к «Дневнику здоровья» положительно. Это было отмечено и во время проведения занятий. Старшеклассникам нравилось отвечать на вопросы тестов. Как показал устный опрос и наблюдение, особый интерес среди школьников вызывали разделы, связанные с психологическими тестами. Для большинства ребят задания Дневника оказались понятными и не сложными для выполнения. При работе над тестами во время уроков учащиеся, в основном, затруднялись выбрать один ответ из нескольких предложенных. Это следует отметить как положительный момент, так как данная ситуация ставила старшеклассников в ситуацию выбора, стимулировала активное размышление о самих себе, заставляла задуматься о собственном здоровье, особенностях своего характера, отношении с окружающими людьми.

Абсолютное большинство опрошенных выразило положительное отношение к урокам, на которых использовался «Дневник здоровья». Школьники отметили необычность таких уроков, их информативность и связь с жизнью. Более половины

старшеклассников узнали много нового о себе, о своих психологических и физических особенностях.

Опрос показал, что многие старшеклассники ранее не задумывались о взаимосвязи самопознания своих психических, социальных и физических особенностей со здоровьем. Работа с Дневником позволила им обнаружить эту взаимосвязь. Школьники отмечали, что знания своих индивидуальных особенностей позволит им в дальнейшем выстроить программу по саморазвитию, определить пути работы над собой, наметить жизненные цели и задачи, в том числе, и в плане здоровья и образа жизни.

Таким образом, проект «Дневник здоровья» был реализован, вызвал активный интерес у школьников, актуализировал санитарно-гигиенические знания и позволил старшеклассникам осознать и повысить ценность здоровья как социально-значимой категории.

УДК 51

Оксана Александровна Монахова

г. Пенза, e-mail: oxmonakh@mail.ru;

Наталья Александровна Осьминина

г. Пенза, e-mail: cekosm@rambler.ru;

Адгам Яхиевич Султанов

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

И ВНОВЬ ОБ АЛГОРИТМЕ ЕВКЛИДА И ЛИНЕЙНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ НАИБОЛЬШЕГО ОБЩЕГО ДЕЛИТЕЛЯ

В классическом студенческом курсе алгебры встреча с алгоритмом Евклида происходит несколько раз: в кольце целых чисел, в кольце многочленов от одной переменной, в произвольном евклидовом кольце. В статье рассматривается матричная реализация алгоритма Евклида в произвольном бесконечном евклидовом кольце. Предложенный подход облегчает решение задачи о линейном представлении наибольшего общего делителя двух элементов этого кольца. Кроме того, позволяет расширить область применения матричной алгебры в курсе дисциплин, изучаемых студентами-математиками в вузе.

Алгоритм для нахождения наибольшего общего делителя двух натуральных чисел был описан Евклидом и является одним из старейших алгоритмов, используемых в современной математике. В 19 в. были предложены обобщения этого алгоритма на целые гауссовы числа и на многочлены от одной переменной над числовым полем. Этот древний алгоритм справедлив в любом евклидовом кольце [1, 470].

Алгоритм Евклида имеет большое количество теоретических и практических приложений. Он используется при решении линейных диофантовых уравнений, при построении цепных дробей, в методе Штурма отделения корней многочлена над полем действительных чисел. Этот алгоритм является основой для криптографиче-

ского алгоритма с открытым ключом RSA, широко используемого в электронной коммерции [2, 286].

Рассмотрим произвольную область целостности K . Пусть N – множество натуральных чисел.

Определение. Область целостности K называется евклидовым кольцом, если существует отображение h основного множества кольца K во множество N , удовлетворяющее условию: для любых элементов a и b кольца K при $b \neq 0$ существуют в K элементы q, r такие, что $a = bq + r$ и $h(r) < h(b)$ или $r = 0$.

Примеры. 1. В кольце целых чисел Z выполняется теорема о делении с остатком. В качестве отображения $h: Z \rightarrow N$ можно использовать следующее: $h(a) = |a|$. Кольцо целых чисел евклидово.

2. Основным множеством кольца целых гауссовых чисел $Z_{[i]}$ является подмножество комплексных чисел с целой действительной и мнимой частью. Отображение $h: Z_{[i]} \rightarrow N$ можно определить так: $h(a) = |a|^2$ или $h(m + ni) = m^2 + n^2$. Кольцо $Z_{[i]}$ евклидово.

3. Теорема о делении с остатком справедлива и в кольце $P_{[x]}$ многочленов от одной переменной над полем P . Отображение h , сопоставляющее многочлену его степень, $h(f(x)) = \deg f(x)$, делает кольцо $P_{[x]}$ евклидовым.

Определение. Наибольшим общим делителем (НОД) двух элементов a и b кольца K называется элемент d этого кольца такой, что

- 1) d является общим делителем этих элементов;
- 2) любой общий делитель элементов a и b делится без остатка на d .

Для нахождения НОД двух элементов a и b кольца K применяют алгоритм Евклида, суть которого состоит в «последовательном делении».

Пусть $a, b \in K$, $h(a) > h(b)$, $b \neq 0$ и a не делится на b без остатка. По определению евклидова кольца существуют элементы $q_1, r_1 \in K$, что

$$a = bq_1 + r_1 \text{ и } h(r_1) < h(b) \text{ и } r_1 \neq 0. \quad (1)$$

Для элементов b и r_1 из этого же определения следует существование элементов q_2, r_2 , где $h(r_2) < h(r_1)$ или $r_2 = 0$, и выполняется равенство $b = r_1q_2 + r_2$. Если $r_2 \neq 0$, аналогично продолжаем далее применять теорему о делении с остатком. Этот процесс конечен в силу ограниченности снизу множества натуральных чисел. Окончательно получим следующую систему соотношений:

$$\begin{aligned} b &= r_1q_2 + r_2, h(r_2) < h(r_1) \text{ и } r_2 \neq 0; \\ r_1 &= r_2q_3 + r_3, h(r_3) < h(r_2) \text{ и } r_3 \neq 0; \\ &\dots \\ r_{k-2} &= r_{k-1}q_k + r_k, h(r_k) < h(r_{k-1}) \text{ и } r_k \neq 0; \\ &r_{k-1} = r_kq_{k+1}. \end{aligned} \quad (2)$$

Наибольший общий делитель элементов a и b равен r_k последнему ненулевому остатку в алгоритме Евклида.

Перейдем к матричному представлению этого алгоритма. Составим следующие матрицы $A = \begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix}$, $B = \begin{pmatrix} q_1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$, $C = \begin{pmatrix} b \\ r_1 \end{pmatrix}$. Отметим следующие свойства матрицы B .

1. Для любого $q \in K \det B = -1$.
2. Для любого $q \in K$ матрица B обратима.

3. Обратная к B матрица определяется как $B^{-1} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_1 \end{pmatrix}$.

Равенство (1) в матричной форме получит вид (3)

$$\begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} q_1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} b \\ r_1 \end{pmatrix}. \quad (3)$$

Каждое из равенств системы (2) запишется в соответствующей матричной форме: $\begin{pmatrix} b \\ r_1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} q_2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_1 \\ r_2 \end{pmatrix}$;

$$\begin{pmatrix} r_{i-2} \\ r_{i-1} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} q_i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_{i-1} \\ r_i \end{pmatrix}; i = 3, \dots, k \quad (4)$$

$$\begin{pmatrix} r_{k-1} \\ r_k \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} q_{k+1} & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}.$$

При переходе в последнем равенстве системы (4) от матрицы $\begin{pmatrix} r_{k-1} \\ r_k \end{pmatrix}$ к соответствующему произведению и при получении матрицы $\begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}$ алгоритм Евклида завершаем и делаем вывод, что $\text{НОД}(a, b) = r_k$.

Выполним последовательно подстановку матриц системы (4) в равенство (3), получим равенство, связывающее элементы a и b с $\text{НОД}(a, b)$.

$$\begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} q_1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} q_2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \dots \begin{pmatrix} q_{k+1} & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}. \quad (5)$$

Перемножим квадратные матрицы в равенстве (5) между собой, получим матрицу $\begin{pmatrix} P_k & P_{k-1} \\ Q_k & Q_{k-1} \end{pmatrix}$, элементы которой определяются рекуррентными соотношениями: $P_k = P_{k-1}q_k + P_{k-2}$, $Q_k = Q_{k-1}q_k + Q_{k-2}$. Дробь $\frac{P_k}{Q_k}$ несократима.

По свойству определителя произведения матриц $\det \begin{pmatrix} P_k & P_{k-1} \\ Q_k & Q_{k-1} \end{pmatrix} = (-1)^k$. Из равенства (5) и свойства обратимых матриц следует, что $\begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_{k+1} \end{pmatrix} \dots \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}$. Отсюда, перемножив слева квадратные матрицы, получим равенство $\begin{pmatrix} \tilde{P}_k & \tilde{P}_{k-1} \\ \tilde{Q}_k & \tilde{Q}_{k-1} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}$. Следовательно, $r_k = a\tilde{P}_k + b\tilde{P}_{k-1}$ — это линейное представление $\text{НОД}(a, b)$. Равенство (5) можно переписать в свернутом виде $\begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_k & P_{k-1} \\ Q_k & Q_{k-1} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_k \\ 0 \end{pmatrix}$. Отсюда получим представление элементов $a = P_k r_k$ и $b = Q_k r_k$ и правило сокращения дроби $\frac{a}{b} = \frac{P_k r_k}{Q_k r_k} = \frac{P_k}{Q_k}$.

Примеры. 1. Найти $\text{НОД}(259, 119)$ и его линейное представление.

Решение. Разложим матрицу в произведение $\begin{pmatrix} 234 \\ 91 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 91 \\ 52 \end{pmatrix} =$
 $= \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 52 \\ 39 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 39 \\ 13 \end{pmatrix} =$
 $= \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 3 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 13 \\ 0 \end{pmatrix}$. $\text{НОД}(234, 91) = 13$.

Найдем линейное представление НОД . Перемножим матрицы:

$$\begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 3 & 2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix} \text{ и } \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 3 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 & 1 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}.$$

Окончательно, $\begin{pmatrix} 3 & 2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 4 & 1 \\ 3 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 18 & 5 \\ 7 & 2 \end{pmatrix}$.

Таким образом, $\begin{pmatrix} 234 \\ 91 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 18 & 5 \\ 7 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 13 \\ 0 \end{pmatrix}$. По правилу сокращения дроби, получим $\frac{234}{91} = \frac{18}{7}$. Так как, $\det \begin{pmatrix} 18 & 5 \\ 7 & 2 \end{pmatrix} = (-1)^4$, то $\begin{pmatrix} 18 & 5 \\ 7 & 2 \end{pmatrix}^{-1} = \begin{pmatrix} 2 & -5 \\ -7 & 18 \end{pmatrix}$. Значит, $\begin{pmatrix} 2 & -5 \\ -7 & 18 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 234 \\ 91 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 13 \\ 0 \end{pmatrix}$. Линейное представление $\text{НОД}(234, 91) = 13 = 2 \cdot 234 - 5 \cdot 91$.

2. Найти $\text{НОД}(x^3 - 1, x^2 - 1)$ и его линейное представление в кольце $R[x]$.

Решение.

$$\begin{aligned} \begin{pmatrix} x^3 - 1 \\ x^2 - 1 \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x^2 - 1 \\ x - 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x - 1 \\ x - 1 \end{pmatrix} = \\ &= \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x - 1 \\ x - 1 \end{pmatrix}. \text{НОД}(x^3 - 1, x^2 - 1) = x - 1. \end{aligned}$$

Перемножим матрицы

$$\begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} x^2 + 1 & x \\ x & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} x^2 + x + 1 & x^2 + 1 \\ x + 1 & x \end{pmatrix}.$$

Определитель последней матрицы равен $(-1)^3 = -1$. Обратная к ней матрица $\begin{pmatrix} -x & x + 1 \\ x^2 + 1 & -x^2 - x - 1 \end{pmatrix}$. Тогда из равенства $\begin{pmatrix} -x & x + 1 \\ x^2 + 1 & -x^2 - x - 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x^3 - 1 \\ x^2 - 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} x - 1 \\ 0 \end{pmatrix}$ получим линейное представление $\text{НОД}(x^3 - 1, x^2 - 1) = x - 1 = -x(x^3 - 1) + (x + 1)(x^2 - 1)$.

3. Найти $\text{НОД}(-4+7i, 5+i)$ в кольце $Z[i]$ целых гауссовых чисел.

Решение.

$$\begin{aligned} \begin{pmatrix} -4 + 7i \\ 5 + i \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 5 + i \\ -3 + 2i \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -3 + 2i \\ 3 - 2i \end{pmatrix} = \\ &= \begin{pmatrix} i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -i & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -1 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 3 - 2i \\ 0 \end{pmatrix}. \text{НОД}(-4+7i, 5+i) = 3 - 2i. \end{aligned}$$

Упражнения для самостоятельной работы

1. Найдите $\text{НОД}(2352, 2695)$.
2. Сократите дробь $\frac{2337}{2051}$.
3. Докажите, что числа $13 + 2i$ и $-5-3i$ – взаимнопростые в кольце $Z[i]$ целых гауссовых чисел.
4. Найдите идеал, порожденный $3x^3 - 2x + 1$ и $x^2 - 1$ в кольце $R[x]$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Куликов, Л. Я. Алгебра и теория чисел : учеб. пособие для педагогических институтов / Л. Я. Куликов. – М. : Высшая школа, 1979. – 559 с.
2. Menezes, A. Handbook of Applied Cryptography / A. Menezes, P. van Oorschot, S. Vanstone. – CRC-Press, 1996. – 816 с.

*Регина Рустамовна Муфтахудинова,
Айсулу Алкешовна Шаяхметова*

Республика Казахстан, г. Кокшетау, e-mail: muftaxudinova_regina@mail.ru

ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНОВ «КРИЗИС» И «КРИЗИСНАЯ СИТУАЦИЯ»

Любое образование, имеющее в своей основе динамику, выделяет в себе различные периоды становления и развития. Начало каждого периода чаще всего связано с качественным или количественным изменением самой системы. Данные изменения приводят к возникновению кризисной ситуации. Говоря о кризисной ситуации, необходимо конкретизировать само понятие ситуации. Ситуация (от лат. *situatio* – положение) – это совокупность условий и обстоятельств, которые создают определенные отношения, обстановку, положение [1, 230].

В словаре иностранных слов «ситуация» рассматривается как положение, обстановка или совокупность обстоятельств [2, 153]. Абсолютное множество изучения дефиниции «ситуация» учеными, привел к тому, что наиболее приближенным к теме нашего диссертационного исследования явилось понимание «ситуации» как набора установок и ценностей, с которыми индивид или группа сталкиваются в процессе активности, в соответствии с которыми данная активность планируется на основе оценки результатов.

У. Томас и Ф. Знанецкий выделили три типа феномена «ситуация»:

1. Объективность: условия, в которых действует индивид или общество, на основе совокупности ценностей, интеллектуальных, религиозных, социальных, духовных и других, косвенно или напрямую влияющих на индивида или группу.

2. Установка: условия, при которых у индивида или у группы существуют установки, оказывающие реальное влияние на поведение человека в момент совершения какой – либо деятельности.

3. Определение: условие, при котором происходит осознание ситуации, реальной концепции и сама установка [3].

Как следует из исследований психолога Курта Левина, понятие «ситуация» используется для обозначения среды, в которой находится индивид [4, 210].

Так, Б. Ф. Ломовым ситуация рассматривается в соответствии с жизнедеятельностью группы и индивидов внутри нее. Он утверждает что ситуация имеет динамику, которая осуществляется под воздействием деятельности или поведения и не может оставаться неизменной, то есть динамика, это все-таки воздействие новых условий на субъект [5, 48]. По мнению Г. М. Андреевой, каждая ситуация диктует свои условия и модель поведения, и если действия субъекта в данной ситуации неадекватны, то взаимодействие внутри группы и с окружающими затруднено [6, 253]. В своих исследованиях психологи А. В. Филиппова и С. В. Ковалева рассматривали ситуацию, прежде всего как проблемную, то есть пребывание человека в различных ситуациях приводит к тому, что возникает необходимость принятия их решения через достижение целей и задач. Проблемная ситуация – это ситуация, в которой объект познает новизну бытия, испытывает воздействие внешних факто-

ров воздействия, происходит принятие обстоятельств, при котором человек, так или иначе, приходит к пониманию причин возникновения «кризисной ситуации» [7, 153].

Как видим, феномен «ситуация» часто встречается нам в контексте «кризисная ситуация». Что означает «кризис» в жизни индивида? Многие российские ученые при исследовании «проблемы» или «кризиса» рассматривали их в контексте: «критический период» (Т. Шибутани), «перелом», «переход» (Г. Шихи), «поворотный этап жизненного пути» (С. Л. Рубинштейн), «разрыв» (Л. С. Выготский), «критическая ситуация» (Ф. Е. Василюк). Так, например, анализ исследований теории достижения человеком поставленных целей и задач, теории кризисов, теории адаптации позволяет сделать выводы о том, что кризисы формируются под действием эволюции, когда человек в течение всей жизни находится под воздействием чрезвычайных и экстремальных ситуаций.

Базовой основой исследования «кризиса» принято считать изучение реакций на жизненные кризисы в так называемой малой психиатрии (Д. Линдемманн, 1944 г.). В исследованиях Г. Селье, о психологических и психофизических аспектах стресса (1956), Э.Эриксона в «концепции восьми жизненных циклов» (1959), В. Козлова (1997) в концепции трех кризисов мы наблюдаем психоциальный характер возникновения и развития кризисов, в котором выделяются две особенности: это, во-первых, то, что касается самого индивида (но некоторые понятия используются, в частности, относительно группы или же семьи), во-вторых, кризис – не патология, а возможность роста и развития.

Так, по мнению В. В. Козлова, кризис – это выбор альтернативы, то есть возможность человека повернуть русло жизни в том или ином направлении в зависимости от целей, которые преследует индивид [8].

Таким образом, кризис определяется как естественное (возрастной и экзистенциальный кризис) или искусственное (антропогенное, техногенное, социогенное) препятствие на жизненном пути, преодоление которого невозможно личностью или группой привычными ресурсами.

Исследование психосоциальных характеристик кризиса привело к тому, что понятие «кризис» рассматривался только как психологическое образование, тем самым непреднамеренно превращая кризис (любой) в нечто патологическое, которое следует лечить, забывая о том, что кризис сам по себе может возникать и как следствие роста, как физического, физиологического, так и личностного. Так, например, согласно теории изучения кризисов, «кризисы» превратились в психологическую дисциплину, психологию кризисных ситуаций. Как следствие, актуальностью изучения кризиса личности является высокая вероятность проявления деструктивных сторон развития человека, который может привести к десоциализации, фанатизму, тоталитаризму, деструктивности, агрессии, социальной опасности и даже суициду. Для природы «кризиса» характерно:

- 1) нарушение внутреннего равновесия (душевное, психическое);
- 2) кризис есть поворотное событие в жизни человека;
- 3) кризис – это спровоцированное состояние индивида посредством внешних или внутренних изменений.

Первым, кто стал рассматривать «кризис» как психологическое явление в России, был Л. С. Выготский. Он выделял стабильные критические периоды жизни, которые происходят постоянно и не несут в себе кардинальных изменений, и пере-

ломные критические моменты жизни, являющиеся поворотными в судьбе индивида. Кризисы, по мнению Выготского, могут быть кратковременными и долговременными, которые в той или иной степени влияют на дальнейшее развитие личности. Именно переломные периоды несут в себе опасность, поскольку в этот период происходит конфликт личности с самим собой и окружением, непринятие новых обстоятельств (изменение среды) [9].

Отмечая трудности, характерные для кризисных периодов развития, Л. С. Выготский подчеркивал, что «развитие никогда не прекращает свою созидательную работу» и «негативное содержание развития в эти периоды является только обратной или теневой стороной позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста» [10, 46].

По мнению Н. Г. Осуховой, при изучении истории исследования кризисов и современной теории кризисов, можно заметить влияние четырех интеллектуальных движений:

- теория эволюции и ее приложения к проблемам общей и индивидуальной адаптации;
- теория достижения и роста человеческой мотивации;
- подход к человеческому развитию с точки зрения жизненных циклов;
- интерес к совладению с экстремальными стрессами.

В современной психологии проблематика данного явления представлена в работах российских ученых Ф. Е. Василюка, А. А. Кроник., Р. А. Ахмерова, В. С. Хомик, Р. Ассаджиоли, В. В. Давыдов, Т. Йоманс, А. В. Толстых и др. Исследователи отмечают двойственность процесса в кризисный период личности: с одной стороны, происходит отбор навыков, которые необходимы в новой сложившейся ситуации, и отмирание старых норм и стереотипов, с другой стороны – это формирование новых навыков, конструктивная работа над собой (позитивные изменения).

Типы кризисов выделяются на основе работ Э. Эриксона, который рассматривает два типа кризисов:

1) нормативные или закономерные кризисы – это кризисы, которые связаны с прохождением определенных этапов жизненного пути. Данные кризисы неизбежны и встречаются на пути у каждого (кризис рождения, кризис трех лет, подростковый и так далее);

2) ненормативные кризисы. Это следствие резких, кардинальных изменений жизненных условий личности. Причины таких кризисов различны и свои названия кризисы получают в зависимости от них: «кризис отказа от материнства» (М. С. Радионова), «кризис самоопределения личности» (Е. Ю. Литвинова), «культурный шок» (П. Адлер) и др.

Также выделяют еще один вид ненормативного кризиса, названный «глобальным», который был предложен в психосинтезе Р. Ассаджиоли и Т. Йоманс. Причина возникновения данного кризиса связана с социально-экономическими и природными катаклизмами.

Таким образом, нормативные кризисы более подвержены и доступны в научном исследовании, чем ненормативные кризисы, поскольку они не обладают устойчивостью возникновения (Ф. Е. Василюк, Л. А. Пергаменщик) [10].

Психологический аспект кризиса рассматривается с точки зрения их возникновения и участия в этом среды. Так А. А. Осипова делит их на три вида:

1) внезапные кризисы. К ним относятся кризисы, когда нет времени для подготовки к нему, так называемые незапланированные и не зависящие от человека. К этой категории относят трагедии: крушение самолета, затонувший корабль, пожар, землетрясение, т.е. нанесение урона имуществу, вред здоровью человека или гибель;

2) возникающий кризис. Когда есть время для планирования и исследования ситуации, сопровождающегося коррекцией обстоятельств, до того момента, когда ситуация переходит в критическую фазу;

3) постоянный кризис. Протяженность его очень велика, – от месяца до нескольких лет, вне зависимости от усилий собственно человека по их ограничению или окончательному исчезновению [11, 143].

Основными направлениями развития ситуации, по мнению В. Г. Ромек и В. А. Контрович, являются такие особенности человека:

– когда он не мирится со сложившейся ситуацией, при этом наблюдается разрушение (попытка избежать сложившейся ситуации, путем разрушения сложившихся условий), завершение, через осознание кризисной ситуации (наступает понимание того, что жизненные приоритеты, привычные установки уже недействительны на данном этапе жизни и как следствие переход на новый жизненный этап). Здесь имеет место поиск новых возможностей у человека, хотя мотивация и способы крайне различаются;

– когда человек имеет желание сохранить прежнюю жизненную ситуацию, в первую очередь, это сохранение, во время которой человек делает выводы, рассматривает ситуацию, наступает желание сохранить имеющиеся жизненные обстоятельства, удержание, выражающееся в страхе потерять близких людей, что заставляет человека сохранить прежние условия жизни любой ценой;

– когда человек подстраивается под обстоятельства, при этом возникают, во-первых, изменения, позволяющие рассматривать кризисную ситуацию с разных сторон, и принимать конструктивные решения, во-вторых, приспособление, при котором человек «плывет по течению», полагаясь на решения окружающих и предлагаемые условия. Такая установка может привести к тому, что рано или поздно обстоятельства подтолкнут человека к инициативе, то есть когда его участие станет необходимым условием решения кризисной ситуации.

Таким образом, во-первых, кризис – резкий, крутой перелом, в чем либо, тяжелое переходное состояние, например «духовный кризис» [12, 1255]; во-вторых, кризис является особым и неотъемлемым периодом жизни каждого человека или группы; в-третьих, в течение жизни человек использует несколько вариантов для выхода из «кризисной ситуации»; в-четвертых, в качестве основных кризисов выделены: экономический, социальный, возрастной, профессиональный, семейный; в-пятых, кризисы рассматриваются, как прогресс (переход с одного жизненного или профессионального этапа в другой); в-шестых, кризис рассматривается как стресс-фактор в жизни человека; в-седьмых, кризис создает ситуацию, которая характеризуется эмоциональным и интеллектуальным стрессом, требующим изменения в представлениях о мире и изменении жизненного уклада.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь психолога – практика / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 376 с.
2. Хрестоматия по социальной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 267 с.
3. Современная западная социология : словарь. – М. : Политиздат, 1990. – 432 с.
4. Левин, К. Теория поля в социальных науках : пер. с англ. / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000б. – 368 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
5. Соловьева, С. Л. Психология экстремальных состояний / С. Л. Соловьева. – СПб. : ЭЛБИ-СПб, 2003. – 128 с.
6. Андреева, А. Г. Социальная психология / А. Г. Андреева. – М. : Академия, 2002. – 489 с.
7. Хрестоматия по социальной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 129 с.
8. Козлов, В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособие / В. В. Козлов. – М., 2007.
9. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2.
10. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
11. Осипова, А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 315 с.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с.

УДК 372.8

***Николай Дмитриевич Никитин,
Ольга Геннадьевна Никитина***

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ

Курс «Теория вероятностей и математическая статистика» входит в вариативную часть учебного плана по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Математика». На изучение этого курса отводится 180 ч (5 зачетных единиц). Решение о включении элементов теории вероятностей в школьный курс математики общеобразовательной школы (инструктивное письмо № 03–93ин/13–03 от 23.09.2003 Министерства образования РФ «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы», «Математика в школе», № 9 за 2003 г.) было принято в 2003 г.

В школьных учебниках комбинаторные задачи содержатся уже с пятого класса [1]. Например [1]: «№ 967. Несколько стран решили использовать для своего государственного флага символику в виде трех горизонтальных полос одинаковой ширины разных цветов - белого, синего, красного. Сколько стран могут использо-

вать такую символику при условии, что у каждой страны – свой флаг?». Чтобы сделать решение наглядным, предлагается применить изображение решения в виде «дерева».

В некоторых простых комбинаторных задачах число требуемых комбинаций можно найти, перебрав все возможные варианты и выбрав из них нужные. Но, чтобы не пропустить какой-то вариант, удобнее при переборе придерживаться определенного правила (логический перебор). На это нужно обращать особое внимание студентов при решении соответствующих задач.

Пример 1. Монету бросают три раза. Найдем число всех возможных комбинаций выпадения орла и решки.

Решение. Можно, например, перебирать комбинации по числу выпадений орла при трех бросках монеты (рис. 1).

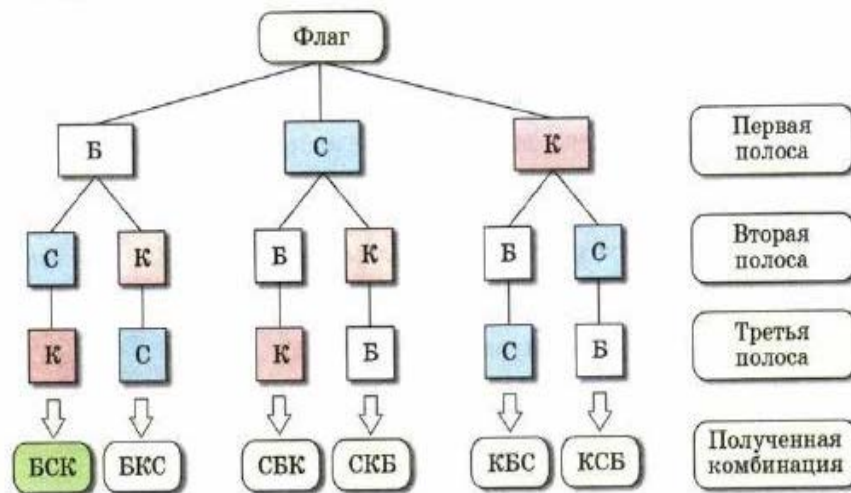


Рис. 1

Орел может выпасть все три раза – ООО;

орел может выпасть два раза из трех, это комбинации ООР, ОРО, РОО;

орел может выпасть один раз – ОРР, РОР, РРО;

орел может не выпасть ни разу, то есть все три раза выпадет решка – РРР.

Таким образом, число всех возможных комбинаций выпадения орла и решки при бросании монеты три раза равно восьми. Это ООО, ООР, ОРО, РОО, ОРР, РОР, РРО, РРР.

При подсчете числа комбинаций из двух элементов можно составить таблицу вариантов, особенно в гуманитарных классах.

Пример 2. Сколько можно составить двузначных чисел меньших 40, используя цифры 0, 1, 3, 5, при условии, что а) цифры в числе могут повторяться; б) цифры в числе не повторяются?

Решение. а)

Вторая цифра числа \ Первая цифра числа	0	1	3	5
1	10	11	13	15
3	30	31	33	35

Как видно из таблицы таких чисел всего восемь.

б)

Вторая цифра числа	0	1	3	5
Первая цифра числа				
1	10	-	13	15
3	30	31	-	35

Таких чисел всего шесть.

При подсчете числа комбинаций из более, чем двух элементов, чтобы сделать решение наглядным, можно применять изображение решения в виде «дерева».

Пример 3. Сколько различных трехзначных чисел меньших 400 можно составить, используя цифры 0, 1, 3, 5, при условии, что цифры в числе не повторяются?

Решение. Ответ на вопрос задачи дается по последним ветвям «дерева». В нашем случае можно составить 12 чисел с нужным свойством.

Отметим, что если картинка получается громоздкой, то последние ветви дерева можно приводить не полностью (рис. 2).

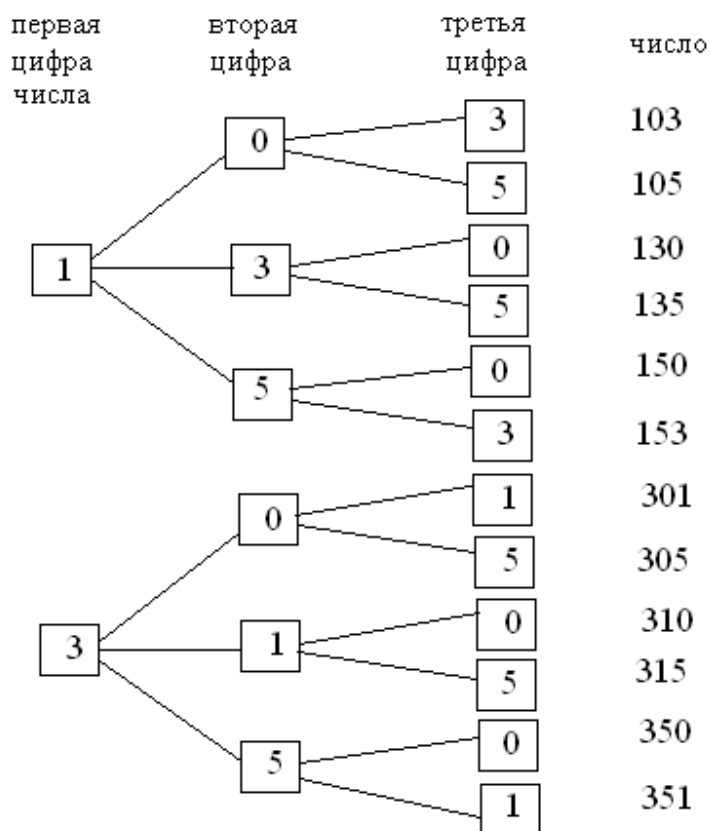


Рис. 2

Понятно, что перебрать все комбинации, обладающие нужным свойством, несложно, если их не очень много. В противном случае нужно использовать правила и формулы комбинаторики.

При разборе с учениками заданий по теории вероятностей при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ в гуманитарных классах полезно составлять схему решения задачи.

Задача № 320199. Чтобы поступить в институт на специальность «Лингвистика», абитуриент должен набрать на ЕГЭ не менее 70 баллов по каждому из трех предметов – математика, русский язык и иностранный язык. Чтобы поступить на специальность «Коммерция», нужно набрать не менее 70 баллов по каждому из трех предметов – математика, русский язык и обществознание.

Вероятность того, что абитуриент З. получит не менее 70 баллов по математике, равна 0,6, по русскому языку – 0,8, по иностранному языку – 0,7 и по обществознанию – 0,5.

Найдите вероятность того, что З. сможет поступить хотя бы на одну из двух упомянутых специальностей.

Решение. Пусть событие M – «абитуриент получит не менее 70 баллов по математике», событие P – «абитуриент получит не менее 70 баллов по русскому языку», событие I – соответственно «по иностранному языку», событие O – «по обществознанию». Тогда события \bar{I}, \bar{O} – абитуриент не получит нужного количества баллов, соответственно, по иностранному языку и по обществу. По условию $P(M) = 0,6$, $P(P) = 0,8$, $P(I) = 0,7$, $P(O) = 0,5$. Тогда $P(\bar{I}) = 1 - 0,7 = 0,3$, $P(\bar{O}) = 1 - 0,5 = 0,5$.

Составим схему этой задачи (рис. 3).

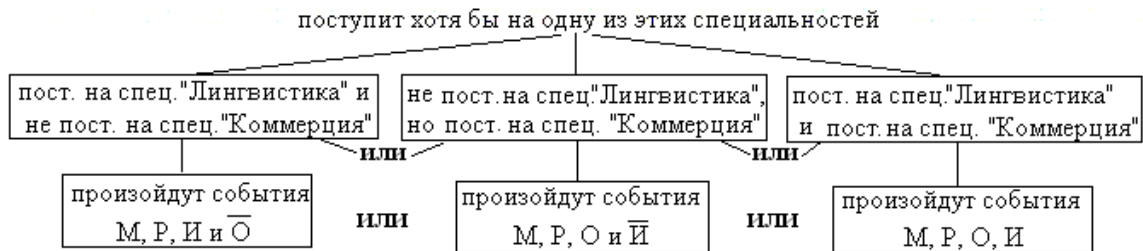


Рис. 3

Пусть событие L – «абитуриент поступит на специальность «Лингвистика»», событие K – «абитуриент поступит на специальность «Коммерция»». Нас интересует событие $L\bar{K} + \bar{L}K + LK$, являющееся суммой несовместных событий. Тогда

$$\begin{aligned}
 P(L\bar{K} + \bar{L}K + LK) &= P(L\bar{K}) + P(\bar{L}K) + P(LK) = \\
 &= P(MPI\bar{O}) + P(M\bar{P}\bar{I}O) + P(MPIO) = \\
 &= P(M) \cdot P(P) \cdot P(I) \cdot P(\bar{O}) + P(M) \cdot P(\bar{P}) \cdot P(\bar{I}) \cdot P(O) + P(M) \cdot P(P) \cdot P(I) \cdot P(O) = \\
 &= 0,6 \cdot 0,8 \cdot 0,7 \cdot 0,5 + 0,6 \cdot 0,8 \cdot 0,3 \cdot 0,5 + 0,6 \cdot 0,8 \cdot 0,7 \cdot 0,5 = \\
 &= 0,6 \cdot 0,8 \cdot 0,5 \cdot (0,7 + 0,3 + 0,7) = 0,24 \cdot 1,7 = 0,408.
 \end{aligned}$$

Задача № 319353. Две фабрики выпускают одинаковые стекла для автомобильных фар. Первая фабрика выпускает 45 % этих стекол, вторая – 55 %. Первая фабрика выпускает 3 % бракованных стекол, а вторая – 1 %. Найдите вероятность того, что случайно купленное в магазине стекло окажется бракованным.

Решение. Схема задачи (рис. 4).

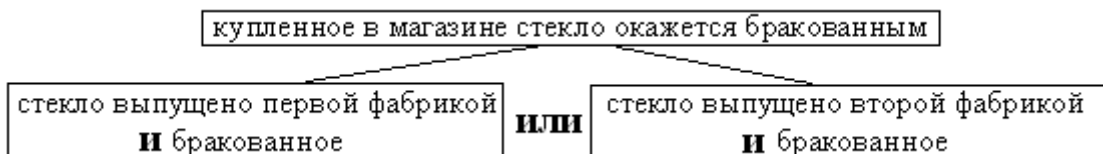


Рис. 4

Введем обозначения: событие A – «случайно купленное в магазине стекло окажется бракованным», событие B_1 – «купленное стекло выпущено первой фабрикой», событие B_2 – «купленное стекло выпущено второй фабрикой». По условию задачи первая фабрика выпускает 45 % этих стекол, вторая – 55 %, поэтому $P(B_1) = 0,45$, $P(B_2) = 0,55$. Первая фабрика выпускает 3 % бракованных стекол, а вторая – 1 %. Тогда $P_{B_1}(A) = 0,03$, $P_{B_2}(A) = 0,01$. Следовательно

$$\begin{aligned} P(A) &= P(B_1 \cdot A + B_2 \cdot A) = P(B_1 \cdot A) + P(B_2 \cdot A) = \\ &= P(B_1) \cdot P_{B_1}(A) + P(B_2) \cdot P_{B_2}(A) = 0,45 \cdot 0,03 + 0,55 \cdot 0,01 = 0,019. \end{aligned}$$

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зубарева, И. И. Математика. 5 класс : учебник / И. И. Зубарева, А. Г. Мордкович. – М. : Мнемозина, 2013. – 271 с.

УДК 378

Ольга Геннадьевна Никитина,

Николай Дмитриевич Никитин

г. Пенза, e-mail: nikitinnd1951@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕМЫ «ТЕОРИЯ ПРЕДЕЛОВ»

На первых же занятиях по математическому анализу в вузе преподаватель сталкивается с тем, что математические знания студентов представляют собой автоматически усвоенные сведения и навыки выполнения некоторых стандартных операций, решения типовых заданий. Студенты не умеют читать математический текст и анализировать его.

Во многом именно этим и объясняются трудности, возникающие у студентов при изучении математического анализа в целом и теории пределов в частности.

Понятие предела функции является в математическом анализе основным понятием. Действительно, в курсе математического анализа понятие «предел функции» встречается при изложении таких тем как непрерывность функции, точки разрыва функции, производная, асимптоты графика функции, определенный интеграл, несобственный интеграл. И это только на первом курсе. Кроме того, на втором курсе студенты снова сталкиваются с понятием предела при изучении суммы ряда, двойных, криволинейных, поверхностных интегралов и т.д.

Все это говорит о важности усвоения студентами этого понятия. В особенности это относится к студентам, обучающимся по профилю «Педагогическое образование». Ведь им придется применять знания, полученные в курсе математического анализа, при изложении школьникам вопросов, связанных с производной, что невозможно без ясного и четкого понимания сути понятия предела, его роли в школьном курсе «Элементы математического анализа».

Несмотря на то, что с понятием предела в той или иной степени студенты познакомились еще в школе, изучение этого понятия в вузе традиционно вызывает у них сложности. Основной массе студентов тяжело воспринять само формально-логическое определение предела, так как у них просто нет опыта знакомства с подобными определениями.

Кроме того, студенты еще не привыкли к использованию логических символов. И поэтому определение предела функции «Число A называется пределом функции $f(x)$ (определенной на множестве X) в точке x_0 , если

$$(\forall \varepsilon > 0)(\exists \delta > 0)(\forall x \in X, x \neq x_0, |x - x_0| < \delta) : |f(x) - A| < \varepsilon$$

воспринимается первокурсниками очень тяжело.

Поэтому преподавателю приходится решать проблему поиска наилучшего соотношения между уровнем абстрактности и уровнем наглядности изложения материала.

Наглядность любой математической теории (основных понятий, фактов, теорем) обеспечивается возможностью ее геометрической интерпретации. Поэтому важно при изложении всех, а особенно начальных тем, где даются определения основополагающих понятий, исходить из геометрического смысла этих понятий.

При объяснении студентам темы «Теория пределов», целесообразно, прежде всего, доступно изложить определение предела на примере числовой последовательности. При этом для лучшего понимания понятия предела последовательности следует проиллюстрировать на числовой прямой отличие в расположении точек сходящихся и расходящихся последовательностей, обратив внимание на единственную «точку сгущения» для сходящейся последовательности.

Кроме того сложность для восприятия студентами этого понятия связана с наличием немалого количества принципиально важных тонкостей как в самом определении предела последовательности и функции, так и в теме «Теория пределов» в целом.

Пониманию сути понятия предела, роли каждого слова в определении предела способствуют, в частности, следующие упражнения.

1. Искажится ли определение предела, если вместо $|a_n - a| < \varepsilon$ написать $|a_n - a| \leq \varepsilon$?

2. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = 0$, а последовательность (b_n) произвольна. Можно ли утверждать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n \cdot b_n = 0$? Приведите примеры.

Задания такого типа дают установку на критическую деятельность и способствуют более глубокому пониманию предмета.

Более сильным студентам можно предлагать и более интересные задания. Например.

1. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n \cdot b_n = 0$. Следует ли отсюда, что либо $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = 0$, либо $\lim_{n \rightarrow \infty} b_n = 0$? Приведите примеры.

2. На графике функции $y = x^2$ задаются точки A_n и B_n с абсциссами соответственно $\frac{1}{n}$ и $-\frac{1}{n}$. Через A_n , B_n и начало координат проводится окружность с центром в точке C_n . Найдите предел последовательности точек C_n .

3. Доказать, что последовательность $a_n = \frac{1}{2+1} + \frac{1}{2^2+1} + \dots + \frac{1}{2^n+1}$ имеет предел.

Эти и подобные задачи учат студентов размышлять, вдумываться в каждое слово определения, приводят к пониманию значимости любого слова в определении математического понятия. Что, на наш взгляд, очень важно для подготовки будущего учителя, способного к инновационной творческой реализации в образовательных учреждениях различного уровня и профиля.

Как показывает опыт, студентам намного проще воспринимать доказательство самых первых теорем курса «Математический анализ», если иллюстрировать их доказательство поясняющими рисунками. Например.

Теорема 1. Если последовательность (a_n) имеет конечный предел, то она ограничена.

Доказательство. Для доказательства теоремы воспользуемся геометрическим смыслом предела последовательности. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = a$. Возьмем любое положительное число ε . Тогда интервал $(a - \varepsilon; a + \varepsilon)$ содержит почти все члены последовательности (то есть все ее члены с номерами $n > N$, $N = N(\varepsilon)$). Вне этой окрестности могут содержаться лишь такие члены последовательности, как $a_1, a_2, a_3, \dots, a_N$ (их конечное множество). Пусть a_p – самый левый элемент последовательности на числовой прямой, a_q – самый правый элемент последовательности. Если они лежат вне окрестности $(a - \varepsilon; a + \varepsilon)$, то отрезок $[a_p; a_q]$ содержит все члены последовательности. Следовательно, последовательность (a_n) ограничена. Случаи, когда a_p или a_q или a_p и a_q лежат внутри интервала $(a - \varepsilon; a + \varepsilon)$, можно предложить студентам разобрать самостоятельно (рис. 1).



Рис. 1

Теорема 2. Если последовательность имеет предел, то он единственный.

Доказательство. Для доказательства теоремы опять воспользуемся геометрическим смыслом предела последовательности. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = a$. Нужно доказать, что этот предел единственный. Предположим противное: существует число $b \neq a$ такое, что $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = b$. Пусть для определенности $b < a$ (рис. 2).

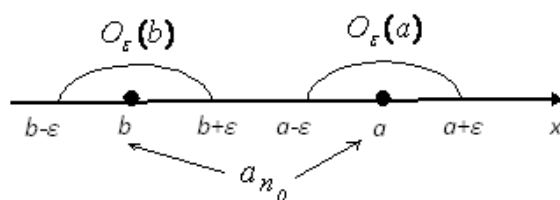


Рис. 2

Выберем число $\varepsilon > 0$ так чтобы ε -окрестности точек a и b не пересекались. По определению предела последовательности, так как $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = a$, то $a_n \in O_\varepsilon(a)$, если $n > N_1(\varepsilon)$. С другой стороны, по предположению $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = b$. Тогда $a_n \in O_\varepsilon(b)$, если $n > N_2(\varepsilon)$. Выберем n_0 больше каждого из чисел $N_1(\varepsilon)$ и $N_2(\varepsilon)$. Тогда $a_{n_0} \in O_\varepsilon(a)$ и $a_{n_0} \in O_\varepsilon(b)$. Но это противоречит тому, что ε -окрестности точек a и b не пересекаются. Следовательно, наше предположение неверно, то есть если последовательность имеет предел, то он единственный. Теорема доказана.

УДК 81'25

Юлиана Викторовна Нилова-Неловко

г. Пенза, e-mail: julliana4ka@mail.ru

ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕРЕВОДА

Основной проблемой при изучении «идеологии» любой научной дисциплины является ее определение и масштаб. Само слово «идеология» ввел в употребление французский философ и политик Антуан Луи Клод Дестют де Траси применительно к новой рационалистской «науке об идеях», однако с тех пор у этого слова появились и другие значения. Например, британский литературовед Ричард Симпсон определяет идеологию как «производное от принятых как само собой разумеющееся предположений, убеждений и систем ценностей, общих для отдельных социальных групп и передающихся через посредство сильных политических и социальных институтов наподобие правительства или закона» [1, 31].

Некоторые теоретики перевода предлагают и свою собственную терминологию: например, Лефевр описывает идеологию как «концептуальную систему, состоящую из мнений и отношений, которые кажутся приемлемыми в определенном обществе в определенное время и посредством которых читатели и переводчики получают доступ к текстам» [2, 14].

В случае перевода суть идеологического вмешательства состоит в том, что отбор, осуществляемый в процессе перевода (не только переводчиком, но и всеми лицами, принимающими решение о выборе текстов для перевода), потенциально определяется идеологически обоснованными стратегиями. Соответственно, в переводоведении представления об идеологии прочно привязаны к концепциям языка, искажения и изменения элементов исходного текста и культуры в процессе перевода.

Перевод не может быть отделен от идеологии. Главной причиной является тот факт, что идеология часто закодирована в языковом выражении, поэтому перевод с одного языка на другой является эффективным инструментом идеологической

работы. Литературный перевод может выступать одним из самых мощных идеологических инструментов для когнитивной манипуляции, поскольку сюжет и история легко скрывают идеологическое давление. По словам Кроуфорда, литературные произведения «сталкиваются с огромным количеством вопросов, имеющих дело с идеологией» с точки зрения их создания и использования [3, 5]. Переведенные литературные произведения часто отражают глубокие политические, социальные и культурные отношения, которые косвенно выражают идеологическую позицию автора. Фактически, идеологический механизм, тонко проникает в перевод, контролируя, управляя и манипулируя работой переводчика. Согласно точке зрения Альвареса и Видаля, за каждым принятым решением переводчика, относительно того, что добавить, что опустить, какие слова выбирать, и как их разместить, всегда стоит «добровольный акт, который показывает историю переводчика, а также общественно-политическую обстановку, которая его окружает. Другими словами, за каждым принятым решением переводчика стоит его собственная культура и идеология» [4, 5]. Эту точку зрения подтверждает Кальсада-Перес, согласно которой «любое использование языка, в том числе перевод, является идеологическим» [5, 2]. Кроме того, Шафнер утверждает, что идеологические аспекты могут быть определены внутри самого переводимого текста, на «лексическом уровне, например, в осознанном выборе слова или избегании конкретного слова» и на «грамматическом уровне, например, в использовании пассивных структур» [6, 23]. Эти аргументы подтверждают тот факт, что перевод является площадкой для идеологических столкновений, встреч, компромиссов и вызовов.

Следует отметить, что идеологическое вмешательство в переводе происходит незаметно. Большинство переводчиков впитали идеологические нормы и бессознательно отражают их в своем переводе. Согласно Норд, «почти любое решение в переводе сознательное или бессознательное руководствуется идеологическими критериями» [7, 111]. Поскольку люди склонны избегать поведения, которое вызывает неодобрение, и принимать модели поведения, которые считаются надлежащими для данного общества, многие переводчики «выбирают функционально соответствующую стратегию перевода, нацеленную на клиентов и аудиторию в данном историческом и социально-культурном контексте» [7, 15–19]. Большинство переводчиков стараются соответствовать общей идеологии и традиционным нормам, принятым в обществе рецептора, поскольку они хотят, чтобы их работа была социально приемлема. Лишь немногие переводчики бросают вызов преобладающей идеологии для достижения определенной цели. Таким образом, стратегии перевода выбираются в результате некоторого идеологического воздействия, но это, как правило, выдается за своеобразные предпочтения переводчика и его личного стиля.

Без сомнения, идеологические отношения подвержены оспариванию, в то время как идеологические нормы изменчивы и динамичны. Наряду с изменением политико-культурной жизни общества, установленной правящей властью, переводчики также меняют свою идеологическую позицию, а затем и выбор стратегии.

Таким образом, перевод не может быть отделен от идеологии. Идеология закодирована в языковом выражении, поэтому перевод, который участвует в передаче информации с одного языка на другой, является эффективным инструментом идеологической работы. Переводчики сознательно или неосознанно выбирают стратегию функционально-адекватного перевода в рамках исторического и социально-культурного контекста ситуации, в которой они находятся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Lipset, S. M. Consensus and Conflict: Essays in Political Sociology / S. M. Lipset // New Brunswick : Transaction Publishes, 2006.
2. Lefevre, A. Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame / A. Lefevre. – New York : Routledge, 1992.
3. Munday, J. Introducing translation studies: theories and applications / J. Munday. – New York : Routledge, 2007.
4. Alvarez, R. Translating: A political act // Translation, power, subversion / R. Alvarez, M. C. Vidal. – Philadelphia : Multilingual Matters, 1996.
5. Calzada-Perez, M. Introduction // Apropos of ideology / M. Calzada-Perez. – Philadelphia : Multilingual Matters, 2003.
6. Schaffner, C. Third ways and new centers: Ideological unity or difference? / C. Schaffner // Apropos of ideology / M. Calzada-Perez. – Philadelphia : Multilingual Matters, 2003.
7. Nord, C. Function and loyalty in Bible translation / C. Nord // Apropos of ideology / ed. M. Calzada-Perez. – Philadelphia : Multilingual Matters, 2003.

УДК 159.99

**Татьяна Вячеславовна Панова,
Жанна Михайловна Елисеева**

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru, lsvzhanna@rambler.ru

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЦ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

Общественно-исторические потрясения, ломка привычных стереотипов жизнедеятельности, вызванная переоценкой ценностей, и возрастание потока агрессивно настроенной информации снижают резистентность личности к деструктивным влияниям.

Трудная жизненная ситуация – это ситуация нарушающая жизнедеятельность человека и которую он не способен преодолеть самостоятельно. Несколько примеров трудных жизненных ситуаций: болезнь, инвалидность, безработица, сиротство, жесткое обращение, нищета, одиночество. Сложная жизненная ситуация характеризуется всегда несовпадением желаемого с действительностью. Любая сложная жизненная ситуация ведет к нарушению и ухудшению деятельности, негативному отношению с окружающими людьми, рождает переживания и болезненные эмоции, все это может иметь отрицательные последствия для развития личности [1, 176].

Механизмы психологической защиты — понятие глубинной психологии, обозначающее неосознаваемый психический процесс, направленный на минимизацию отрицательных переживаний [2, 176].

Цель исследования – изучение механизмов психологической защиты и социально-психологических характеристик лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию для разработки рекомендаций по конструктивному выходу из стрессовой ситуации.

Объект исследования – социально-психологические характеристики людей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Предмет исследования – механизмы психологической защиты лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию, как фактор, определяющий их социально-психологические характеристики.

Гипотеза исследования: лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации, характерны такие типы механизмов психологической защиты как: как отрицание, регрессия, компенсация и такие социально-психологические характеристики как: неадекватная самооценка, замкнутость, неуверенность в себе, стратегия поведения «избегание».

Психодиагностические методики:

- 1) опросник Келлермана-Плутчика, для выявления защитных механизмов;
- 2) тест Кеттелла (16 PF – Form C);
- 3) методика «Индикатор стратегий преодоления стресса».

Эмпирическая выборка: 50 человек, в возрасте от 18 до 22 лет с различным социальным статусом, работающие. Всех испытуемых мы разделили на 2 группы на основе опроса по выявлению трудной жизненной ситуации. В первую группу эмпирической выборки вошло 25 студентов, которые посчитали себя, находящимися в трудной жизненной ситуации (отсутствие денег на учебу (9 человек), дети из многодетных семей (5 человек), инвалидность (3 человека), сироты (4 человека), жестокое обращение (2 человека), жертвы насилия (2 человека)); Во вторую группу выборки вошло 25 студентов, считающих себя «условно» обычными, без видимых проблем и жизненных затруднений.

Эмпирическая база исследования: Пензенский государственный университет.

В ходе психодиагностического исследования было выявлено, что лица, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, отличаются следующими социально-психологическими характеристиками: необщительностью, замкнутостью, излишней строгостью в оценке людей. Они же скептически настроены, холодны по отношению к окружающим. В ходе опроса и наблюдения было так же выявлено, что у данной категории лиц нет близких друзей, с которыми можно быть откровенными. Они отличаются низкой толерантностью по отношению к фрустрации, подвержены чувствам, переменчивости интересов, имеют склонность к лабильности настроения, раздражительны, отличаются эмоциональной незрелостью.

В то время как, испытуемым из 2 группы, по тесту Кеттелла, свойственны следующие социально-психологические характеристики: общительность, естественность и непринужденность в поведении, внимательность, абстрактность мышления, сообразительность и быстрая обучаемость, выдержанность, работоспособность, эмоциональная зрелость, склонность к риску, добросовестность, ориентация на внешнюю реальность, уверенность в себе, независимость.

У лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию выявлен компенсаторный механизм отрицания реальности (85 %). Это, в свою очередь, может привести к самонеприятию. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия окружающими вниманием с их стороны, причем любые негативные аспекты этого внимания блокируются на стадии восприятия, а позитивные допускаются в систему. В результате человек получает возможность безболезненно выражать чувства принятия мира и себя самого, но для этого он должен привлекать к себе внимание

окружающих доступными ему способами. Регрессия (82 %) как психологическая защита необходима им для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Регрессия предполагает возвращение в ситуации к более незрелым онтогенетическим паттерном поведения и удовлетворения. Компенсация (74 %) предназначена для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, нехватки, недостатка, чувства неполноценности и предполагает попытку исправления или нахождения замены этой неполноценности.

У лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию наиболее высокой бальной оценкой обладала копинг-стратегия «избегание» (27,2 балла). Второе место в структуре копинг-поведения занимала стратегия «разрешение проблем» (22,2 балла). Интенсивность использования стратегии «поиск социальной поддержки» испытуемыми первой группы была самой низкой (17,9 баллов).

Высокий уровень развития базисной копинг-стратегии разрешения проблем показали только 9 % лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию и 33 % лиц, условно не имеющих жизненных затруднений. Эти испытуемые использовали конструктивный подход в решении проблемы, пытались глубже ее осознать и тщательно переработать возможные пути ее разрешения. Средний уровень развития копинг-стратегий разрешения проблем наблюдался у 70,3 % лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации и 65 % лиц, условно не имеющих жизненных затруднений; низкий уровень – у 20,7 % лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации и 2 % лиц, условно не имеющих жизненных затруднений соответственно.

Копинг-стратегию избегания интенсивно использовали 72,1 % лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Испытуемые из 1 группы эмпирического исследования имели тенденцию оценивать проблемы как труднопреодолимые, придавая им сверхценный характер.

У лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию, в отличие от лиц, условно не имеющих жизненных затруднений, тенденция к избеганию проблем и снижению интенсивности использования активных способов преодоления стресса выражена значительно сильнее. Использование копинг-стратегии избегания позволяло временно редуцировать эмоциональное напряжение, тревогу, способствовало устранению чувства неуверенности и одиночества. Однако причина, вызвавшая эмоциональный дискомфорт у них, сохранялась.

Таким образом, наша гипотеза о том, что лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации, характерны такие типы механизмов психологической защиты как: как отрицание, регрессия, компенсация и такие социально-психологические характеристики как: неадекватная самооценка, замкнутость, неуверенность в себе, стратегия поведения «избегание» подтвердилась и является статистически значимой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панова, Т. В. Мотивационная установка отношения выбора к кризисным ситуациям у студентов / Т. В. Панова // Образование и наука: проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. электрон. симп. (Махачкала, 22 декабря 2014 г.). – Махачкала, 2014. – С. 176–181.

2. Константинова, Т. В. Механизмы психологической защиты и типы поведения лиц с гомосексуальной идентичностью / Т. В. Константинова, А. В. Фомина // Известия Пензен-

ского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2008. – № 11. – С. 173–176.

3. Панова, Т. В. Социально-психологические особенности подростков группы риска / Т. В. Панова, Н. А. Ручкова // SCIENCE TIME. – 2015. – № 1 (13). – С. 364–368.

4. Елисеева, Ж. М. Показатели удовлетворенности жизнью студентов-психологов / Ж. М. Елисеева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7–10. – С. 32–35.

УДК 37.01(09)(271.327)

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, e-mail: parshina.v.n@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ ГИМНАЗИЙ
И ЕПАРХИАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.
(НА МАТЕРИАЛАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

Во второй половине XIX в. в России ощущалась острая нехватка педагогических кадров, именно в это время начала распространяться передовая идея о привлечении женщин к педагогическому труду. До середины XIX в. деятельность женщин на педагогическом поприще ограничивалась лишь службой в качестве домашних учительниц и воспитательниц. Широкое распространение в последней четверти XIX в. – начале XX в. получили педагогические классы. Они как бы встраивались в курс неполного среднего образования в женских гимназиях и епархиальных училищах. Срок обучения в таких классах составлял 2 года. К началу XX в. существовало несколько видов педагогических классов: в составе двухклассных городских училищ. «Положение о городских училищах» содержало следующее указание: выпускники, желающие впоследствии быть учителями городских училищ, «занимаются под руководством учителя, повторением училищного курса и чтением указанных им книг и помогают ему в классном преподавании, повторяя, по его указанию, со слабыми учениками пройденное учителем. По достижении ими 16 лет они поступают в первый класс учительского института». В высших начальных училищах – мужских и женских учебных заведениях, созданных по положению от 25 июня путем реорганизации городских училищ. Известно, что при высших начальных училищах педагогические классы создавались иногда, таким образом рассматривать их как сколько-нибудь значимую форму подготовки педагогических кадров не следует. В женских гимназиях ведомства Министерства народного просвещения. С 1862 г. создаются женские семиклассные Мариинские гимназии, сыгравшие существенную роль в подготовке народных учительниц.

20 мая 1870 г. были приняты «Положения о женских гимназиях и прогимназиях МНП», которые легли в основу организации педагогических классов. В Положении говорилось, что «женские гимназии состоят из семи классов с годичным для каждого класса курсом; но для приготовления к педагогической деятельности может быть учрежден при женской гимназии еще 8-й дополнительный класс, так же с годичным, а, где окажется возможным, и с двухгодичным курсом учения» [1].

В начале 70-х г. XIX в. при Пензенской женской гимназии был открыт педагогический класс, в котором обучалось в среднем 20 человек. Курс восьмого дополнительного класса продолжался год, но неуспевающие ученицы могли быть, по усмотрению педагогического совета гимназии, оставлены на второй год.

В педагогическом классе преподавались педагогика, дидактика, русский язык с церковно-славянским и словесность, языки французский и немецкий, математика, история, география.

Ученица педагогического класса выбирала один из перечисленных предметов, по которому она желала получить звание домашней учительницы. В дальнейшем слушательница педагогического класса изучала предмет в объеме, установленном для мужских гимназий Министерства народного просвещения [2, 154–155].

С 1883 г. Харьковский учебный округ предписывал ввести преподавание, в восьмом классе Закона Божия. При чем законоучителя «должны сообщать ученицам методические указания для начального обучения Закона Божия» [3, л. 6].

К концу XIX – началу XX вв. в Пензенской губернии было открыто несколько женских гимназий, где готовились домашние учительницы. Четыре находились в Пензе, причем две были частные. Другие располагались в Инсаре, Краснослободске, Нижнем Ломове.

В 1912 г. педагогическую подготовку прошли 47 воспитанниц, в 1915 г. первая женская гимназия подготовила 56 народных учительниц [4, л. 4].

Стали народными учителями: выпускницы В. К. Дормидонтова, О. Г. Зотикова, Е. И. Цыбузгина, Н. В. Сердобольская, А. В. Вандышева, Н. П. Молебнова, Н. П. Делигенская и др. [5, 470].

На звание народных учительниц могли претендовать согласно «Положению» 1870 года и выпускницы, девушки окончившие курс в прогимназиях или низшей трехклассной гимназии, если по достижении ими 16-летнего возраста исполняли обязанности помощницы учителя, при каком-либо начальном училище. В 1900 г. было подано 22 прошения на имя господина инспектора народных училищ Пензенской губернии 1 участка с просьбой о допущении к практическим занятиям, так дочь чиновника, окончившая курс в Саранской женской прогимназии Нина Александровна Иванова подала прошение: «Желая посвятить себя учительской деятельности, имею честь покорнейше просить Ваше высочородие допустить меня к практическим занятием в Саранское Александровское училище или саранское приходское училище на установленный законом срок, по истечении которого я имела возможность получить звание учительницы» [6, л. 8].

Следует отметить, присутствие в программе восьмого педагогического класса теоретической и практической части, изучение педагогики и дидактики, посещение ученицами в первое полугодие уроков в трех низших классах уроков по предмету, по которому ученица желала получить звание учительницы, прикрепление к ней руководителя и то, что во втором полугодии ученица приступала к преподаванию. На подобных уроках, как правило, присутствовали: начальница гимназии, преподаватель руководитель предмета, и ученицы, избравшие этот предмет [8, 155–157]. По окончании, она удостаивается звания домашней учительницы с распространением на нее прав и преимуществ, предоставленных ей Положением о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения 1870 г. Все это дает считать

восьмой дополнительный класс женских гимназий элементом, восполняющим пробел в педагогической системе образования.

Следует также, отметить педагогический класс, открытый в 1909 г. в Пензе, женской гимназии госпожи Сердобольской, куда принимали без испытаний учениц, успешно окончивших общий курс гимназии. Этот класс имел особый учебный план. В отличие от большинства женских учебных заведений преподаватели стремились сблизить школу с жизнью. Ученицы 8 педагогического класса проводили занятия не только в младших классах своей гимназии, но и в бесплатной начальной школе, созданной при этой гимназии. Близкое знакомство с детьми малообеспеченных семей, условиями их жизни, коллективные поездки в деревню для наблюдения быта крестьян, экскурсии на заводы – все это знакомило учениц с жизнью, воспитывало уважение и любовь к труду, стремление к полезной деятельности.

По архивным данным, в 1914 г. в 14 городских женских начальных училищах, преподавали в основном выпускницы женских гимназий [9, л. 22] .

Церковь как важный элемент в идеологической системе Российской империи не могла остаться в стороне от тенденций, наметившихся в светском женском образовании. Это послужило причиной создания нового устава 1868 г. епархиальных училищ. Серьезным итогом устава 1868 г. было предоставление выпускницам епархиальных училищ права на звание домашних учительниц, что давало возможность получить профессию. Девушки, окончившие полный курс, получали без особых испытаний право на звание домашних учительниц тех предметов, в которых они показали хорошие успехи.

Через 15 лет после создания епархиальных училищ такие классы имелись в трех учебных заведениях России: кавказском, архангельском и пензенском [10, 175]. К 1906 г. их было 13 в 52 епархиальных училищах [11, 16].

Для организации практики воспитанниц предполагалось создание элементарной школы для девочек, хотя как отмечает Д. Д. Семенов таких школ в 1889 г. было 23 в 44 училищах [12, 42].

Пензенская епархиальная начальная школа при училище была открыта в 1886 г. [13, 2] и помещалась в здании епархиального училища. До 1896 г. школа содержалась на средства училища, а с этого времени на ее содержание отпускалось 500 руб. от училищного при Св. Синоде совета. Ежегодно в ней обучалось до 40 человек. В течение года школу посещали епархиалки шестых и седьмых классов. Шестиклассницы посещали школу ежедневно, по три человека по очереди, они наблюдали за ходом уроков и записывали свои наблюдения по содержанию, приемам преподавания. Семиклассницы, назначались дежурными в школу на целый день, наблюдали за поведением учениц, играли с ними, проводили практические уроки: один раз в неделю Закон Божий, два раза по русскому языку, два раза по арифметике. Воспитанницы должны были предоставить план урока, который рассматривался и исправлялся преподавателем, по окончании урок подвергался разбору.

Отметим, что из воспитанниц женского епархиального училища, окончивших курс в 1895/96 гг. учительницами состояли – 37 из 98 окончивших, по сведениям дирекции народных училищ в должности учительниц земских и министерских школ в этот же период состояли 56 выпускниц из общего числа учительниц – 272 [14, 363].

К 1911/1912 гг. это число увеличивается, состояли на учительских должностях в министерских и земских школах 160 и в церковно-приходских – 193 выпуск-

ницы епархиального училища [15, 307], что доказывает большой вклад данного учебного заведения в распространении грамотности в Пензенской губернии с одной стороны, и социализации воспитанниц, нашедших применение своих сил на педагогическом поприще.

На рубеже веков учительский корпус в начальных школах губернии включал 875 человек, в том числе в светских школах 557 человек. Среди учащихся было 454 мужчины (51,9 %) и 421 женщина (48,1 %). При этом в городских школах преобладали учительницы (58,3 %). Общая тенденция проявлялась в постоянном росте женщин [16, 192].

К 1914 г. 60,2 % учителей в земских школах Пензенской губернии составляли учительницы, выпускницы епархиального училища, женских гимназий и прогимназий, начальных женских городских училищ, в 1889 г. этот показатель составлял лишь 23 % [17, 115]. В целом по России число учительниц начальных народных училищ к 1911 г. составляло 53,8 % от общего количества народных учителей [18, 89].

Таким образом, благодаря принимаемым положениям, женщины получили разрешение преподавать в школах различных уровней, что привело к феминизации учительского труда, выпускницы гимназий и епархиальных училищ работали в земских, церковноприходских школах, преподавали в гимназиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения 1870 г. // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева ; сост. Н. А. Желваков. – М., 1936.
2. Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Октябрь. – С. 154–155.
3. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 106. Л. 6.
4. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 564. Л. 6 ; Д. 628. Л. 4.
5. Пензенская энциклопедия / гл. ред. К. Д. Вишневский. – М., 2002. – С. 470.
6. ГАПО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 1037. Л. 8.
7. Садовникова, Е. Н. Подготовка педагогических кадров в Пензенском крае в конце XIX – начале XX веков : дис. ... канд. истор. наук / Садовникова Е. Н. – Пенза, 2001. – С. 50.
8. Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Октябрь. – С. 120, 155–157.
9. ГАПО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 1402. Л. 22.
10. Пензенская Энциклопедия дает дату 1887–1888 гг. // Пензенская энциклопедия. – М., 2002. – С. 175.
11. Кузнецов, А. Епархиальные училища / А. Кузнецов. – СПб., 1909. – С. 16.
12. Семенов, Д. Д. Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов. – М., 1953. – С. 42.
13. Пензенское епархиальное женское училище // Пензенские епархиальные ведомости. – 1886. – № 19. – С. 2.
14. Внутренние известия // Пензенские епархиальные ведомости. – 1897. – № 17 – С. 365.
15. Отчет о состоянии епархиального училища // Пензенские епархиальные ведомости. – 1913. – № 9. – С. 307.
16. Власов, В. А. Народное образование в Пензенской губернии во второй половине XIX – начале XX в. / В. А. Власов, В. Н. Паршина // Пензенский край в истории и культуре России / под ред. О. А. Суховой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 192.
17. Никулин, В. И. Пензенское земство / В. И. Никулин. – Пенза, 1996. – С. 115.
18. Однодневная перепись начальных школ Российской империи, произведенная, 1911. – 18 января. – Вып. XVI. – СПб., 1916. – С. 89.

Лариса Петровна Перепелкина

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

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ ДРАМЫ

Модернизация школьного образования выдвигает принципиально иные требования к учебному процессу и его результатам. Основополагающей становится деятельностная парадигма, которая в качестве цели образования ставит цель – формирование универсальных учебных действий – познавательных, регулятивных и коммуникативных.

С точки зрения А. Г. Асмолова, коммуникативные универсальные действия «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми» [1, 8].

В соответствии с этим подходом выделяются следующие группы коммуникативных универсальных действий: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как сотрудничество; коммуникация как условие интериоризации.

Коммуникация как взаимодействие предполагает коммуникационные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности.

Коммуникация как кооперация, сотрудничество – согласованные усилия по достижению общей цели.

Коммуникация как условие интериоризации – коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

В связи с этим выдвигаются следующие цели коммуникативной деятельности на уроке: выбор единой точки зрения; достижение общей цели; передача информации другим людям.

Рассмотрим пути организации коммуникативной деятельности школьников при изучении народной драмы «Барин» на уроке литературы в 7 классе (программа под редакцией Т. Ф. Курдюмовой).

К теме «Фольклорный театр» школьники обращаются не впервые, поэтому для формирования представления о новом жанре устного народного творчества необходима актуализация знаний учащихся о фольклорном театре и обогащение их сведениями о других его видах.

Семиклассники уже имеют представление о кукольном театре, в частности, о театре Петрушки (программа по литературе рекомендует знакомство с пьесой «Озорник Петрушка» на уроках литературы в 5 классе). Сообщения учеников о вертепных представлениях и театре «живых актеров расширят знания учащихся о фольклорном театре. В этом случае цель коммуникации – передача информации. Здесь учителю особое внимание следует уделить формулировке индивидуального задания: дать одноклассникам информацию, которая отсутствует в учебнике. Такая

установка приводит учеников не только к осознанию важности коммуникативных умений в жизни человека, но и к осознанию своей причастности к процессу распространения знаний.

Основной этап урока отводим работе с народной драмой «Барин». Программа по литературе предлагает рассмотреть «сатирическую драму «Барин» как пьесу и как народную игру» [2, 35].

В ходе коллективной работы рассматривается содержание драмы, постигается природа народного смеха. Учащиеся приходят к выводу о том, что пьеса-игра наполнена комическим содержанием. Комизм этот создают нелепые просьбы, с которыми просители обращаются к барину, и такие же нелепые решения барина, стихотворные миниатюры, наполненные бессмыслицей, действия, мимика, жесты героев и фофанцев. Школьники постигают особенность народного смеха: этот смех «универсален, он направлен на все и на всех ... весь мир представляется смешным, воспринимается и постигается в своем смеховом аспекте, в свое веселой относительности... этот смех направлен и на самих смеющихся. Народ не исключает себя из становящегося целого мира [3, 15].

Эффективное осмысление учащимися игрового начала изучаемого произведения возможно при использовании метода ролевой игры, так как «пьеса-игра как жанр искусства и как элемент досуга дает возможность включить в игру учеников» [2, 12].

В ходе ролевой игры каждый учащийся вступает во взаимодействие с другими членами коллектива. Причем взаимодействие это осуществляется на разных уровнях: внутригрупповое, межгрупповое, взаимодействие учащихся и учителя. В этом случае реализуются такие цели коммуникации, как выбор единой точки зрения и достижение общей цели.

Работа организуется следующим образом.

На подготовительном этапе класс делится на группы. Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи: «Как вам уже известно, народная драма предназначалась для разыгрывания. Участников таких игр называли "шайкой". На две праздничные недели святок они превращались в заправских актеров и иногда давали по несколько представлений в день. Каждая группа будет представлять "шайку", задача которой – разыграть пьесу "Барин" так, чтобы своим выступлением произвести впечатление на "гостей", "ходовков" из соседней волости, ищущих актеров для веселья "общества" на святочной неделе». Так в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую.

Каждой из групп предлагается карточка с заданиями:

1. Сочините свою сценку, которую можно было бы «включить» в драму «Барин». Определите место сценки в драме.

2. Подготовьтесь к разыгрыванию драмы (по составленному вами сценарию): а) распределите роли (барин, панья, просители, откупщик, фофанцы) внутри группы; б) обсудите детали костюмов; в) проведите «репетицию» в соответствии с «правилами» фольклорного театра.

В игровой технологии учебная деятельность подчиняется правилам игры. Правила «игры в барина» определяются теми правилами, которыми руководствовались актеры фольклорного театра: 1. Произносить текст громко, почти выкрикивая.

2. Сопровождать реплики, монологи, диалоги мимикой и жестами, свойственными той или иной роли. 3. Создавать комический эффект. 4. Импровизировать. 5. Использовать элементы костюмов.

Следующий этап интерактивной игры – драматизация, представление школьниками своих образовательных продуктов.

Выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. Результат игры оценивают не только «ходоки», выбирая лучшую группу, но и сами школьники.

Таким образом, предложенные методические подходы позволяют учителю сформировать у школьников такие коммуникативные универсальные действия, как организовывать сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками и учителем, находить общее решение, учитывать позиции других людей, использовать языковые средства в связи с задачей коммуникации, владеть монологической контекстной речью и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – М. : Просвещение, 2011.

2. Литература : программа для общеобразоват. учрежд. : 5–11 кл. / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 2009.

3. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М., 1990.

УДК 372.881.161.1

Елена Алексеевна Попова

г. Пенза, e-mail: wwwelenka_17@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исторический комментарий при изучении русского языка на всех его уровнях представляет огромную ценность: он связывает прошлое и настоящее, объясняет факты современного русского языка, помогает изучать историю Отечества. Особенно актуально в наши дни изучение устаревшей лексики, знание которой необходимо как для осмысленного чтения русской литературы, так и для изучения фактов прошлого. При изучении архаичной лексики в школе эффективны специальные учебно-методические материалы, а также разработка методов и приемов, направленных на увеличение словарного запаса школьников, расширение их кругозора, привлечение внимания к лексике русского языка, в том числе к лексике устаревшей.

Еще в XIX–XX вв. выдающиеся грамматисты (Ф. И. Буслаев, В. А. Богородицкий, А. А. Шахматов, Ф. Ф. Фортунатов, Л. В. Щерба и др.) говорили о необходимости «исторических экскурсов», которые придают преподаванию отечественного языка «основательность и прочность». Работа с историческим материалом необ-

ходима на протяжении всего изучения раздела «Лексика» в школе, так как принцип историзма является одним из ведущих в организации деятельности учителя.

Современные учащиеся испытывают трудности в понимании устаревших слов, в разграничении историзмов и архаизмов. В первую очередь подобную информацию школьники черпают из учебников русского языка. Поэтому мы сочли целесообразным рассмотреть современные действующие комплексы по русскому языку с точки зрения наличия в них информации об устаревшей лексике, достаточной для того, чтобы усвоить и сущность терминов «историзм» /«архаизм» и получить представление о культурном содержании подобных слов. Проанализировав программы и учебники для 5 класса под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта и для 5 класса под редакцией А. Ю. Купаловой, для 6 класса под редакцией Н. М. Шанского, для 5–9 классов В. В. Бабайцевой, мы пришли к следующим выводам.

В учебнике В. В. Бабайцевой даны обширные теоретические сведения по теме «Устаревшая лексика». В отличие от учебника под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, в этом учебнике раскрыты термины *историзм* и *архаизм*. Примечательно, что авторы обращают внимание на типы архаизмов. Для средней школы даны исчерпывающие теоретические сведения. Что касается системы заданий по данной теме, можно сказать, что учебник богат и тренировочным материалом (8 упражнений). В основном это задания на выявление архаизмов и историзмов в тексте, уточнение их лексического значения по толковому словарю. На наш взгляд, не хватает упражнений, содержащих материал из устного народного творчества и раннеписьменных памятников. Нужно, чтобы учащиеся знали, в каком контексте употреблялись те или иные лексемы, и могли сравнить, как слово функционировало в тот или иной период. Как правило, в упражнениях рассматриваются лишь лексические архаизмы, что делает знания учащихся об устаревшей лексике односторонними. Важно, чтобы школьники имели представление и о семантических архаизмах.

В учебнике под редакцией Н. М. Шанского теоретические сведения представлены более сжато. Кратко дается определение устаревшей лексики, которая в свою очередь делится на архаизмы и историзмы. Материал изложен доступным языком, хотя недостаточно полно. Ценно небольшое уточнение в параграфе, рассказывающее о функции устаревшей лексики в художественных текстах. Тренировочные задания (4 упражнения) в основном направлены на работу с толковыми словарями. Важно, что эти упражнения учат правильно употреблять устаревшую лексику. Хорошо подобраны тексты к упражнениям: в одном из заданий предлагается стихотворение А. С. Пушкина «Пророк», которое целесообразно пословно разобрать с учащимися: в нем представлены разные виды архаизмов, на его примере можно изучать функции архаизмов в тексте.

В учебнике под редакцией М. М. Разумовской устаревшая лексика изучается с 5 класса. В теоретическом материале не используются такие термины, как архаизмы и историзмы, но говорится о лексике, которая покинула активный запас ввиду исчезновения соответствующих реалий, и о лексемах, которые обозначали современные, знакомые нам вещи, но заменились словами-синонимами. То есть различия в устаревшей лексике отмечены. Доступно объяснены причины устаревания слов. Нельзя не отметить большое количество примеров историзмов и архаизмов с современными эквивалентами. В тренировочном блоке авторы предлагают 5 интересных

упражнений, различных по типу и содержанию. Особо хочется отметить упражнение, в котором нужно подготовить сообщение на тему «О чем рассказывают устаревшие слова». Такая работа направлена на развитие навыков самостоятельной работы исследовательского характера.

Представленный в перечисленных программах и учебниках материал может быть дополнен следующими заданиями, составленными на материале русских былин и направленными на обучение русскому языку в контексте истории и культуры.

Задание 1. Прочитайте отрывок из былины «Исцеление Ильи Муромца». Найдите устаревшие слова. К какому роду устаревшей лексики они относятся? Чем различаются эти слова и их современные эквиваленты?

«Что тебе до разбойника, дитяtko?»

Говорит государь его батюшка.

Ничего он на то не отвечает,

Самому же все и во сне и въявь

Соловей разбойник представляется –

И молиться окоянный не даст ему!

Задание 2. Прочитайте отрывок из былины «Исцеление Ильи Муромца». Выпишите устаревшие слова в начальной форме, определите, к какой части речи они относятся.

Идут мимо тут старцы незнакомые,

Ница братия, калики перехожие,

Становились под окошечко косяцато,

Говорили Илье таковы слова:

«Ай же ты, Илья Муромец, крестьянский сын!

Возставай-ка на резвы ноги,

Отворяй-ка ворота широкия,

Впускай-ка калик во храмину,

Подавай-ка каликам напитися».

Задание 3. Выпишите из Толкового словаря русского языка Д. Н. Ушакова пятнадцать слов с пометой устар., с пятью из них составьте предложения.

Задание 4. Найдите в парах предложений одинаковые слова. Попробуйте объяснить их лексические значения (при затруднении обратитесь к толковому словарю). Какие из значений будут являться устаревшими, а какие современными?

1. *Недаром провещал Тарас: так все и сбылось, как он провещал* (Н. В. Гоголь «Тарас Бульба»). – *Отвечает добрый, богатырский конь, человеческим голосом провещился* («Илья Муромец и Святогор»). 2. *Понесли гостям тут яствушек сахарных, понесли напитокков медвяных, подносили каждому по чарочке* («Илья Муромец в споре с князем Владимиром»). – *Уже на утро выступила медвяная роса*. 3. *За мои тогдашние затеи мне суждено отвечать по всей строгости законов*. (Салтыков-Щедрин «Убежище Монрепо»). – *Ничего он на то не отвечает* («Исцеление Ильи Муромца»).

Задание 5. Из приведенных ниже предложений выпишите в три столбика слова: 1) которые называют предметы, исчезнувшие из нашей жизни; 2) которые вышли из словаря русского языка, но имеют синонимы; 3) одно из значений которого является устаревшим. Объясните свой выбор.

1. *Принимал от калик Илья Муромец, испивал братину за единый дух* («Исцеление Ильи Муромца»). 2. *Бьет челом Илья, калик поздравствовал: «Чую здравие в себе великое»* («Исцеление Ильи Муромца»). 3. *Развалил все займище и топор по корень в пень воткнул* («Исцеление Ильи Муромца»). 4. *Не рядился Илья, купил жеребчика, становил его в сруб на три месяца* («Исцеление Ильи Муромца»). 5. *Осержался добрый богатырский конь, со горы на гору перескакивал, со холма да на холм перемахивал, мелки реченьки, озерка промеж ног спускал* («Илья Муромец, черниговцы и Соловей разбойник»). 6. *Никому не сладить с ним, oprичь меня* («Илья Муромец и Святогор»). 7. *Волосом бела калика, бородой седа, гуня на каличищево тридцать пуд, шляпа на каличище во девять пуд, а клюка горбатая в косу сажень, весом-то сама во сорок пуд* («Илья Муромец и Идолище»).

Привлекая для изучения русского языка фольклорный материал, мы тем самым формируем у учеников представления о «жизни» языка во времени, о процессах, происходящих в нем. Сопоставление современных и исторических языковых фактов способствует принципам научности и историзма на уроках русского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авенариус, В. П. Книга о киевских богатырях / В. П. Авенариус // Свод 24 избранных былин древнекиевского эпоса. – СПб. : Тип ; М. : Стасюлевича, 1876.
2. Русский язык. Практика. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова [и др.] ; под ред. А. Ю. Купаловой. – М. : Дрофа, 2012.
3. Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория. 5–9 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М. : Дрофа, 2012.
4. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова С. И., В. И. Капинос [и др.] ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М. : Дрофа, 2012.
5. Русский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 2012. – Ч. 1.

УДК 37.02

Галина Васильевна Пранцова

г. Пенза, e-mail: prantsova@list.ru

ПРОБЛЕМЫ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

На Всероссийском Литературном собрании, состоявшемся 17 ноября 2013 г., Президентом РФ В. В. Путиным было предложено вернуть в школьный образовательный процесс «опальное» сочинение, эта инициатива получила поддержку у участников собрания. В 2014–2015 учебном году выпускное сочинение было возвращено в школу.

Следует отметить, что «большая часть профессионального сообщества восприняла этот экзамен как первый шаг к возвращению отмененного в 2009 г. традиционного сочинения по литературе» [1, 7], хотя в материалах ФИПИ было отмечено, что итоговое сочинение – это сочинение нового типа, которое имеет определенные отличия от традиционного (а также от сочинений в формате ЕГЭ по литературе и русскому языку).

В этом году выпускное сочинение будет проводиться в третий раз. Как воспринимают его по прошествии нескольких лет учителя-словесники? Насколько овладели они методикой подготовки учащихся к сочинению нового типа? Испытывают ли необходимость в совместной работе с другими учителями-предметниками в плане подготовки старшеклассников к созданию сочинения? Для получения ответов на эти и другие вопросы нами было проведено анкетирование учителей-словесников. Анализ анкет показал следующее.

Около 70 % опрошенных отмечают, что итоговое сочинение решает задачи, которые перед ним поставлены (пробудить интерес учащихся к чтению, совершенствовать их речевую культуру и др.). Так, например, 80 % респондентов утверждают, что после введения сочинения школьники стали больше читать. Что касается статуса сочинения, то здесь мнения анкетированных расходятся: 30 % считают, что статус сочинения не изменился, столько же человек отмечают, что сочинение становится экзаменом по литературе, 40 % уверены, что сочинение приравнивается к ЕГЭ и становится третьим (обязательным) экзаменом. Таким образом, за три года статус сочинения так и остался не совсем понятным для учителей.

Как воспринимают сами словесники итоговое сочинение? В ответе на этот вопрос тоже наблюдается разброс мнений. 60 % респондентов считают, что выпускное сочинение – это сочинение метапредметного характера; для 26,6 % – это сочинение по литературе; 13,4 % опрошенных воспринимают его как сочинение по русскому языку и литературе. Чем объясняется такое «разнообразие» в восприятии сочинения? Пока сложно сказать. Думается, что это связано с тем, что вся подготовка к сочинению (что бы там не говорили о школьных командах) лежит на учителе-словеснике, поэтому он и «привязывает» его к своим дисциплинам...

Анкетированные разделились, отвечая на вопрос о литературоцентричности как основной особенности сочинения: 53 % считают, что литературоцентричность должна остаться, а 47 % – против этого. Но зато было почти полное единодушие (93,3 %) в том, что в сочинении могут быть представлены и другие формы читательского опыта (театр, кино, живопись).

По вопросу о том, когда следует объявлять учащимся направления сочинений, мнения опять разошлись: 60 % респондентов считают, что это следует делать в конце учебного года (перед окончанием 10 класса); 40 % уверены, что сообщать направления нужно в начале текущего учебного года.

Предложенные в 2016–2017 учебном году направления сочинений устроили словесников либо полностью (40 %), либо частично (60 %). По мнению опрошенных, формулировка направлений должна носить метапредметный характер (73,3 %). Однако почти 30 % учителей за то, чтобы формулировка относилась только к области литературы. На наш взгляд, это не что иное, как выражение желания вернуть традиционное сочинение.

Вопрос о том, в каком направлении следует совершенствовать темы сочинений, поставил примерно половину опрошенных в затруднительное положение. Только 40 % респондентов смогли определиться с ответом на данный вопрос: «сделать формулировки более доступными для понимания учащимися».

Почти все опрошенные предложили концепты, которые, как они считают, отвечают возрастным особенностям старшеклассников. В их предложениях доминируют концепты «нравственного» характера: «Жизненный путь», «Война», «Семья», «Дружба», «Любовь», «Природа», «Гуманность», «Родители», «Сострадание» и др. Многие из предложенного повторяют то, что было рекомендовано ФИПИ в минувшие годы.

Ответы на вопросы, выявляющие особенности подготовки учащихся к итоговому сочинению, представляют для нас особый интерес. Учителя отмечают, что жанр сочинения-рассуждения вызывает у школьников (да и у них самих!) определенные трудности. Эти сложности, по мнению словесников, связаны с тем, что учащиеся мало читают, не владеют речевыми умениями и навыками, поскольку в основной школе уделяется недостаточное внимание речевому развитию. Все респонденты считают, что подготовку к сочинению следует начинать с 5 класса.

Что же делается в старших классах в плане подготовки к написанию выпускного сочинения? Как явствует из анкет, на этапе подготовки к итоговому сочинению (преимущественно в 11 классе) 86,6 % опрошенных повторяют с учащимися ранее изученные произведения, рассматривая их в аспекте заданных ФИПИ направлений; столько же респондентов делают акцент на работе со структурой сочинения-рассуждения; 66,6 % словесников изучают со старшеклассниками новые произведения (в соответствии с направлениями).

Какие типы заданий применяют при обучении написанию сочинения учителя-словесники? Набор типов заданий, к сожалению, ограничен, и за редким исключением многие из указанных заданий традиционные для уроков литературы вообще (например, чтение произведения, его анализ). Из тех, что непосредственно направлены на формирование комплекса умений, необходимых для написания сочинения, можно отметить следующие: составление плана, развернутые ответы на проблемные вопросы, написание сочинений. Никто из учителей не указал такие значимые для развития речевых умения типы заданий, как формулировка главной мысли сочинения; подбор литературного материала для иллюстрации аргументов; проверка соответствия вступления и заключения жанру сочинения и аргументации, создание логических переходов между частями сочинения и т.п. Из ответов становится понятно, почему на уроках «не выходят» на такие задания. Это оказывается проблемой более чем для половины опрошенных (53,3 %). И учителя (86,6 %) пишут, что испытывают потребность в овладении практическими умениями, необходимыми для написания сочинения-рассуждения. Поскольку почти половина респондентов (46,6 %) считает, что опыт обучения сочинениям в современной школе утрачен, то, по их мнению, необходимы специальные курсы для совершенствования подготовки в области речевого развития учащихся.

Разумеется, учителя-словесники воспринимают подготовку старшеклассников к выпускному сочинению нового типа как дополнительную нагрузку, которую

не избыть. При этом 73,3 % респондентов отмечают, что в подготовке учащихся к итоговому сочинению должны принимать участие все учителя гуманитарных предметов. Однако во взаимодействие с коллегами (по собственной инициативе) вступает только каждый четвертый из опрошенных.

Проанализировав результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

1) учителя-словесники имеют недостаточно четкое представление о статусе выпускного сочинения и по-разному его воспринимают, а отсюда и некоторые проблемы в подготовке учащихся к написанию сочинения;

2) все опрошенные понимают необходимость формирования речевых умений на всех этапах обучения литературе, а также другим дисциплинам;

3) арсенал типов заданий, который используется словесниками, весьма ограничен и однообразен, поскольку сами учителя не совсем четко представляют, какими речевыми умениями должен овладеть школьник, чтобы написать сочинение-рассуждение;

4) респонденты, хотя в массе своей и утверждают, что владеют методикой подготовки к сочинению на среднем уровне, тем не менее отмечают, что испытывают потребность в овладении практическими умениями, необходимыми для подготовки учащихся к созданию сочинения нового типа (при этом более половины опрошенных выразило желание «научиться писать сочинение-рассуждение или отдельные его части (вступление и заключение)»);

5) несмотря на метапредметный характер сочинения, вся подготовка старшеклассников к нему ложится на учителя-словесника, поэтому необходимо определить условия и пути координации усилий учителей гуманитарных предметов в процессе подготовки к итоговому сочинению.

Итак, учителям-словесникам необходима методическая помощь. Для повышения их квалификации следует, как рекомендует ФИПИ, использовать такие, например, аспекты методической работы: анализ формулировок тем сочинения; тренировка в формулировании его главной мысли; формулировка тезиса сочинения; построение аргументов и подбор к ним иллюстраций из литературных произведений; продумывание композиции сочинения и др. [2, 12]. Именно из этого мы и исходили при создании программы «Итоговое сочинение: методика подготовки учащихся к написанию сочинения нового типа» для курсов повышения квалификации учителей. Апробация программы подтвердила востребованность учителями региона такого курса.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-16-58005.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Романичева, Е. С. От традиционного сочинения по литературе к сочинению нового типа / Е. С. Романичева // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. Е. С. Романичевой. – М. : Совпадение, 2016. – 88 с.
2. Методические рекомендации ФГБНУ «ФИПИ» по подготовке к итоговому сочинению (изложению). – М. : ФИПИ, 2016. – 111 с.

*Мария Валерьевна Пчелинцева,
Светлана Викторовна Брыкина*

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

МЕТАФОРА В АНГЛИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В настоящее время изучение метафоры приобретает особую актуальность в связи с тем, что данный стилистический прием рассматривается не только как инструмент обогащения ораторской речи, но и как средство аргументации, которое обладает сильным прагматическим воздействием. Кроме того, использование метафор в политическом дискурсе считается одним из наиболее действенных способов манипулирования сознанием, а также придания речи выразительности.

В отечественной лингвистике метафора рассматривается И. Р. Гальпериным, как «отношение предметно-логического значения и значения контекстуального, основанное на сходстве признаков двух понятий» [1, 124]. Отметим, что любая метафора считается «политической», если она присутствует в политическом дискурсе. Политическая метафора представляется как «некая совокупность, в которой, с одной стороны, отражается ментальный мир человека и общества в целом, а с другой – суждения людей о понятийных источниках пополнения системы политических образов» [2, 88].

В политическом дискурсе метафоры широко используются для того, чтобы оживить официальный текст, привлечь и удержать внимание реципиентов, а также наполнить речь оратора выразительными образами [3, 20]. Кроме того, данный стилистический прием может выступать в роли уплотнителя информации и служить средством выражения личной позиции автора. По мнению А. Н. Баранова и Ю. Н. Караулова, основной целью политической метафоры является речевое воздействие, за счет которого у общества формируется либо положительное, либо отрицательное мнение о той или иной политической единице (проводимой политике, партии, программе, мероприятии и пр.) [4, 189].

Перевод метафоры связан с решением целого ряда лингвистических и культурологических проблем, так как в переводе важно адекватно отразить образную информацию и воссоздать стилистический эффект оригинала. Существует определенная сложность при передаче метафор, поскольку это образное средство языка включает оценочную, номинативную и эстетическую составляющие [5]. Поэтому перевод метафор предполагает сохранение плана содержания и плана выражения.

Теория перевода оперирует так называемым «законом сохранения метафоры», в соответствии с которым метафорический образ должен, насколько возможно, отражаться при переводе. Однако если применяется прием опущения, то смысл может быть передан не в полной мере, поэтому переводчику следует подобрать иной способ воссоздания метафоры для сохранения исходного смысла высказывания.

В современном переводоведении существует несколько классификаций способов передачи метафор. В ходе исследования мы опирались на систему, предложенную Я. И. Рецкером. Он выделяет следующие способы перевода метафор: *экви-*

валентные соответствия (когда при совпадении метафорических систем исходного языка и языка перевода следует прибегать к поиску подходящих соответствий), вариативные соответствия (когда существует несколько, зафиксированных в словаре, способов передачи метафорического выражения), трансформационный способ (когда требуется полностью заменить основы оригинальной метафоры) и калькирование (когда осуществляется восстановление полного аналога метафоры оригинала в переводе) [6, 117].

Мы рассматривали функционирование метафор, а также их перевод на русский язык на материале выступления Президента США Барака Х. Обамы на 71-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН, так как американский политический дискурс характеризуется широким употреблением данного стилистического приема.

From the depths of the greatest financial crisis of our time, we coordinated our response to avoid further catastrophe and return the global economy to growth [7]. Так как выделенная метафора является стертой (или конвенциональной), то при переводе использовался способ подбора эквивалентного соответствия. В английском и русском языках финансовый кризис отождествляется с морем, и поэтому можно говорить о совпадении метафорических систем. *Из глубин самого мощного финансового кризиса нашего времени мы скоординировали свои ответные действия во избежание новой катастрофы и для возобновления роста в мировой экономике* [8].

В следующем примере переводчик также применил способ подбора эквивалентного соответствия, хотя метафора является авторской. В обеих языковых системах миропорядок представляется как земная кора, в которой присутствуют тектонические разломы. *And yet, around the globe we are seeing the same forces of global integration that have made us interdependent also expose deep fault lines in the existing international order* [7]. – Тем не менее, на обратной стороне земного шара мы видим, как силы глобальной интеграции, сделавшие нас взаимозависимыми, обнажили глубокие линии разлома в существующем миропорядке [8].

And meanwhile, global capital is too often unaccountable – nearly \$8 trillion stashed away in tax havens, a shadow banking system that grows beyond the reach of effective oversight [7]. Есть несколько вариантов перевода использованной метафоры: «налоговый рай», «фискальный оазис», «налоговое убежище» и пр. Поэтому в данном случае применялся способ подбора вариативного соответствия. *Почти восемь триллионов долларов спрятано в налоговых гаванях, как называют теневую банковскую систему, которая недоступна для эффективного надзора и контроля* [8].

In countries held together by borders drawn by colonial powers, with ethnic enclaves and tribal divisions, politics and elections can sometimes appear to be a zero-sum game [7]. – В тех странах, которые скреплены воедино проведенными колониальными державами границами, где есть этнические анклав и межплеменные разногласия, политика и выборы могут иногда казаться антагонистической игрой с нулевым результатом [8]. Здесь метафора построена на отождествлении политики и игры, для ее передачи использовался способ поиска вариативного соответствия. Фразу “a zero-sum game” можно перевести как: «безвыигрышная ситуация», «игра с нулевым исходом», «игра кто кого».

Meanwhile, cracking the genetic code promises to cure diseases that have plagued us for centuries [7]. В данном случае использовался трансформационный способ передачи метафоры из-за несовпадения метафорических систем двух языков. Между

тем, **разгадка генетического кода** обещает излечивать людей от болезней, которые свирепствуют в мире на протяжении столетий [8].

*Indeed, our international order has been so successful that we take it as a given that great powers no longer fight world wars; that the end of the Cold War lifted **the shadow of nuclear Armageddon*** [7]. Способ калькирования был применен для сохранения прагматического воздействия авторской метафоры. Однако данный образ не воспринимается реципиентом как чужеродный, так как в данном случае существует некоторое совпадение метафорических систем языков. *На самом деле, наш международный порядок настолько успешен, что мы воспринимаем как должное то обстоятельство, что великие державы больше не ведут мировые войны, что с окончанием холодной войны исчезла мрачная **тень ядерного Армагеддона*** [8].

В следующем примере также использовался способ калькирования, то есть был восстановлен полный аналог оригинальной метафоры, где технология ассоциируется с неким предметом. *We cannot unwind integration any more than we can **stuff technology back into a box*** [7]. – *Мы не можем вернуть в исходное положение интеграцию, как не можем засунуть технологии обратно в ящик* [8].

*An **explosion of social media** has given ordinary people more ways to express themselves, and has raised people's expectations for those of us in power* [7]. – ***Взрывной рост социальных сетей** дал простым людям больше возможностей для самовыражения, а также повысил требования людей к тем, кто находится у власти* [8]. Здесь переводчик использовал прием нейтрализации метафоры, однако прагматический потенциал оригинала был сохранен.

В заключение отметим, что метафора стала неотъемлемой частью политического дискурса. Она активно и эффективно используется при построении картины мира в политической сфере, более того, за счет метафор оказывается воздействие на сознание реципиентов. Поэтому при переводе необходимо прибегать к таким способам передачи данного стилистического приема, как подбор эквивалентных или вариативных соответствий, использование трансформаций, а также калькирования, которые позволяют сохранить прагматическое воздействие оригинала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 455 с.
2. Чудинов, А. П. Российская политическая метафора в начале XXI века / А. П. Чудинов // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2008. – № 1 (24). – С. 86–93.
3. Эльсберг, Я. Образ в публицистике / Я. Эльсберг. – М. : Сов. печать, 1960. – № 10. – С. 18–27.
4. Баранов, А. Н. Русская политическая метафора : материалы к словарю / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М. : Ин-т русского языка АН СССР, 1991. – 193 с.
5. Шикалов, С. В. Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка / С. В. Шикалов. – URL: <http://www.thinkaloud.ru/sciencesya.html>
6. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – 4-е изд. – М. : Р. Валент, 2010. – 244 с.
7. Address by President Obama to the 71st Session of the United Nations General Assembly. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2016/09/20/address-president-obama-71st-session-united-nations-general-assembly>.
8. Выступление президента Обамы на 71-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. – URL: <http://inosmi.ru/politic/20160922/237901841.html>

Светлана Алексеевна Пшеничнова

г. Пенза, e-mail: svetlana181295@gmail.com

ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ТИПОЛОГИЯ И ВИДЫ

В настоящее время, когда главным элементом изменения российской школы является федеральный государственный образовательный стандарт, реализация которого закреплена новым Законом «Об образовании РФ», возникает необходимость сделать акцент на организации проектной деятельности школьников как эффективного метода, который поможет сформировать умение учащихся самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, делать выводы и умозаключения. В современной школе проектно-исследовательская деятельность – базовая компетенция учеников современного школьного образования. Поэтому актуально рассмотреть основные типы и виды проектов.

Учебный проект – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель и согласованные способы, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта (Бухаркина М. Ю.) [1, 6].

По своей тематической направленности проекты могут быть *предметные* или *учебные* (в рамках школьного предмета или нескольких предметов), например, «Виртуальный музей»; *исследовательские* (научное или социологическое исследование), например, «История моей семьи в истории войны», «История одной улицы»; *внешкольные*, например митинг «Свеча памяти»; *художественные* (спектакль «Боги Древней Греции»), *конструкторские* (например, создание макета крепости). Эта классификация соответствует видам проектов, перечисленных в Примерной образовательной программе для основной школы.

По уровню взаимодействия проекты могут быть *коллективными* (командное взаимодействие), например, проект «Правнуки о войне» с итоговым изданием Книги памяти «Правнуки о войне», или *индивидуальными* (самостоятельная работа), например проект «Торговля на Макарьевской ярмарке». ФГОС устанавливает обязательность разработки индивидуального проекта. Представляется возможным, что индивидуальная проектная работа может стать частью командного взаимодействия. Например, разработка классом (группой учащихся) печатного или электронного журнала включает в себя написание статей, подготовку и проведение интервью, дизайн-оформительскую и управленческо-организационную деятельность [2, 4].

Исходя из преобладающего метода или вида деятельности, выделяют:

Прикладной проект (например, «По следам древних людей») отличает четко обозначенный результат проектной деятельности, имеющий выраженную практическую направленность. Для реализации такого проекта необходимы следующие условия:

- а) тщательное продумывание участниками цели, задач, структуры проекта, этапов его реализации, конечных результатов;
- б) четкое распределение функций между участниками;
- в) определение способов оформления и презентации итогов деятельности, последующее их представление и рецензирование.

Исследовательский проект (например, «История одного города») подразумевает:

- а) активизацию самостоятельной (в том числе творческой) деятельности учащихся по решению задач с неизвестным заранее результатом;
- б) соблюдение требований к исследовательским методам познания;
- в) наличие целостной стратегии реализации проекта;
- г) четкое понимание целей и задач проекта, способов его реализации;
- д) преемственность этапов.

Реализация исследовательского проекта предполагает выполнение процедур, характерных для учебной версии любой научно-исследовательской работы.

Информационные проекты (например, «Этот день в истории моей семьи»):

- а) направлены на выявление и изучение характеристик рассматриваемых объектов (процессов, явлений);
- б) предполагают анализ и обобщение выявленных особенностей объекта изучения (в том числе с целью общественной презентации результатов проекта – ими могут быть качества изучаемых объектов).

Общественная презентация данного типа проектов может быть в форме освещения итогов проекта в школьной газете, создание специального сайта в Интернете, странички на сайте своего образовательного учреждения.

Ролево-игровые проекты (например, «Крещение Руси») подразумевают:

- а) моделирование и конструирование гипотетической игровой ситуации;
- б) исполнение школьниками определенных ролей, имитирующих деловые, социальные и другие отношения.

Ролево-игровые проекты позволяют учащимся приобрести определенный социальный опыт. Этот тип проектов широко распространен в корпоративном обучении [3, 40–41].

В соответствии с предметно-содержательной областью выделяют также *монопроекты* («История России в лицах и датах») – реализуются, как правило, в рамках одного учебного предмета; *межпредметные* проекты («Государственные символы – герб, флаг, гимн») – выполняются исключительно во внеурочное время под руководством нескольких специалистов в различных областях знаний. Они требуют глубокой содержательной интеграции уже на этапе постановки проблемы.

Классификация проектов по характеру контактов может иметь следующие типы: *внутриклассные* («Семья – кристалл общества»), *внутришкольные* («Неделя истории»), *региональные* («История села: люди и достижения»), *международные* («Великие русские иностранцы: дороги истории»). Последние два являются телекоммуникационными, так как требуют координации участников, их взаимодействия в сети Интернет и, следовательно, использования современных компьютерных технологий.

По продолжительности проведения выделяют проекты: *минипроекты* – укладываются в один урок или часть урока, например, проект «Символика православного храма»; *краткосрочные проекты* – требуют выделения 4–6 уроков, которые используются для координации деятельности участников проектных групп. Основная работа по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации выполняется в рамках внеклассной работы и дома, например общешкольный проект «Живи и помни»; *недельные проекты* (например, «Личность в истории») –

выполняются в группах в ходе проектной недели. Их реализация занимает 30–40 ч и целиком проходит с участием руководителя проекта. При осуществлении недельного проекта возможно сочетание классных форм работы (мастерские, лекции, лабораторный эксперимент) с внеклассными (экскурсии, экспедиции, натурные видеосъемки). Все это, благодаря глубокому погружению в проект, делает проектную неделю оптимальной формой организации проектной работы; *долгосрочные (годовые) проекты* («История на оси времен») – могут выполняться как в группах, так и индивидуально. В ряде школ эта работа традиционно проводится в рамках ученических научных обществ. Весь цикл реализации годовичного проекта – от определения темы до презентации (защиты) выполняется во внеурочное время.

По характеру координации выделяют проекты с открытой (явной) и скрытой координацией.

Проекты с открытой координацией: в качестве координатора в зависимости от типа проекта могут выступать преподаватель-предметник (монопроекты), просто специалист в той области знаний, которая подлежит изучению. Координатор проекта направляет работу участников, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта. В целом выполняет следующие функции:

- оказывает содействие обучающимся в поиске источников, способных помочь им в работе над проектом;
- сам является источником информации;
- координирует весь процесс;
- поддерживает и поощряет проектантов.

Задача руководителя проекта – не вести за собой, но идти рядом.

Проекты со скрытой координацией: в таких проектах координатор не обнаруживает себя в своей функции, выступая как полноценный участник проекта. В этих случаях им может быть специалист в какой-то конкретной области (например, из числа родителей – писатель, юрист, экономист), но при полной осведомленности учителя-координатора [4, 29–30].

Таким образом, в школьной практике чаще всего происходит интеграция различных видов проектов, что обусловлено особенностями образовательного процесса, конкретными целями и задачами. Многообразие видов проекта может помочь учителю разнообразить учебный процесс, а также знание различных форм проектов помогает развивать мотивацию к решению познавательных, творческих задач, к разнообразной учебной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.
2. Иоффе, А. Н. Проектирование в образовании и учебные проекты по истории / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 9. – С. 3–13.
3. Хлистунова, Н. В. Реализация учебного проекта по Отечественной истории в старших классах / Н. В. Хлистунова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 3. – С. 40–46.
4. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

Инеcса Геннадьевна Родионова

г. Пенза, e-mail: Inessa96@bk.ru

УСИЛИТЕЛЬНАЯ ЧАСТИЦА ТАКОЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из средств акцентирования, выделения, усиления словесного знака в тексте является местоименное слово *такой*, употребляющееся с полнозначными словами: *Мы вышли в сад. В нем в этот день пело такое множество птиц, будто они собирались здесь со всего Киева* (К. Паустовский); *Вид у нее был такой встревоженный, что это показалось мне примечательным* (Б. Акунин); *Уж такого неразумного упрямства он не ожидал* (В. Быков).

Оставив за пределами рассмотрения слово *такой* в его местоименно-указательном значении, обратим внимание на то, как оно квалифицируется в научной литературе при употреблении в качестве интенсификатора, т. е. усилителя значения того или иного слова.

Грамматика русского языка относит слово *такой*, выполняющее усилительную функцию, к разряду указательных местоимений, объясняя это тем, что оно может указывать на большую степень какого-нибудь качества, состояния, выраженного именем прилагательным или существительным, к которому данное местоимение относится: *он такой умный; такого силача я еще не встречал* [1, 400].

Согласно Словарю русского языка С. И. Ожегова, *такой* является определительным местоимением, которое «употребляется для усиления степени качества»: *Такой красивый; Он такой силач!* [2, 724].

Объяснительный словарь русского языка называет слово *такой* местоимением, категориально соотносящимся с именем прилагательным, и (в аспекте нашего рассмотрения) выделяет следующие его значения:

– употребляется при прилагательных или существительных, обозначающих состояние, свойство, оценку, для подчеркивания сильной степени называемого свойства, состояния или для усиления оценки: *Такой умный человек, а говорит глупости; Для нас это такая радость;*

– употребляется при прилагательных или существительных, обозначающих состояние, свойство, оценку, в главной части сложноподчиненного предложения для указания на степень проявления свойства, которая характеризуется, конкретизируется в придаточной части: *Зима была такая морозная, что у нас в саду вымерзли все яблони; Он поднял такой шум, что всех разбудил;*

– употребляется после прилагательных или существительных, обозначающих состояние, свойство, оценку, для выделения соответствующего свойства, указания на его интенсивность: *Он очень приятный человек, добрый такой, обходительный; Там скука такая* [3, 340].

А. А. Шахматов считает слово *такой* указательным местоимением, с помощью которого может усиливаться «качество, выраженное существительным: *он такой умница* (по аналогии *такой умный*, вместо *так умный*), причем это находит себе и эмоциональное выражение» [4, 122].

В лингвистической литературе имеется точка зрения, согласно которой указательное местоимение *такой* «может указывать в сочетании с прилагательным на бóльшую степень качества»; в этом случае оно «приближается к усилительным частицам» [5, 319].

Итак, слово *такой*, выполняющее интенсифицирующую функцию, в научной литературе рассматривается либо как указательное или определительное местоимение, либо как местоимение, которое «приближается к усилительным частицам».

На наш взгляд, становясь выделителем, усилителем знаменательного слова, местоимение *такой* теряет самостоятельное лексическое значение, перестает указывать на признак предмета, оно лишь «оттеняет», «усиливает», по А. А. Шахматову, полнозначное слово. Таким образом, местоимение *такой* переходит из разряда знаменательных слов в служебное, т.е. становится частицей. Ср.: «Эта смысловая всеобщность местоимений приводит к тому, что иногда их функции бывают однородны с функциями формальных слов-частиц» [6, 260]; «местоименные слова активно втягиваются в сферу гибридных образований полужнаменательного типа с экспрессивной оценочной семантикой» [7, 81].

Местоименный характер усилительной частицы *такой* обуславливает ее использование только с полнозначными словами, выражающими, по словам П. А. Леканта, полноту, оценку и субъективность высказывания [8, 33].

Так, значение полноты реализуется при употреблении усилительной частицы *такой* с именами прилагательными и существительными: *Она подбежала ко мне и начала благодарить за то, что я подарил такую редкую игрушку итальянской девочке* (К. Паустовский); *Я не знал, что она меня так сильно любит. И за что только! За что? Ничем я не заслужил такой большой любви* (В. Астафьев); *В конце коротенькой улицы над липами засиял такой широкий простор, какой может открыться только с очень высокого холма* (В. Быков); *В купальне на реке стояла такая духота, что темнело в глазах* (К. Паустовский).

Оценочное значение реализуется при употреблении усилительной частицы *такой* с полнозначными словами, обладающими различной оценочной коннотацией – положительной или отрицательной: *Вы из образованных слоев и говорите такие удивительные глупости* (М. Зощенко); *А тебе как не стыдно, Миша?! Такой хороший мальчик и вдруг связался с такими разложившимися типами!..* (В. Астафьев); *Несчастный Хакимов. Такой старательный, подвижный, внимательный парень* (В. Быков).

Субъективность высказывания оформляется использованием в предложениях с усилительной частицей *такой* формы дательного падежа со значением субъекта: *Сердце у Кузьмина сжалось от сознания, что сейчас он расстанется с этой незнакомой и такой близкой ему женщиной и ничего ей не скажет – ничего!* (К. Паустовский); *В передней горел свет. Борис зажмурился – таким ярким он ему показался* (В. Астафьев); *Ведь человек при всем его невероятном могуществе, наверно, долго еще останется все таким же физически легко уязвимым, когда самого маленького кусочка металла более чем достаточно, чтобы навсегда лишить его единственной и такой дорогой ему жизни* (В. Быков).

Таким образом, выполняя выделительную, интенсифицирующую функцию, указательное местоимение *такой* переходит в разряд усилительных частиц, реализующих значение полноты проявления признака, состояния, а также выражающих оценку и субъективность высказывания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грамматика русского языка. Фонетика и морфология. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1952. – Т. I. – 720 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Около 57000 слов / С. И. Ожегов. – 10-е изд., стереотип ; под ред. д-ра филолог. наук проф. Н. Ю. Шведовой. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
3. Объяснительный словарь русского языка : структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы: Ок. 1200 единиц / гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина ; В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачева и др. ; под ред. В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 421 с.
4. Шахматов, А. А. Учение о частях речи / А. А. Шахматов / вступ. ст. В. В. Виноградова. – 2-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 272 с.
5. Галкина-Федорук, Е. М. Современный русский язык. Лексикология, фонетика, морфология / Е. М. Галкина-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – М. : Учпедгиз, 1958. – 412 с.
6. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградова. – М. : Высш. шк., 1972. – 616 с.
7. Лекант, П. А. Гибридные слова и гибридные части речи / П. А. Лекант // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Русская филология». – 2007. – № 1. – С. 80–83.
8. Лекант, П. А. Формы интенсива в поэтическом языке А. С. Пушкина / П. А. Лекант // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Русская филология». – 2015. – № 6. – С. 32–36.

УДК 372.891

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru;

Михаил Александрович Пятин

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

Наталья Анатольевна Марченко

г. Пенза, e-mail: m-natali66@mail.ru

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Современная география – это конструктивная наука об окружающей среде, о взаимодействии человека и природы. Основным предметом ее изучения являются природно-территориальные системы, формирующиеся на земной поверхности в результате тесного взаимодействия природной среды и человеческого общества.

Географические знания необходимы людям, как в их трудовой деятельности, так и в повседневной жизни, начиная с выбора места жительства (в стране, городе, в сельской местности), продуктов питания, произведенных в разных районах земного шара, и заканчивая выбором руководства страны.

География, как важный школьный предмет, может выявить у людей качества и способности, о которых они не подозревали, потому что географические исследо-

вания позволяют найти связь между жизнью человека и жизнью целого мира. Практически любой из школьных предметов содержит ссылки на географию, а география занимается вопросами, которые более глубоко изучают другие науки (например, биология, история, физика). География доносит до обучающихся главную мысль: человек живет на одной планете с животными и растениями, является частью окружающей природной среды. Только география может найти гармонию единения человека с природой. География помогает проникнуться чувством уважения и понимания к другому человеку и другому народу.

Международный географический союз, образованный в 1871 г., и входящая в его состав комиссия по географическому образованию одной из приоритетных задач своей деятельности определили проведение на международном уровне идеи важности географических знаний для формирования мировоззрения молодежи и подрастающего поколения. Однако, понимая важность и необходимость географических знаний, статус географии как школьного предмета очень невысок. Это недопустимо, поскольку, будучи одной из древнейших наук на Земле, география и в настоящее время сохраняет свой глубокий познавательный потенциал. География как наука способна не только объяснять сущность происходящего и расширять научную картину мира, но и предлагать определенные решения и конкретные оптимальные пути к достижению пространственной гармонии.

Географические знания имеют как теоретическое, так и прикладное значение. К таким знаниям относятся, например, знания о неблагоприятных, опасных для человека климатических, гидрологических, сейсмических и других явлениях и процессах, создающих угрозу жизни и здоровью человека, приносящих значительный экономический ущерб общественному производству, инфраструктуре, домашнему хозяйству.

География – это единственный школьный предмет, изучающий природные и социально-экономические явления и процессы в их взаимосвязи, что позволяет показать специфику антропогенного воздействия на различные природные комплексы, обосновать способы организации рационального природопользования. В основе любой экологической ситуации лежат географические явления и процессы, развивающиеся под совокупным влиянием природных и антропогенных факторов. Эти знания дают практические умения и навыки по оценке экологической ситуации, мониторингу окружающей среды, экологической безопасности. Одной из важнейших задач географии является повышение востребованности географических знаний при решении экологических и социально-экономических проблем и в масштабе государства, и в повседневной жизни людей. Важно использовать географические знания в управлении и контроле, касающихся взаимодействия природы и общества.

Формирование географической культуры происходит на протяжении всего периода обучения детей в школе. В начальных классах на это направлен такой предмет, как «Окружающий мир». В пятом классе эту функцию выполняет природоведение. С 6-го по 10–11 классы данная задача решается в процессе последовательного изучения следующих разделов географии: начального курса, физической географии материков и океанов, России, экономической и социальной географии России и зарубежных стран. Таким образом, реализуется преемственность между начальным, основным и средним звеньями общего образования в процессе формирования географической культуры [1, 202].

Россия является крупнейшим по площади государством. Только география показывает место России в мире, проводит сравнение с другими странами по многим социально-экономическим показателям. Уроки географии помогают понять политические и социально-экономические проблемы стран мира.

Изучение природных условий и ресурсов, экономических и социальных проблем населения и хозяйства России по-прежнему является важнейшим условием обеспечения нормальной жизнедеятельности. Это и есть приоритеты географической науки. Основу экономики России составляет добыча минерального сырья и топлива. Очевидно, что геологоразведка будет набирать темпы и ей потребуются новые грамотные специалисты, владеющие современным арсеналом средств поиска полезных ископаемых.

При изучении географии различных отраслей хозяйства необходимо заострять внимание обучающихся на рациональности их размещения в определенных условиях местности, формируя тем самым у школьников основы экономического сознания.

В многонациональных странах, к которым относится Россия, насущную необходимость представляет знание этнической географии. Это касается проблем семьи, брака, рождаемости и естественного прироста, демографических ситуаций прошлого, оказавших влияние на современное состояние демографии в различных регионах страны. При изучении школьниками этногеографии различных народов, их религии, условий быта, традиций, ремесел, национальных праздников, учитель подчеркивает равноправие народов между собой, объясняет, что этнические различия не влияют на мыслительные способности. Формирование у школьников понимания и терпимости по отношению к представителям других рас, народов, религий, культур в условиях такого многонационального государства, как Россия, является в настоящее время очень актуальной проблемой. Воспитание толерантности, т.е. терпимости к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, может реально способствовать предотвращению конфликтов и столкновений на межнациональной и межрелигиозной почве.

Важной составной частью национальной культуры является менталитет народа. Изучение народного менталитета необходимо для понимания взаимосвязи природы, истории, культуры и социума на определенной территории. Изучение менталитета русского народа помогает найти правильные подходы к пониманию многих проблем в социально-экономической и внутривластной сфере, прогнозировать будущее развитие государства. Человек остается неотъемлемой составной частью географической среды и по-прежнему зависит от нее, несмотря на уменьшение степени этой зависимости.

На менталитете русского человека сильно отразилась суровость климата России (2/3 площади страны находится в зоне Севера). Проживая на территории, где зима длится около полугода и более, люди выработали в себе огромную силу воли, упорство в борьбе за выживание в условиях холодного климата. Низкая температура в течение большей части года в определенной степени повлияла на темперамент россиян. В частности, русские более меланхоличны и медлительны, чем народы западноевропейских стран. Им приходится сохранять и аккумулировать свою энергию, необходимую для жизни в экстремальных природно-климатических условиях [2, 137].

Учеными доказано, что от места жительства людей во многом зависит иммунитет человека, его здоровье. В частности, наиболее крепкий иммунитет в России имеют жители Сибири. Это достаточно легко объясняется климатическими условиями: для районов их проживания характерен континентальный и резко континентальный климат. Следовательно, география во многом влияет на здоровье человека, и здоровье непосредственно зависит от климата тех районов, где проживает человек.

Именно с географией связаны ключевые аспекты при изучении особенностей распространения различных заболеваний, влияния окружающей среды на состояние здоровья населения и благополучие людей. Географически важными являются проблемы, связанные с доступностью здравоохранения и региональным распределением средств, обеспечивающих заботу о здоровье и качестве жизни населения.

Таким образом, география – это практически единственный школьный предмет, формирующий комплексное представление о Земле как о планете людей. Данный предмет учит комплексному мышлению, особенно в старших классах. Большинство современных глобальных и региональных проблем человечества имеют ярко выраженный географический характер. Без географического подхода невозможно решить очень многие вопросы современного социально-экономического развития.

Исключительно важным способом сохранения любых данных является карта. Практически только география обеспечивает картографическую и топографическую подготовку школьников. При использовании ГИС-технологий для изучения различных пространственных ситуаций в современных условиях может помочь в первую очередь география.

Недооценка роли географических знаний сказывается в современном обществе во всех сферах жизни, в том числе и экономике. Экономика изучает процесс взаимоотношений между производителями и потребителями, а экономическая география изучает более широкие связи: отношения между людьми в процессе использования территории, ее природно-ресурсного потенциала и производства материальных благ. Социальная география изучает население, проживающее на этой территории, особенности его размещения, демографические показатели, половозрастную структуру, этнический состав, трудовые ресурсы, традиции хозяйствования, культуру. Знание этих закономерностей дает большие возможности рационального природопользования, получения экономического эффекта. Экономический эффект будет выше в том случае, когда учитывается природно-ресурсный, трудовой, этнокультурный, потребительский потенциал данного региона и страны в целом. Неконкурентоспособность географических знаний в современном обществе связана с их недооценкой. Практический эффект их применения отдаленный [3, 11–12].

Географическая грамотность является неотъемлемым атрибутом современного человека. Успешность развития государства и его экономическая мощь во многом зависят от уровня образования граждан. В современном мире образование представляет собой одну из важнейших ценностей, без которых невозможно дальнейшее развитие человечества. Поэтому необходимо стремиться повысить грамотность населения в области географических знаний. На выявление уровня географической грамотности населения было направлено проведение Всероссийского географического диктанта в 2015 г.

Факторы, от которых зависит географическая грамотность населения:

- государственная политика в сфере географического образования;
- личность учителя, преподающего географию;
- средства массовой информации и Интернет;
- уровень культуры в семье, окружение и личный опыт.

География как наука и важный школьный предмет помогает людям избавиться от бездуховности, безнравственности и невежества, открывая глаза на сложный, многообразный и противоречивый современный мир.

В будущем востребованность географических знаний должна вырасти, что связано с глобальным обострением экологической ситуации, изменением климата, истощаемостью большинства природных ресурсов и другими причинами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Симакова, Н. А. О преемственности географических знаний в школьном обучении Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы / Н. А. Симакова, Н. А. Марченко, М. А. Пятин // Артемовские чтения : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 194–203.
2. Антонова, Л. В. Удивительная география / Л. В. Антонова. – М. : ЭНАС, 2009. – 224 с.
3. Максаковский, В. П. Географическая культура / В. П. Максаковский – М. : ВЛАДОС, 1998. – 416 с.

УДК 377.031.4

Елена Николаевна Симдянова

г. Пенза, e-mail: info@BRITANIA58/RU

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «БРИТАНИЯ»

Динамичное преобразование цивилизационных и собственно культурных условий жизнедеятельности личности создало предпосылки для изменений в образовательном процессе. Сочетание знаниевой основы обучения с технологией проектной технологии развития личности в ходе обучения способствует реализации идентичности взаимодействия педагога и обучающихся с информатизацией, интеграцией и поликультурностью образования. Прежде всего, в процессе усвоения иноязычной культуры.

Изучение выводов и результатов исследований Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, А. Н. Шамова [1, 83–84] позволило выделить в качестве одной из основ решения обозначенной выше проблемы развитие прогностических способностей обучающихся. Это предположение реализуется в педагогическом процессе образовательной организации «Британия».

В психолого-педагогической литературе теоретически обоснованы вопросы прогнозирования и предвидения. Прогнозирование в области образования изучали и

внесли существенный вклад Л. А. Редуш [2, 15], В. Д. Шадриков [3, 204]. В качестве компонента педагогической деятельности прогнозирование исследовали В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская [4, 15].

Н. В. Кузьмина, рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога, во-первых, как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные [5, 58].

Организация и проведение исследования исходили из концептуального осмысления сущности понятия «способность» и «прогностическая способность к изучению иностранного языка». Способности являются, по сути, средством реализации черт характера и относятся к высшим уровням организации личности, которая и выступает условием успешного поликультурного самоопределения, ставя знания, умения и компетенции на восприятия социальных и культурных основ изучаемого иностранного языка и развитию готовности применять полученный опыт в профессиональной деятельности.

Прогностическая способность к изучению иностранного языка рассматривается в качестве готовности к интеллектуально-логическому прогнозированию своих возможностей в профессионально направленном изучении иностранного языка, которое реализуется в совокупности особенностей организации взаимодействия педагогов образовательного центра «Британия» и обучающихся. К ним можно отнести осознанное использование возможностей мышления, воли и интеллектуального аппарата в процессе «мозговых штурмов», как технологии моделирования проекта личностной и профессиональной самореализации с позиций иноязычной культуры; опора на опыт жизнедеятельности носителей иноязычной культуры; ориентация на конкретную цель, которая может быть результатом конкретного занятия и изучения иностранного языка, выступающего в центре в качестве инструмента познания условий социальной и профессиональной самореализации личности в поликультурной среде. В соответствии с таким прогнозом осуществляется подготовка участников педагогического процесса к действиям в предстоящей профессионально направленной учебной ситуации, приводящей с наибольшей вероятностью к достижению цели, поставленной самим обучающимся.

Учитывалось, что прогнозирование развития процесса проектирования и планирование собственных действий для достижения желаемых результатов являются неотъемлемыми моментами всей деятельности человека и входят во многие концептуальные системы науки о поведении, по-разному преломляясь в различных теориях (Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Как отмечает А. В. Петровский, по отношению к компетенциям, умениям и знаниям человека способности выступают как некоторая возможность вне осознания которой невозможно перевод дидактического знания основ чтения, говорения и письма в продуктивное социальное и профессиональное взаимодействие с представителями иноязычной культуры [6, 543]. Так, например, выявившиеся у обучающегося ребенка способности к усвоению основ иностранного языка ни в коей мере не являются гарантией того, что он станет носителем иноязычной культуры в определенной сфере деятельности. Без соответств-

ющих условий (интерактивное, социокультурное обучение, творчески работающие педагоги, возможности семьи и т.д.) способности заглохнут, так и не развившись.

Начальным моментом целенаправленного взаимодействия педагогов центра «Британия» с обучающимися и их родителями стал мониторинг личностных особенностей, интеллектуального развития детей и их понимание процесса «успешности человека в деятельности». В ходе исследования обучающиеся и их родители проходят тест на успешность, в котором выявляется их позиция по следующим вопросам:

1. Любите ли вы общаться? (ни дня без общения, только в социалках), а зачем?

2. Любите ли Вы рассказывать про себя в социальных сетях? (получаю удовольствие; мне есть, чем похвастаться; я люблю наблюдать за другими; нет, моя личная жизнь только для меня).

3. Что Вы бы посоветовали другу, который любит скачки? (рисковать высокими ставками, купить лошадь победителя, купить входной билет на ипподром).

4. Ваш друг хочет стать миллионером. Ваш совет? (рисковать и вкладывать деньги в высокодоходный бизнес; играть в лотерею; много работать и постепенно делать карьеру).

5. Хотите, чтобы все Ваши друзья были богаты? (конечно, я бы даже помог советом; хотелось бы сначала самому разбогатеть; мне абсолютно все равно).

Проектировочные способности проявляются в представлении конечного результата воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению проектных задач. Результаты исследования уровня развития интегративной прогностической способности, проведенного нами у обучающихся в центре «Британия», свидетельствуют о том, что у 72,4 % выпускников развития изучаемой способности находится на уровне, необходимом для осуществления эффективной деятельности в поликультурной среде; у 27,6 % – развитие прогностической способности не поднимается выше дидактического.

В процессе исследования обучающиеся, входящие в экспериментальные группы проводили занятия в творческих мастерских. Опытный логопед-дефектолог проводит интерактивные занятия в соответствии с методическими требованиями для коррекции имеющихся проблем. Специальные упражнения и дыхательная гимнастика сделает речевой аппарат сильным и подготовит его к правильному воспроизведению звуков.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной возросло на 16 % число обучающихся, которые достигли высокого уровня развития исследуемой способности, среднего уровня – на 24,5 %. Значительное повышение результатов в экспериментальной группе и относительная устойчивость в контрольной свидетельствует об эффективности проведенной нами работы. Поэтому можно сделать вывод о том, что выявленная тенденция повышения уровня развития интегративной прогностической способности у большей части обучающихся экспериментальной группы позволяет утверждать, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности развития интегративной прогностической способности при реализации проектной основы взаимодействия педагогов центра «Британия» и обучающихся в целом подтверждается.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шамов, А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи : моногр. / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 323 с.
2. Регуш, Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л. А. Регуш // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 15.
3. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 534 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
5. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 342 с.
6. Петровский, А. В. Психология : учеб. по основам психологии / А. В. Петровский. – М. : Проспект, 2011. – 752 с.

УДК 377.031.4

Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ СМЫСЛОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ ГОТОВНОСТИ К САМОРЕГУЛИРОВАНИЮ

Современная ситуация в отечественном образовании достаточно динамична, сложна и противоречива. Проблема развития образования в трактовке, изложенной в Законе об образовании в Российской Федерации. Ее суть заключается в социальной и профессиональной востребованности максимально активного проявления каждого педагога и обучающегося в реализации субъектности в потоке реформ, преобразований и стандартов, стремительно вовлекающих участников педагогического процесса любой образовательной организации к ситуативному рефлексированию на совокупность критериев и показателей, тем или иным образом определяющих эффективность взаимодействия учащего и обучаемого.

Никто в современной образовательной парадигме развития педагогического процесса не сомневается в определяющей роли взаимодействия, как основы восприятия, усвоения и реализации в любом виде деятельности актуализированной совокупности знаний, умений и возникающих на этой основе компетенций. Смысл диалогов, происходящих в образовании, заключается, как отмечала Л. И. Новикова и В. А. Сластенин, в мере и нормативных основах субъектности образовательного целеполагания; структуры и содержания образования [1, 42]. Тем более, в решении вопросов, определяющих качество рефлексии, психолого-педагогического и методического сопровождения развития педагога и обучающегося и эффективности технологий сравнительно-сопоставительного анализа имеющейся системы обучения,

воспитания и социализации личности с формирующейся моделью образования [2, 238].

Обозначенная проблематика развития современного образовательного комплекса России разрешается на основе анализа значимости сложной и многоаспектной совокупности причин и показателей. В исследовании, которое проводится в ПГУ (Педагогический институт им. В. Г. Белинского) на протяжении нескольких десятилетий, рассматриваются различные вопросы данной проблемы. В данной статье остановимся на одном из существенных показателей рассматриваемого процесса – взаимосвязи профессионально направленных смыслов учебной деятельности студентов и их готовности к саморегулированию.

Как известно, механизм смыслообразование не реализуется вне готовности личности к осознанной регуляции процесса мотивационно – ценностного самоопределения; управления состояниями, возникающими в ходе преодоления барьеров развития, возникающих при реализации человеком определенной совокупности личностных устремлений. Качественной рефлексии и адекватной идентификации своего образа с существующей системой нормативно-правового и социально-экономического определения эффективности вклада конкретного человека в построение индивидуальной модели личностной и профессиональной самореализации.

В ходе исследования, использование совокупности психолого-педагогических методов и методик мониторинга готовности студентов и педагогов высшей школы к осознанному использованию в профессиональной и профессионально направленной учебной деятельности рассматриваемой взаимосвязи, позволило определить качество данного процесса. Остановимся лишь на результатах, полученных в процессе реализации опросника В. И. Моросановой. Актуальность рассматриваемой технологии выявления определенной совокупности компонентов обозначенной взаимосвязи определяется системно-деятельностной основой содержательных компонентов данной методики. Она предоставляет исследователям возможность высказать предположение о том, как тот или иной стиль саморегуляции влияет на готовность личности к смысловому обозначению качества своих, в данном случае, учебных действий.

Рассмотрим предварительные результаты, полученные на основе анализа результативности выявления позиции студентов по определенным шкалам опросника. Заметим, что дополнительно была реализована стратегия задачного моделирования, речь о которой пойдет в следующих публикациях. По шкале «Планирование» получены следующие результаты. Выборка показала в 76,9 % случаев готовность к реализации индивидуальных особенностей выдвижения и удержания целей учебной деятельности. Из этого количества 64,2 % студентов обладали профессиональной направленностью целеполагания. Вызывает озабоченность внешняя мотивационная обусловленность постановки цели учебного действия, что в целом объясняется недостаточным уровнем формирования ко второму курсу обучения бакалавров представлений о качественных характеристиках их будущей профессиональной самореализации.

Это обуславливает качество готовности студентов к осознанному планированию учебной деятельности в аспекте идентификации ее результатов с процессом

будущего профессионального самоопределения. 26,3 % выборки проявили низкие показатели по этой шкале. Такие студенты предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно не самостоятельно. Это, по нашему предположению, во многом обусловлено внешними объективными особенностями развития образовательной и социальной среды, которые во многом определяют качество взаимодействия педагога и студентов в педагогическом процессе.

По шкале «Моделирование» диагностировалась готовность студентов к выявлению совокупности представлений о внешних и внутренних значимых условиях успешности в учебном действии. В целом преобладает оценка значимости внешних условий, что позволяет предположить о недостаточном внимании к процессу самопознания. 27,3 % выборки полагаются на оценивание, исходящее от сокурсников и друзей по процессу социализации. Студенты с низкими показателями по шкале полагаются на алгоритмы учебного действия, воспроизводимыми в деятельности социально успешных студентов. Их учебные действия ситуативны и не обеспечивают максимально возможного по личностным данным результата учебной деятельности.

Особую значимость для выявления рассматриваемой взаимосвязи имеют показатели по шкале «Оценивание результатов», которые проявляют готовность студентов к самоконтролю и самооценке учебных действий. 51,8 % респондентов показали адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов. 32,8 % из них адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины и стремятся к самокоррекции.

Качество взаимосвязи профессионально направленных смыслов учебной деятельности студентов и их готовности к саморегулированию во многом основывается на развитии самостоятельности мышления и поступка обучающихся. Показатели по шкале «Самостоятельность» проявляют меру самоответственности студентов. Их готовность к проявлению независимости от мнений и оценок окружающих. Таких в данной выборке оказалось 19,5 %. Они проявляли высокий уровень саморегуляции в процессе учебной деятельности.

Высокие показатели по этой шкале говорят о самостоятельности, гибкости и адекватном реагировании человека на изменение условий, выдвижение и достижение цели в значительной степени осознанно и направлено на достижение целей, которые основываются на осознании индивидуальных особенностей самореализации. У них преобладает внутренняя мотивация достижения. Такие студенты в 65,4 % случаев, из числа зафиксированных ситуаций, компенсируют влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели проявлением активности и стремлением развить порог социального и профессионального восприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Новикова, Л. И. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей / Л. И. Новикова. – М. : Педагогика, 1993. – 186 с.
2. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

*Наталья Евгеньевна Стенькова,
Валерия Владимировна Исаева*

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Взросшие требования общества к уровню профессиональной подготовки кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части выпускников зачастую не соответствуют потребностям экономики в кадрах определенной профессии. Рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда: возрастает его интенсивность, усиливается напряженность, необходима подготовка компетентного специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности, саморазвиваться на протяжении всей жизни.

В процессе профориентационной поддержки также важно учитывать гендерные аспекты профессионального самоопределения. Хотя компетентность специалиста не зависит от его пола, существует специфика процесса совершения профессионального выбора.

Профессиональный выбор является одновременно самоопределением и в других сферах жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации. В процессе выбора жизненного профессионального сценария личность выявляет жизненный смысл и назначение профессии, выясняет, какие базовые ценности и устремления в ней можно реализовать; как воспринимают этот выбор другие, существуют ли возможности достижения благ, удовлетворения жизнью в целом.

Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Н. С. Пряжников отмечает, что СМИ и общественное мнение, прибегая к использованию манипулятивных техник, формируют основу для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Поэтому помощь в самоопределении со стороны общества и взрослых должна быть в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их» [2].

Таким образом, профессиональный выбор, который представляет собой нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии, является кульминацией профессионального самоопределения.

Профессиональный выбор осуществляется не одновременно, а происходит в несколько этапов: от первичного выбора, малодифференцированного представле-

ния о профессиях и своих интересах и склонностях, до собственно выбора специальности, включая возможный конфликт между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Одним из важных факторов, влияющих на выбор, являются мотивы, включающие в ряде случаев ориентацию на престижность, элитность профессии.

Е. А. Климов выделяет «восьмиугольник основных факторов выбора профессии» [1], которые характеризуют ситуацию профессионального самоопределения и определяют само качество профессиональных планов подростка: 1) учет своих склонностей (по сравнению с интересами, склонности более устойчивы); 2) учет способностей, внешних и внутренних возможностей; учет престижности выбираемой профессии; 4) учет информированности о ней; 5) учет позиции родителей; 6) учет позиции одноклассников, друзей и сверстников; 7) учет потребностей производства («рынка»), а также 8) наличие определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей – с личной профессиональной перспективы (ЛПП). ЛПП считается удачной в том случае, когда она строится с учетом всех перечисленных факторов.

Так как выбор профессии является кульминационным этапом профессионального самоопределения личности, необходимо рассмотреть основные задачи профессионального самоопределения.

Н. С. Пряжников определяет следующие основные группы задач профессионального самоопределения: информационно-справочные, просветительские; диагностические (в идеале – помощь в самопознании); морально-эмоциональная поддержка клиента; помощь в выборе, в принятии решения [2].

Каждая из выше обозначенных задач может решаться на разных уровнях сложности и с различной степенью результативности в зависимости от того, какую позицию в процессе решения данных задач занимает самоопределяющаяся личность – пассивную или активную.

Анализ литературы по проблеме исследования (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова, Э. Э. Сыманюк и др.) позволяет выделить следующие уровни решения задач профессионального самоопределения и степени результативности этого процесса соответственно:

1) низкий уровень – личность занимает пассивную позицию и не является субъектом самоопределения;

2) средний уровень – личность находится во взаимодействии с профориентологом и является частичным субъектом самоопределения;

3) высокий уровень – личность занимает активную позицию и является подлинным субъектом самоопределения, готовым самостоятельно решать возникающие проблемы.

К сожалению, на практике проблемы профессионального самоопределения чаще всего решаются на низком уровне сложности. Например, когда старшеклассникам просто сообщается необходимая информация, что в свою очередь приводит к определенным трудностям в ориентировании самоопределяющейся личности.

Таким образом, рассматривая проблемы профессионального самоопределения подростков, можно выделить три важных аспекта: социальную ситуацию, в условиях которой происходит профессиональное самоопределение подростков; отношение самих подростков к выбору профессии; психолого-педагогическое со-

провожение профессионального самоопределения. При этом, на психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков необходимо обращать особое внимание.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
2. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Речь, 2001. – 368 с.

УДК 81'38: 81'25

Людмила Александровна Судовчихина

г. Пенза, e-mail: millapz@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ДОГОВОРОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Процессы глобализации, происходящие в мире, тесные международные контакты в сфере политики, экономики, а также в других областях общественной жизни приводят к необходимости перевода правовых документов с одного языка на другой в юридической практике физических лиц и компаний. Для перевода специальных юридических текстов и документов используется профессиональный юридический язык, который является разновидностью делового английского языка и представляет собой один из самых структурно устойчивых функциональных стилей языка.

К качеству перевода юридической документации предъявляются особые требования. Все переводимые тексты должны быть грамотно и профессионально оформлены. Переводчик должен четко обозначить все правовые понятия и максимально точно выразить мысль в соответствии с нормами языка перевода. Очень важно избегать двусмысленности, которая может привести к серьезным последствиям? как в сфере международного права, так и в сфере бизнеса. Перевод должен полностью передавать идею оригинала, не искажая факты, детали. Во внимание должны быть приняты культурные особенности отдельных стран, различия в правовой системе государств, особенности юридических формулировок в языке оригинала и перевода. Переводчики должны быть в курсе всех изменений и дополнений, вносимых в нормативно-правовые акты государственного и международного права. Именно поэтому перевод юридических документов должен выполняться специалистами, имеющими базовые знания в области юриспруденции, а также знания особенностей права в стране другого языка общения.

С точки зрения различий в терминологии, можно выделить следующие области юридического перевода: международное право, корпоративное право, договорное право, налоговое право, коммерческое право, процессуальное право.

В договорном праве перед переводчиком наиболее часто стоит задача перевести различные виды договоров: договор купли-продажи, учредительный договор, стандартное трудовое соглашение, договор о предоставлении услуг, коммерческое

предложение, договор займа, договор поручительства и т.п.. По своей юридической природе договор представляет собой добровольное соглашение равноправных сторон, которое может быть оговорено устно или заключено письменно [1, 15]. Термины «договор» и «контракт» являются взаимозаменяемыми синонимами в тех случаях, когда имеется в виду соглашение двух или нескольких лиц, в котором меняются, устанавливаются или прекращаются гражданские права и обязанности [1, 112].

Договор характеризуется следующими стилистическими особенностями: четкость и ясность изложения мысли, логичность и лаконичность построения текста, формализм, императивность, безличность, экспрессивная нейтральность, наличие клишированных речевых оборотов, единообразие речевых средств [2, 3].

Перевод английских договоров создает определенные трудности для переводчика, так как английский язык в сфере юриспруденции характеризуется архаичным стилем, использованием устаревшей терминологии и грамматических конструкций. Сами юристы объясняют свою приверженность к использованию традиционных клишированных конструкций и оборотов тем, что их надежность доказана временем. В текстах договоров зачастую используются устаревшие формы наречий, характерные лишь для юридических текстов:

- henceforth = henceforward – в дальнейшем;
- hereafter – в дальнейшем; ниже, затем, дальше (в документе);
- hereby – сим, этим, настоящим; таким образом;
- herein – здесь, в этом (документе);
- hereinabove = hereinbefore – выше (в документах), вышеупомянутый;
- hereinafter referred (to) as – в дальнейшем именуемый;
- thereunder – в силу договора; в соответствии с этим;
- whereby – в силу чего, на основании чего, при помощи которого.

В качестве шаблонов часто используются некоторые устойчивые выражения, перевод которых нужно запомнить:

- on behalf of – от имени;
- unless otherwise provided – если не оговорено иное;
- in witness whereof – в удостоверение чего;
- at all times comply with – неукоснительно соблюдать;
- in its sole discretion – по своему единоличному усмотрению;
- by virtue of – в силу ч-л.;
- terms and conditions – условия (договора);

Язык английской юриспруденции, как и любой другой деловой язык, широко использует термины. Термины – это такие слова или сочетания слов, значение которых строго обусловлено в пределах данной специальности. Однако они могут переходить из одной отрасли знания в другую, сохраняя свое первоначальное значение или обогащаясь новыми смысловыми оттенками [3].

При переводе английских договоров переводчик должен помнить о том, что качество перевода во многом зависит от точности перевода терминов. Во избежание негативных последствий следует тщательно выверять каждый отдельный термин в каждом конкретном контексте. Если переводчик встречается с английским термином с широким значением, которому в русском языке может соответствовать сразу несколько терминов, выбор правильного варианта перевода осуществляется на основе анализа содержания текста, при этом выбирается тот русский термин, который

оптимально подходит для данного случая. Если это сделать затруднительно, то выбирается самый широкий по значению русский термин. Один и тот же термин следует переводить одинаково во всем документе и избегать использования синонимов. При отсутствии переводческих соответствий в языке перевода, возникающих из-за расхождения понятий в юриспруденции разных государств, термин можно заменить общепонятным словом или выражением, либо уточнить содержание термина словами нейтральной лексики.

Многие словосочетания, широко применяемые в англо - американском договорном праве, переводятся на русский язык одним словом: *constitute, designate and appoint* – назначить; *over and above* – кроме того, в дополнение; *null and void* – ничтожный(не имеющий юридической силы, утративший юридическую силу); *save and except* – за исключением, исключая.

Юридический договор имеет уникальную структуру абзацев, для которых характерно использование длинных предложений со сложной синтаксической структурой: "If the buyer is in delay in taking delivery of the good or, where payment of the price and delivery of the goods are to be made concurrently, if he fails to pay the price, and the seller is either in possession of the goods or otherwise able to control their disposition, the seller must take such steps as are reasonable in the circumstances to preserve them". [4] – «Если покупатель допускает просрочку в принятии поставки или, в тех случаях, когда уплата цены и поставка товара должны быть произведены одновременно, если покупатель не уплачивает цены, а продавец либо еще владеет товаром, либо иным образом в состоянии контролировать распоряжение им, продавец должен принять такие меры, которые являются разумными при данных обстоятельствах для сохранения товаров». Перевод таких предложений на русский язык может представлять определенные сложности. Переводчик, прежде всего, должен провести тщательный анализ структуры оригинального предложения и определить основной смысл высказывания. Затем переводчик должен передать этот смысл на языке перевода. Для этого необходимо обладать знаниями о синтаксисе обоих языков.

Для большинства юридических текстов характерно частое употребление модального глагола *shall* которые в большинстве случаев переводится на русский настоящим временем смыслового глагола: «The Supplier shall hereunder transfer in the Buyer's possession within the agreed timeframe the Equipment manufactured by the Supplier» [5] – «По настоящему Контракту Поставщик передает в собственность Покупателю в обусловленные сроки производимое им Оборудование».

В договорах часто используются пассивные конструкции, которые позволяют избежать перехода на личности и просто констатируют факт как таковой: «The Contract is drafted in Russian and in English in two counterparts of equal legal force». – «Договор составлен на русском и английском языках в двух подлинных экземплярах, имеющих равную юридическую силу». Как правило, юристы предпочитают не указывать конкретное лицо, на которое возлагается ответственность по договору и даже в тех случаях, когда сторона договора определенно известна, используются пассивные конструкции типа «to be performed by Party A or Party B». При переводе чаще всего такие пассивные конструкции также сохраняются: «All taxes and all duties levies will be paid by Buyers». – «Все налоги и пошлины оплачиваются Покупателем». Нейтральное изложение юридических норм повышает эффективность правового регулирования.

В английских договорах и соглашениях самыми употребляемыми временами являются the Indefinite и the Perfect в действительном и страдательном залогах. Сложные аналитические формы глагола, такие как the Continuous и Perfect Continuous в договорах никогда не используются.

Характерной грамматической особенностью договоров на английском языке является опущение союза *if* в придаточных предложениях, начинающихся с *should*: «Should any dispute arise regarding the performance or interpretation of this agreement, or should any dispute arise between the partners, resolution of the same shall be had by submitting said dispute to binding arbitration with GAMA, Inc., and the parties shall follow GAMA's Rules of Arbitration» [4].

Довольно часто в договорах используются – *ing* формы: отглагольное существительное, герундий и причастие настоящего времени (Participle I) или причастные обороты. Причастие прошедшего времени (Participle II) часто используется в качестве определения и может стоять как в препозиции, так и в постпозиции к определяемому слову

Таким образом, при переводе юридических договоров переводчик несомненно прибегает к ряду переводческих трансформаций, наиболее частые из которых — калькирование, замена, опущение, добавление [6, 190]. Задача переводчика — точный перевод терминов и синтаксических конструкций, используемых в английском договорном праве, с учетом не только норм русского языка, но и особенностей российской юриспруденции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. The Longman English Business Dictionary. – Pearson Education Limited, 2007. – 594 p.
2. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/United_Nations_Convention_on_Contracts_for_the_International_Sale_of_Goods
3. Грищенко, Ю. А. К вопросу о признаках термина в языке права (на материале немецкого языка) / Ю. А. Грищенко // Актуальные проблемы германистики и романистики. – Смоленск, 2002. – Вып. 6, ч. 2. – С. 87.
4. URL: <https://ru.scribd.com/document/149425872/The-Legal-Environment-of-Business-Attributed>
5. The Legal Environment of Business. Irwin. – Dorsey Ltd, 1982.
6. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 2001. – 240 с.

УДК 378.146

Ольга Петровна Сурина,
Валентина Николаевна Морозова
г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3+

Обновление российской системы образования напрямую связано с профессиональной компетентностью педагогов, призванных непосредственно реализовывать образовательные стандарты и создавать условия для самореализации и саморазви-

тия личности учащегося. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает его теоретическую и практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Сегодня, как никогда, перед образованием остро встают задачи развития высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности педагога. От его профессионализма и компетентности зависит не только успешное обучение учащихся в школе, но и дальнейшая успешность учеников в жизни. Именно поэтому сейчас очень актуальной является подготовка выпускников с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Возникает необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимость формирования личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности.

Под профессиональной компетентностью будущего педагога понимается интегральная характеристика, включающая в себя профессионально-педагогические компетенции и профессионально-значимые качества личности, которые обеспечивают готовность выпускника к профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего педагога зависит от многих факторов: от качества учебных программ; от методического обеспечения учебного процесса; от качественной организации и содержания педагогической практики; от менеджмента образовательной организации и, безусловно, от образовательной среды вуза – пространства, в котором осуществляется взаимодействие субъектов образования.

Приступая к работе в образовательной организации, начинающий учитель должен уметь:

- организовывать учебный процесс и управлять им;
- реагировать на образовательные потребности учащихся;
- интегрировать итоговое и текущее оценивание;
- синтезировать знания и умения из разных предметных областей;
- работать в поликультурной аудитории;
- реализовывать инклюзивное образование;
- осуществлять свою деятельность в команде;
- профессионально работать с родителями;
- и др.

Всеми этому его, безусловно, должен научить педагогический вуз. С этой целью нами были актуализированы основные профессиональные образовательные программы высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС 3+. При разработке программ удалось сохранить и предметную составляющую подготовки будущего учителя, психолого-педагогическую подготовку (введены новые спецкурсы и разделы в основные курсы педагогики, психологии и методики обучения предмету) и сохранить практики в прежнем объеме.

Важную роль в развитии профессиональных компетенций будущего педагога играет педагогическая практика, в связи с этим необходимо решить задачу обновления содержания различного вида практик, в том числе и педагогической практики, проводимой на базе образовательных организаций общего образования.

Становление профессионала невозможно без грамотной организации образовательной среды вуза, которая является мощнейшим фактором формирования профессиональной компетентности будущего учителя. А для этого необходимо, чтобы:

- содержание обучаемых дисциплин было ориентировано на практику и приближено к реальности;
- формы и методы деятельности были понятны, логически обоснованы и легко применимы в школьной практике;
- в отношениях, возникающих между преподавателем и студентом, действовали принципы демократичности и развивающего характера обучения;
- существовали материально-технические возможности для организации современной учебной деятельности и развития обучающихся.

Работа базовых учебных площадок, проведение научно-исследовательских конференций, организация научных лабораторий, проведение совместных семинаров студентов, преподавателей, учителей школ и учащихся как раз и позволит создать такую образовательную среду.

В целях создания образовательной среды как фактора формирования профессиональной компетентности студентов, на наш взгляд, важно:

- улучшить работу университетского образовательного кластера по модели «Школа-ВУЗ-Школа», расширить количество участников за счет инновационных образовательных организаций г. Пензы, разнообразить формы взаимодействия в рамках кластера;
- поддерживать и оказывать методическую помощь молодым учителям (работа Школы молодого учителя, организация семинаров и конференций для учителей региона);
- создавать условия в педагогическом вузе для подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности;
- обеспечивать в вузе профессиональное становление студентов посредством развития их творческого потенциала;
- выстраивать отношения между профессорско-преподавательским составом и студентами на принципах взаимного уважения и сотрудничества;
- развивать студенческое самоуправление в рамках вуза;
- привлекать студентов к реализации социально-значимых проектов;
- формировать активную гражданскую позицию студентов.

Для формирования профессиональной компетентности студентов, будущих учителей, не менее значима их творческая активность, как способ существования личности, как свойство, которое проявляется в жизнедеятельности, предметной деятельности, общении, самосознании.

Структура творческой активности будущего педагога включает в себя несколько компонентов:

1. Компоненты, характеризующие общую направленность творческой активности (цели и мотивы активности).
2. Компоненты, характеризующие предметно-операционную сторону творческой активности и собственно преобразующе-продуктивную активность (практические знания личности о тех или иных предметах и явлениях действительности и соответствующие им умения, навыки, опыт).

3. Компоненты, характеризующие специфику творческой активности и меру ее выраженности (поисковая направленность, инициативность личности, самостоятельность, настойчивость, склонность к аналитичности движения последовательных этапов творчества и др.).

На структуре творческой активности, ее видах отражаются и уровни духовного и физического развития личности, уровни развития мотивационно-потребностной сферы, практические знания, умения, навыки.

Невозможно быть победителем высокого уровня, имея знания лишь в определенной предметной области. Для этого необходим и широкий кругозор, и логическое мышление, и способность воспринимать и анализировать гигантский поток информации, и стремление к преодолению трудностей. Успех творческой деятельности педагога во многом зависит от умения управлять собственным эмоциональным состоянием и вызывать соответствующее состояние у учащихся.

Мотивация, личностные и профессиональные качества являются важными условиями развития профессиональной компетентности учителя. Именно эти качества необходимо сформировать в процессе подготовки будущего учителя в вузе.

Процесс «вхождения в педагогическую профессию» характеризуется высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов молодого педагога и от того насколько он будет подготовлен к этому процессу зависит, останется ли молодой педагог в школе и если останется, то будет ли он профессионалом в своей области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Енин, А. В. «Творчески активная личность» как педагогическое понятие / А. В. Енин, Е. В. Лысенко, Е. Г. Казанцев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 273–279.

2. Мерзон, Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза / Е. Е. Мерзон // Молодой ученый. – 2011. – № 10, т. 2. – С. 170–172.

3. Усть-Качкинцева, Е. Ю. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза / Е. Ю. Усть-Качкинцева, Л. А. Прокопьева // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 44–47.

УДК 820

Алексей Валерьевич Сухов

г. Пенза, e-mail: rendom@yandex.ru

МИФОПОЭТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В СБОРНИКЕ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА «РАДУНИЦА»

По образному выражению Е. М. Мелетинского, миф является «синкретической колыбелью» «литературы, искусства, религии, философии» [1, 5]. Мифопоэтический метод анализа музыкальных образов С. А. Есенина дает возможность

открыть их архетипический характер, что очень важно с точки зрения актуализации мифологического сознания. Мы считаем, что зарисовки, изображающие различные сцены из жизни народа, сопровождаемые песнями и музыкой, можно назвать, используя музыковедческий термин, музыкальными иллюстрациями. В первом сборнике С. Есенина «Радуница» (1916), в который вошло 33 стихотворения (цифровая символика возраста Христа), в 12-ти – представлены музыкальные иллюстрации, в основе которых содержится мифологический подтекст. Архитектонику «Радуницы» определяет развитие двух тем: христианской и языческой, что соответствует такому музыкальному принципу как контрапункт. Образ лирического героя объединяет две части сборника: «Русь» и «Маковые побаски». Отметим, что название второго раздела имело ярко выраженный музыкальный характер. Побасками на Рязанщине называли частушки.

В «маленькой поэме» «Микола», с которой начинается «Радуница», Есенин создает музыкальную иллюстрацию, представляющую образ святого – Николая Угодника: «Он идет, поет негромко/ Иорданские псалмы» [2, 12]. Звучание библейских песнопений гармонично сочетается с музыкой природы, а эпитет «иорданские» наводит на мысль о том, что образ крестьянской Руси у поэта ассоциируется со Святой Землей, где в реке Иордан был крещен Иисус Христос. Так через мотив пения духовного стиха, отражающий радость жизни, настроение лирического героя соотносится с названием сборника «Радуница». Образ святого Николая Угодника, который был особенно дорог крестьянам, можно считать образцом для подражания. В контексте зарождающегося мифа о поэте, воспевавшем Святую Русь, важно отметить, что лирический герой Есенина сам в стихотворении «Инок» предстает в облике странника, похожего на святого «Миколу»: «Пойду в скуфейке, светлый инок, / Степной тропой к монастырям» [2, 12]. Музыкальная иллюстрация помогает поэту создать образ земного рая, который с любовью воспевают крестьяне: «Иду. В траве звенит мой посох, / В лицо махает шаль зари / Сгребая сено на покосах, / Поют мне песни косари» [2, 12]. Есенин через образ песен косарей, обращенных к богомольцу открывает «глубины православной ментальности» и такие национальные «архетипы, как соборность, пасхальность, христоцентризм» [3, 10]. Весь сборник «Радуница» наполнен музыкальными образами, представляющими разные вариации пения. В первом разделе явно преобладают духовные песнопения. А маленькую поэму Есенина «Микола» можно по праву отнести к жанру духовного стиха.

Исследователь есенинского творчества О. Е. Воронова справедливо отмечает, что у Есенина «традиция христианско-языческого двоеверия» «обусловила... культовое отношение к природе и земле» [4, 38]. Эта тенденция получает развитие в стихотворении «Троицыно утро. Утренний канон». Здесь Есенин воспевает один из главных праздников православного церковного календаря. «Троицыно утро, утренний канон, / В роще по березкам белый перезвон» [2, 31]. Музыкальный образ звона становится в поэзии Есенина сквозным. Обладая двойственной сутью, он сочетает в себе «музыку природы» и «звук колоколов». Церковная служба переносится на лоно природы, становящейся храмом. Как известно, в славянской мифологии береза выступает часто в роли дерева, «оберегающего от зла» [5, 44]. Характеризуя колоритом «белый», А. Н. Афанасьев отмечал, что этот эпитет близок «божеству солнца» [6, 28]. Синтез музыки и цвета является отличительной чертой есенинской лирики, в которой создается многозвучная и многоцветная картина мира, воздействующая

на все органы чувств. Есенин использует характерный для народного творчества прием параллелизма: колокола звонят в церкви, березы – в роще: «Тянется деревня с праздничного сна, / В благовесте ветра хмельная весна» [2, 31]. Традиционно ветер воспринимался в мифологии в контексте звучания духовых музыкальных инструментов, у Есенина же он ассоциируется со звуком церковного колокола. Так рождается образ «музыка от древа», о чем Есенин напишет позднее в трактате «Ключи Марии» (1918).

В «Радунице» особенности музыкального образа песни проявляются в том, что ее мелос органично сливается с пейзажем. Так, например, в стихотворении «Черная, потом пропахшая выть!..» Есенин создает выразительную музыкальную иллюстрацию летнего деревенского вечера: «Где-то вдали на кукане реки / Дремную песню поют рыбаки. / Оловом светится лужная голь... / Грустная песня, ты – русская боль» [2, 64]. Образ русской народной протяжной песни в финале становится ключевым, в нем находит воплощение архетип «национального коллективного бессознательного» [9, 68]. Так образ песни в стихотворении «Выть», переключаясь с духовными песнопениями первого раздела «Русь», отразил глубинную суть русской ментальности.

Ключевым для второй части «Радуницы» становится стихотворение «Матушка в Купальницу по лесу ходила» в котором Есенин творит миф о рождении поэта, символично связывая его с языческим праздником Ивана Купалы и христианским празднованием в честь Иоанна Крестителя. Здесь Есенин создает образ – архетип матери, который «обнаруживает практически безграничное разнообразие в своих проявлениях», среди которых К. Юнг называл и «Богоматерь» [7, 279]. Есенин подчеркивает, что ребенок рождается с песенным даром, который ниспослан ему от Бога:

Родился я с песнями в травном одеяле.

Зори меня вешние в радугу свивали [2, 37].

Архетипический образ рождения «с песнями» органично сочетается с мифологическими образами зари и радуги. Генезис их имеет ярко выраженное мифопоэтическое начало. В славянской мифологии заря – «время совершения магических действий» [5, 189]. Образ радуги также отражает народные представления и толкуется как «богородичин пояс» [5, 330], в который и заворачивают, пеленая, младенца. Поэтому в завершающем сборник «Радуница» программном стихотворении «Чую радуницу Божью» возникает образ покровы Богородицы. Лирический герой поэт – песнопевец признается: «Я поверил от рожденья/ В Богородицын покров» [2, 59]. Именно поэтому новорожденного, наделенного даром божественного прозрения и песенного творчества, можно соотнести с архетипом «божественного ребенка», который, согласно концепции К. Г. Юнга, «появляется как плод бессознательного, рожденного из его лона, зачатый и сотворенный в самих основах человеческой природы, или даже живой природы в целом» [8, 102]. Не только время и место рождения, но и обрядовые «купальские песни», сопровождавшие появление человека на свет, во многом определяют его судьбу. Эта жизнетворческая мифология подтверждает, что Есенин стремился создать миф о поэте-песнопевце, утверждая первородные истоки его поэзии, берущие свое начало в лоне Матери-природы.

Из приведенных примеров можно сделать вывод: музыкальные образы стали тем художественным средством, благодаря которому Есенин смог создать автор-

ский миф о крестьянской Руси. Анализ мифопоэтики музыкальных образов «Радуницы» позволяет выявить их генезис в контексте характерного для поэтов Серебряного века неомифологического сознания. Как мы убедились, Есенин учитывал архетипическую природу музыкальных образов, включая их в собственную мифопоэтическую систему. Заглавная мелодическая тема в «Радунице» ассоциируется с мифом о появлении поэта на свет, а христианские мотивы соотносятся с предчувствием его духовного преображения. Так уже в музыкальных образах сборника «Радуница» определяются «архетипы национального сознания» [3, 10], которые являются отличительной чертой есенинского творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мелетинский, Е. М. От мифа к литературе / Е. М. Мелетинский. – М. : РГГУ, 2001.
2. Есенин, С. Радуница / С. А. Есенин. – Пг. : Издание М. В. Аверьянова, 1916.
3. Воронова, О. Е. Национальное и общечеловеческое в творчестве Сергея Есенина. Архетипы. Универсалии. Концепты / О. Е. Воронова. – Рязань : РГУ им С. А. Есенина, 2013.
4. Воронова, О. Е. Сергей Есенин и русская духовная культура / О. Е. Воронова. – Рязань : Узорочье, 2002.
5. Анисов, Л. М. Славянская мифология : энциклопедический словарь / Л. М. Анисов. – М. : Эллис Лак, 1994.
6. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов : в 3 т. / А. Н. Афанасьев. – М. : Индрик, 1994. – Т. 1.
7. Юнг, К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг. – Киев, 1996.
8. Юнг, К. Г. Структура психики и архетипы / К. Г. Юнг. – М. : Академический Проект, 2009.
9. Клименко, А. Я. Архетипы, их роль в анализе художественного произведения / А. Я. Клименко // Актуальные проблемы филологического образования : наука – вуз – школа. – Пенза : ПГПУ, 2010. – Ч. 1.

УДК 8209

Валерий Алексеевич Сухов

г. Пенза, e-mail: random@yandex.ru

ОБРАЗ ПРОРОКА В ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА (К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛЕРМОНТОВСКИХ ТРАДИЦИЙ)

Современное литературоведение большое внимание уделяет проблеме развития духовных традиций православия в творчестве великих русских поэтов и прозаиков. В предисловии к сборнику «М. Ю. Лермонтов и православие» В. А. Алексеев обозначил ее таким образом: «От Пушкина к Лермонтову и далее повелось у нас воспринимать действительно крупное, общенациональное поэтическое дарование как пророчество... Судьба пророка – быть отвергнутым, гонимым обществом...» [1, 4]. В есенинском творчестве своеобразно воплотились традиции, заложенные

М. Ю. Лермонтовым. Лермонтовский образ поэта-пророка, несомненно, оказал решающее влияние на формирование представлений Сергея Есенина о задачах поэтического искусства, когда он только начинал свой творческий путь. Именно тогда Есенин в письме своему другу Грише Панфилову писал: «...я читаю Евангелие и нахожу очень много для меня нового... Христос для меня совершенство» [2, Т. 6, 25]. В письме тому же адресату в августе 1912 г. Есенин так определил свою творческую сверхзадачу: «Благослови меня, мой друг, на благородный труд. Хочу писать «Пророка», в котором буду клеймить позором слепую, увязшую в пороках толпу... Буду следовать своему «Поэту». Пусть меня ждут унижения, презрения и ссылки...» [2, Т. 6, 15–16]. В этих словах явно отражена трагическая судьба лермонтовского пророка, отвергнутого людьми за то, что он постиг порочную сущность людской толпы. Продолжая и развивая тему лермонтовского пророческого предназначения и трагической судьбы поэта, Сергей Есенин в раннем стихотворении «Поэт» (1912), еще несовершенном в художественном отношении, четко определяет нравственные принципы истинного творца: « Не поэт, кто слов пророка / Не желает заучить / Кто язвительней порока, / Не умеет обличить» [2, Т. 1, 491]. Здесь поэт выступает, как у Лермонтова, обличителем людских порочных деяний. Далее, развивая эту мысль, Есенин так характеризует идеал творца, который сложился у него: « Не поэт, кто сам боится, / Чтобы сильных уязвить, / Кто победою гордится, / Может слабых утратить» [2, Т. 6, 39]. В заключительном четверостишии Сергей Есенин подводит итог своим размышлениям: «Тот поэт, врагов кто губит, / Чья родная правда – мать, / Кто людей, как братьев любит / И готов за них страдать» [2, Т. 4, 39]. Развивая эту мысль, Есенин в письме Г. Панфилову выразил готовность отдать жизнь за свои убеждения и обещал: «Я буду тверд, как мой пророк, выпивающий бокал, полный яда, за святую правду с сознанием благородного подвига» [2, Т. 4, 15–16]. Так в стихотворении юного Сергея Есенина «Поэт» нашли развитие размышления о предназначении поэта и поэзии. Это дает возможность осмыслить особенности тех творческих импульсов, которые формировали личность творца и стали определяющими для дальнейшей идейно-художественной эволюции Есенина. Здесь ярко проявляется романтический характер его мировосприятия. При этом нельзя не отметить такую символическую преемственность. В юности Лермонтов начинал с подражания Пушкину, для Есенина в этот период поэтическим кумиром был Лермонтов. В стихотворении «Поэт» Сергей Есенин предпринял попытку сотворить своеобразный миф о поэте, которому он стремился соответствовать. В этом стремлении, несомненно, проявилось влияние самого близкого ему тогда по духу поэта – М. Ю. Лермонтова.

В 1912–1913 г. Сергей Есенин начинает остро осознавать свое одиночество и несовершенство общественного строя. Преодолевая тяжелое настроение, охватившее его, Есенин продолжал работать над драмой в стихах, которая была закончена к лету 1913 г. По признанию самого автора, в ней дана была резкая критика «пороков развратных людей мира сего» [2, Т. 6, 36]. 26 января 1913 г. Есенин пишет М. П. Бальзамовой о том, что завершил работу над первым вариантом своего заветного произведения: «"Пророк" мой кончен, слава Богу... Очень удачно я его написал..., только уж очень резко я обличал пороки развратных людей мира сего» [2, Т. 6, 29]. 1 июня 1913 г. Сергей Есенин сообщает в письме той же М. П. Бальзамовой о том, что начал работу над вторым вариантом драмы: «Пишу много под

нависшею бурей гнева к деспотизму. Начал драму «Пророк» [2, Т. 6, 34–35]. Стихотворения и письма С. А. Есенина, написанные в ранний период его творческих исканий, дают представление о том, как он понимал задачу поэта и в чем он видел истинное предназначение поэзии. В них отражена трагическая судьба лермонтовского пророка, отвергнутого людьми за то, что он постиг своим внутренним взором порочную сущность людской толпы.

Образ поэта-пророка, который сформировался под лермонтовским влиянием, претерпел определенную эволюцию в есенинских библейских поэмах, созданных в 1917–1918 г. Именно тогда в поэме «Инония» (1918) поэт напишет строки, в которых отозвались мотивы его раннего программного произведения «Поэт»: «Не утрашуся гибели, / Ни копий, ни стрел дождей, / Так говорит по библии / Пророк Есенин Сергей [2, Т. 2, 61]. Характеризуя эту поэму, С. Н. Пяткин подчеркивал, что «мифотворческий образ есенинского пророка-поэта» достиг здесь «своей абсолютной эстетической полноты» [4, 77]. На самом деле, в пророческом пафосе «Инонии» мы можем услышать отголосок библейской «Книги пророка Иеремии», кому автор и посвятил свою поэму. Не случайно в финале поэмы «Инония» Есенин, как А. Блок в поэме «Двенадцать» написанной в то же время, пророчески предсказывает явление нового Христа: «Новый на кобыле / Едет к миру Спас./ Наша вера – в силе./ Наша правда – в нас!» [2, Т. 2, 68].

В образе пророка-обличителя большевиков выступает Есенин-имажинист в поэме «Кобыльи корабли», созданной в сентябре 1919 г. Через усложненные метафоры, ставшие своеобразной формой эзопова языка, поэт осуждает красный террор: «Веслами отрубленных рук / Вы гребетесь в страну грядущего» [2, Т. 2, 77]. Лирический герой «Кобыльих кораблей» не может принять рождение новой жизни через насилие, кровь и страдания. Он не приемлет убийства «ближнего» в соответствии с заповедью Христа и восклицает, обращаясь к своим «братьям меньшим», «сестрам-сукам и братьям-кобелям»: « Никуда не пойду с людьми, / Лучше вместе издохнуть с вами,/Чем с любимой поднять земли /В сумасшедшего ближнего камень» [2, Т. 2, 79]. Таким образом, есенинский поэт-пророк выступает с проповедью милосердия в период ожесточенной гражданской войны.

Обращаясь к характерному для романтизма мотиву непримиримого конфликта поэта и окружающей его толпы, Есенин в поэме «Исповедь хулигана» (1920) творчески развивает тему отверженного провидца, побиваемого камнями. М. Ю. Лермонтов подчеркивал, что окружающие не принимают пророка потому, что он провозглашает «любви и правды чистые ученья». Дьявол вселяет в души обывателей бешенство и злобу. Этим объясняется такая реакция на проповеди пророка: «В меня все ближние мои / Бросали бешено камня» [3, 491]. Есенин по-своему развивает этот мотив, его лирический герой, осознавая свою правоту, с вызовом заявляет: «Мне нравится, когда камня брани / Летят в меня, как град рыгающей грозы...» [2, Т. 2, 85]. В «Исповеди хулигана» ключевую роль играют образы, построенные на приеме антитезы. Обращаясь к тем городским снобам, которые обрушивают на его голову «каменя брани», лирический герой «хулиган» вспоминает свое родное село, где живут его родители, обретая в них свою духовную защиту: «Они бы вилами пришли вас заколоть / За каждый крик ваш, брошенный в меня» [2, Т. 2, 86]. Есенин в уста лирического героя, бравирующего своим показным цинизмом и хулиганскими выходками, вложил исповедальное признание: «Я люблю

родину /Я очень люблю родину!/ Хоть есть в ней грусти ивовая ржавь» [2, Т. 2, 86]. Из приведенных примеров мы можем сделать вывод о том, что, именно «чувство родины» неотделимое от «грусти», является определяющим в поэтическом мироощущении Есенина, этим определяется пафос его пророческих откровений в имажинистский период творчества. Именно оно помогает поэту обрести нравственную опору и для того, чтобы нести на себе тяжелый крест пророка, побиваемого камня.

Отмечая преемственность в развитии темы пророческого служения, Г. Е. Горланов справедливо подчеркивает: «Есенин чувствовал себя пророком, не боявшимся людской молвы, хотя, выходя на поэтическую стезю, знал о тяжелой своей миссии» [5, 347]. Таким образом, обращение к лермонтовским традициям определило формирование эстетико-философских и нравственных представлений о задачах поэтического искусства у С. А. Есенина, видевшего истинное предназначение поэта в служении истине. Вдохновляющим источником творчества для него, как для М. Ю. Лермонтова, было чувство истинного патриотизма.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев, В. А. Предисловие. «О Боге великом он пел...» / В. А. Алексеев // М. Ю. Лермонтов и православие. – М. : К единству, 2010.
2. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т. / С. А. Есенин. – М. : Наука : Голос, 1995–2001. – Т. 6.
3. Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений : в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – Л. : Наука, 1979–1981. – Т. 1.
4. Пяткин, С. Н. Пушкин в художественном сознании Есенина / С. Н. Пяткин. – Арзамас : ГОУ ВПО АГПИ им. А. П. Гайдара, 2007.
5. Горланов, Г. Е. Творчество М. Ю. Лермонтова в контексте русского духовного самосознания / Г. Е. Горланов. – М. : МГОУ, 2009.

УДК 372.851

Виктория Петровна Телятникова

г. Пенза, e-mail: vika123476@Mail.Ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Воспитание у наших учеников самостоятельности, инициативы, активности – требование сегодняшнего дня. Введение ФГОС, ОГЭ, ЕГЭ требует усвоение обязательных стандартов по математике каждым учеником. Положительный исход аттестации выпускника прямо зависит от уровня его самостоятельной деятельности. Развитая самостоятельность учащихся – ключ к их успехам. По мнению ряда исследователей, самостоятельная работа есть синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности, вида деятельности и организационной формы. Только работая самостоятельно, можно чему-либо научиться. Самостоятельность. Это слово означает способность человека без посторонней помощи ставить цели, мыслить, действовать, ориентироваться в ситуации. Самостоятельность –

одно из ведущих качеств личности. Она открывает человеку путь к независимости, вселяет уверенность в своих силах. Основой ученической компетентности является самостоятельная деятельность, когда ученик по собственной инициативе выбирает предмет, объем, форму и источники для занятий. Самостоятельным не рождаются. Это качество формируется. Само по себе оно «произрастает» редко. Его нужно воспитывать и заботливо выращивать, опираясь прежде всего на те области знаний и умений, которые субъекту интересны. Развитие самостоятельности неразрывно связано с учебной деятельностью учащихся. Сформировать самостоятельность, не вовлекая ученика в учебную деятельность, принципиально невозможно. Поэтому первоочередной задачей учителя на первой ступени обучения является сегодня формирование умений и навыков познавательной активности и самостоятельности учащихся на уроках. В основной школе учитель уже работает над развитием умений и навыков познавательной активности и самостоятельности учащихся планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся.

Пути развития самостоятельности:

- 1) надо учить в любом задании узнавать изученное ранее;
- 2) развития самостоятельности – обучение деятельности;
- 3) развития самостоятельности – «включение» ребят в разнообразную познавательную деятельность;
- 4) развития самостоятельности – поручение учащимся выполнять разные роли в процессе учебной деятельности.

Сегодня книжные магазины переполнены книгами с готовыми домашними заданиями, а на уроках основная масса детей предпочитает списывать с доски в тетрадь, не напрягая себя осмыслением. Поэтому одна из основных задач учителя – организация работы в классе таким образом, чтобы ученики не только много трудились самостоятельно, но и делали это с достаточной долей удовольствия. Только работая самостоятельно, можно чему-либо научиться. Самостоятельность в учениках надо развивать постоянно, постепенно, соблюдая определенные принципы.

Некоторые принципы развития самостоятельности учащихся:

1. Принцип обязательности: каждый ученик на каждом уроке непременно должен самостоятельно выполнить хотя бы небольшое задание: решить задачу, сформулировать краткий ответ на вопрос, провести опыт, привести примеры, работать с учебником и т.п.

2. Принцип посильности: задания для самостоятельной работы должны быть подобраны таким образом, чтобы ученик мог с ними справиться. Если речь идет о новом материале, задание должно быть в «зоне ближайшего развития» ребенка, чтобы он мог самостоятельно или с небольшой помощью решить поставленную проблему.

3. Принцип постоянного обучения новым формам и методам самостоятельной работы начинаем учить самостоятельной работе с учебником, задачником, таблицами, дополнительной литературой и далее постепенно осваиваем все более сложные методы самостоятельной работы.

4. Принцип интересности: для разных учеников привлекательны разные формы и методы работы. Поскольку путь к хорошему результату может быть разным, то лучше позволить ребенку идти тем путем, который ему больше нравится.

Одни дети с удовольствием решают задачи; другие любят практическую работу; третьи предпочитают дополнительную литературу или работу в Интернете. Надо разрешать детям преимущественно использовать их любимый метод, грамотно направляя их.

5. Принцип постоянной занятости: ученик не должен скучать на уроке и иметь свободное время. Если способные дети, с хорошими навыками самостоятельности, досрочно заканчивают работу, необходимо давать дополнительные, наиболее интересные задания в качестве поощрения.

6. Принцип использования эмоции: ученики должны не только самостоятельно действовать и мыслить, но и испытывать эмоциональный подъем, радость от победы над задачей и над собой.

7. Принцип поощрения: многие дети будут работать самостоятельно только за какое-либо поощрение. С этим надо считаться и использовать для мотивации. Для разных детей значимы разные поощрения, например высокие оценки, публичное признание их хорошей работы, помещение работ на выставку, победа в конкурсе или соревновании, назначение помощником учителя при экспериментах, позволение самостоятельно проводить некоторые демонстрационные опыты, быть консультантом учащихся при выполнении лабораторных работ и т.д.

Модернизация образовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, самостоятельности их познавательных и созидательных способностей. Это мы должны отражать при разработке рабочей программы по предмету. При составлении календарно-тематического плана и плана к каждому уроку нужно предусмотреть самостоятельную деятельность учащихся на каждом этапе урока. При составлении поурочного плана особое внимание придавать самостоятельным работам: указывается их типы, уровень, зная их классификации.

Задача учителя – учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учебный процесс – планирование собственной деятельности учителя и им же деятельности учащихся на уроке, организации самостоятельной работы, стимулирование интереса к учению, активности по усвоению знаний, умений и способов познавательной деятельности и контроля за учебным познанием школьников.

Оценка самостоятельной деятельности учащихся. Для осуществления целенаправленного управления процессом обучения необходима оперативная обратная связь. Оценка знаний учащихся является мощным стимулом учения. Оценка играет немаловажную роль и в решении проблемы включения учащихся в самостоятельную работу. Рассмотрим наиболее существенные педагогические требования к контролю знаний учащихся, к оценке их самостоятельной работы: Оценка отражает результат личной учебной деятельности, максимально учитывает индивидуальные особенности учащихся. Оценка должна быть объективной (объективность оценок лежит в увеличении их числа). Гласность оценки, ее аргументация, проставление в дневник. Стимулирующий характер оценки. Постоянно знакомить учащихся с критериями оценивания устных и письменных работ. Включение приема самооценки своих результатов и взаимопроверки, сопоставление результатов оценивания. Сочетание количественной и качественной оценки. Единство требований учителей. Необходимо помнить, что один урок не может решить всех задач обучения ученика навыкам самостоятельной работы, нужна система в работе, преемственность в обу-

чении, четкое понимание роли самостоятельной работы ученика в учебном процессе. Ведь результат успешности обучения школьника прямо зависит от уровня его самостоятельности. Невозможно ожидать от учеников оригинальных, красивых решение, ответов, если учитель предварительно не продемонстрировал школьникам собственного интереса к предмету, его важности. Так и равнодушие учителя к результатам самостоятельной работы ученика не может вызвать развития его самостоятельности.

УДК 821.161.1.09 «18»

Анна Александровна Тимакова

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

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ И. С. ТУРГЕНЕВА НА НАРОД И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

В русской литературе за именем И. С. Тургенева закрепилось определение «певца дворянских гнезд», так сильна была его любовь к изменяющейся (автор это чувствовал) дворянской России, желание сохранить хотя бы ее малую часть на страницах книг и передать отзвуки ее последующим поколениям. Мало кому из современников писателя и последователей его на литературном поприще удавалось столь поэтично, тонко и вместе с тем содержательно воспеть дворянскую усадьбу – символ родового гнезда, истока духовно-нравственных начал человека (дворянина), его приобщения к ценностям (сословным в том числе) жизни, формирования личности. Однако вошел в русскую литературу И. С. Тургенев автором очерков об иной России – народной, пестрой в своем многообразии, но социально замкнутой: это тягловое крестьянство, оброчный умелец, дворовый, уездный лекарь из разночинцев, мелкий помещик, цыганка, вольноотпущенный, фабричный, и даже разорившийся помещик [1, 42] и проч. русский люд, далекий от гостиных Ласунских и Калитиных.

И. С. Тургенев не был первым, кто обратился к образу и жизни простолюдина (В. Г. Белинский даже сравнивает очерки «Записок охотника» с рассказами Даля), но именно из под его пера «выходит картина, более живая, говорящая и полная мысли, нежели действительный случай, подававший ему повод написать эту картину» [2, 346].

Современники И. С. Тургенева и критики более поздней поры были единодушны в оценке созданного писателем образа народа: «Русский народ, богатый элементами разума и эстетического чувства, в то же время отличается и необыкновенной сметливостью, смышленностью, практической деятельностью ума, остроумием, аналитической силой рассудка» [2, 222]; «...крестьянские персонажи «Записок охотника» оказывались не только носителями положительных душевных качеств: они изображены как носители лучших черт русского национального характера» [3, 19]. Хорь и Калиныч, Ермолай, Касьян, Яков Турок, даже Антипка – все это разнообразные стороны единого целого, типически воплотившегося в тургеневском крестьянине. Простой человек в книге очерков противопоставлен дворянину-

помещику и в определенном смысле стоит выше его. С. Е. Шаталов этот прием выражения авторской позиции объясняет тем, что, «как и большинство писателей «натуральной школы», Тургенев полагал, что некоторые теневые стороны народного быта являются следствием неразумного общественного устройства и потому они как бы недействительны, не выражают народного духа» [1, 43]. В начале творческого пути, совместно с В. Г. Белинским, Д. В. Григоровичем, Н. А. Некрасовым, И. С. Тургенев оптимистично считал достижимо близким развитие *простого* человека (из народа) в человека *мыслящего*, а саму народную жизнь источником живой силы для обновления русского общества.

Укажем на отождествление понятий «народ» и «крестьяне» в мировосприятии самого И. С. Тургенева, дворянина и помещика. Повествователь в «Записках охотника» – барин, человек добрый, но сторонний крестьянской (читай – народной) среде. Это не противоречит высшему уровню реалистической типизации, продемонстрированному автором, и одним из первых это подметил Ф. И. Тютчев. В известном письме своей жене от 10 декабря 1852 г. он писал о книге И. С. Тургенева: «В ней столько жизни и замечательная сила таланта. Редко соединялись в такой степени, в таком полном равновесии два трудно сочетаемых элемента: сочувствие к человечеству и артистическое чувство». Именно артистическое чувство, т.е. особая манера восприятия и интерпретация действительности, отделяет очерки И. С. Тургенева от тематически подобных рассказов В. И. Даля, Д. В. Григоровича. Повествователь в «Записках охотника» не стремится влиться в иную социокультурную среду, стать ее знатоком и толкователем. Он – наблюдатель, со своей системой взглядов и ценностей, часто совпадающей в принципиально важных морально-нравственных вопросах с позицией простого человека. Отсюда и антикрепостнический пафос книги, и ее очевидная для середины XIX в. обличительная направленность.

Рассказ «Муму» стал следующим заметным произведением И. С. Тургенева, сюжет в котором определялся «небольшим происшествием» с простолюдином. Идею рассказа современники писателя относили то к нравоописательной эстетике «натуральной школы» (С. С. Дудышкин), то к яростному обличению крепостничества (А. И. Герцен), славянофилы же видели в образе Герасима «олицетворение русского народа, его страшной силы и непостижимой кротости, его удаления к себе и в себя, его молчания на все запросы, его нравственных и честных побуждений» [4, 476]. Причем из ответного письма И. С. Тургенева узнаем, что именно последняя интерпретация оказывается наиболее близкой к авторскому замыслу (письмо И. С. Тургенева от 9 января 1853 г.).

Герасим обладает богатырской силой, работает «за четырех», «важен и степенен». Его немота символична, она сродни долготерпению Савелия, «богатыря святорусского» из поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Герасим трудолюбив, не строптив, работает не за страх, а за совесть – словом, является воплощением цельной, неиспорченной природы крестьянина. Автор, безусловно, любит своего героя, несколько поэтизируя его образ: «Одаренный необычайной силой, он работал за четверых – дело спорилось в его руках, и весело было смотреть на него, когда он либо пахал и налегая огромными ладонями на соху, казалось, один, без помощи лошаденки, взрезывал упругую грудь земли... Постоянное безмолвие придавало торжественную важность его неистомной работе». Физическая

сила Герасима соотнесена с силой страдания героя: приказ барыни выполнил, но служить больше ей не мог, самовольно ушел в деревню. И хотя герой противопоставлен всем в произведении, думается, протест его сродни поступку некрасовского Якова, но автору важно отметить проявление самостоятельности в крепостном человеке, крепость его представлений о добре и зле.

Либерал, проводящий свои «зимние» сезоны в Европе, И. С. Тургенев не так хорошо разбирался в устройстве и сущности жизни простых людей, как, скажем, А. А. Фет (который его и обвинял в незнании «российских дел» [5, 347]), но нарушение самого важного гуманистического права – быть Человеком независимо от социального происхождения – писатель последовательно отстаивал и далее, в своем романном творчестве.

Однако уже с середины 1850-х гг. Тургенев, как верно замечает С. А. Никольский, «четко разграничивает мировоззрение крестьянское и к тому времени значительно изменившееся помещичье. Объясняется это, прежде всего, несопоставимо большей (в сравнении с XVIII веком) насыщенностью жизни сельского дворянства, пережитыми страной событиями, активными контактами с Европой. В романной прозе Тургенева существенно расширяется прежний, преимущественно деревенский, контекст действия» [6, 87]. Меняется и главный герой произведений: вместо крестьянина или помещика главным действующим лицом романов становится дворянин или молодой человек из разночинцев. Это люди новых взглядов на жизнь (или считающих себя таковыми), ставящие себе в обязанность, а иногда и в заслугу, внимание к «мужику». Но даже Базаров, у которого «дед землю копал» и который трудится ради будущего, все же далек от народа: « – О чем толковал-то?... О недоимке, что ль? – Какое о недоимке... так, болтал кое-что; язык почесать захотелось. Известно, барин; разве он что понимает? – Где понять!... Увы! Презрительно пожимавший плечом, умевший говорить с мужиками Базаров (как хвалился он в споре с Павлом Петровичем), этот самоуверенный Базаров и не подозревал, что он в их глазах был все-таки чем-то вроде шута горохового...». Трагический разрыв героя-идеолога с народом является формой выражения авторской позиции, но народ в этом романе безлик.

Дистанцированы от народа и Берсенева с Шубиным («Накануне»), Литвинов («Дым»), Рудин – все они пытаются определить будущность России, а иногда и способствовать скорейшему его наступлению. Так, роман «Новь» знакомит нас с представителями народнического движения, и смысловой акцент произведения сделан именно на них. «Темный», «пустой народ» в романе дан как объект работы народников, довольно скупо и схематично. «Да, наш народ спит... – пишет Нежданов. – Но, мне сдается, если что его разбудит – это будет не то, что мы думаем», – так выражает герой свои сомнения. Думается, это и авторская позиция. В зрелом романном творчестве писателя метафора о «глубоком и тяжелом сне» простого русского человека приобретает знаковый характер.

Таким образом, роль и значение универсалии «народ» в художественном пространстве произведений И. С. Тургенева менялись, отражая эволюцию общественных взглядов автора. «Записки охотника» ввели в русскую литературу национальный тип крестьянина в самых разных его вариациях, рассказ «Муму» продолжил эту галерею образов, а вот романное наследие писателя оказалось к иному социально-культурному уровню русской жизни – дворянству. Тем не менее, герои

романов И. С. Тургенева приближаются к осознанию необходимости преодоления трагического разрыва между привилегированными сословиями и остальным народом, обретению совокупной национальной идеи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шаталов, С. Е. Художественный мир И. С. Тургенева / С. Е. Шаталов. – М. : Наука, 1979.
2. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений. Т. I–XIII / В. Г. Белинский. – М. : Изд-во АН СССР, 1953–1959.
3. Бялый, Г. Тургенев и русский реализм / Г. Бялый. – М. ; Л. : Изд-во «Советский писатель», 1962.
4. Аксаков, И. С. Письмо Тургеневу от 4 (16) октября 1852 года / И. С. Аксаков // Русское обозрение. – 1894. – № 8. – 463 с.
5. Сухих, И. Н. Русская литература для всех. Классное чтение! От Гоголя до Чехова / И. Н. Сухих. – М. : Лениздат : Команда А, 2013.
6. Никольский, С. А. Мировоззрение русского земледельца в романной прозе И. С. Тургенева / С. А. Никольский // Вопросы философии. – 2008. – № 5.

УДК 372.851

Наталья Владимировна Титова

г. Пенза, e-mail: titova_nv@list.ru

ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Анализ более чем десятилетнего опыта работы с иностранными слушателями, проходящими предвузовскую подготовку с целью поступления в высшие учебные заведения нашей страны, позволяет выявить общие и специфические проблемы обучения иностранных граждан математике. К общим трудностям работы с любой аудиторией относятся грамотное изложение преподавателем изучаемого материала, закрепление полученных студентами знаний и, наконец, проверка этих знаний. Языковой барьер, недостаточное количество учебных часов на изучение общенаучных дисциплин в системе предвузовской подготовки, отсутствие качественных учебных пособий – специфические сложности повседневной практики обучения иностранных граждан.

Таким образом, возникла необходимость в разработке учебно-методического пособия «Математика для иностранных слушателей подготовительного отделения». Пособие предназначено как для работы слушателей под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы в аудитории и дома.

Цель пособия – изложить слушателям отобранный в пособии математический материал в доступной языковой форме, познакомить их с языком математики, заложить элементарные умения в чтении и понимании математических терминов. Кроме того, пособие будет способствовать формированию вычислительных навыков при выполнении соответствующих упражнений.

Пособие состоит из 12 тем, некоторые из них делятся на подтемы, содержащие теоретический материал и примеры, иллюстрирующие вводные математические понятия и термины. В каждое занятие включены упражнения на отработку и закрепление вычислительных навыков вводимой математической лексики.

Работа по пособию рассчитана на 50 учебных часов. В результате изучения дисциплины слушатели должны получить представление о математике как особом методе познания, о базисных понятиях элементарной алгебры и начал математического анализа и методах решения математических задач; овладеть необходимой лексикой, позволяющей продолжить обучение в российском вузе.

Содержание учебно-методического пособия «Математика для иностранных слушателей подготовительного отделения» включает следующие темы: числовые множества (натуральные числа, целые числа, дробные числа, рациональные и иррациональные числа, действительные числа, а также действия с этими числами). Степень и свойства степеней. Корень k -й степени. Логарифмы и их свойства. Тригонометрия. Функции. Уравнения. Системы уравнений. Неравенства. Прогрессии. Производная. Первообразная и интеграл.

Кроме перечисленных пунктов пособие содержит вводную часть, список использованной для подготовки пособия литературы и приложение. В начале каждой темы приводится словарь с необходимыми для занятия математическими понятиями. Каждая тема пособия содержит теоретическую часть, которая включает понятия, определения, формулы, законы и теоремы, необходимые для понимания и усвоения практических приложений. За теоретической частью следуют задания для решения в классе и дома.

По учебному плану на изучение математики отводится очень небольшое количество часов. Ограниченность в аудиторных часах не позволяет детальную проработку многих интересных тем курса математики. Но те, кто способен работать самостоятельно (а без этого качества вряд ли возможно обучение в вузе), на страницах пособия найдут подробный теоретический и практический материал, задания для самостоятельной работы. Практика показывает, что рассматриваемое учебное пособие существенно помогает усвоить разделы и самостоятельно.

Также хотелось отметить важность приложения данного пособия, которое включает две интересные темы курса математики: теорию вероятностей [1, 735], и элементы неевклидовой геометрии [2, 52]. Данные темы способствуют развитию интереса у слушателей к техническим дисциплинам, потому что последнее время появилась тенденция поступления иностранных слушателей на медицинские специальности.

Опыт работы с учебно-методическим пособием «Математика для иностранных слушателей подготовительного отделения» в течение учебного года показал, что данное пособие позволяет преподавателю организовать и совместную учебную деятельность иностранных слушателей в аудитории под руководством преподавателя, и индивидуальную самостоятельную работу учащихся в аудитории и дома. В результате работы с пособием учащиеся, в основном, усваивают математическую терминологию на русском языке, основные теоретические положения представленных в пособии разделов, овладевают навыками решения задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шорникова, Т. А. Имитационные модели развивающихся систем / Т. А. Шорникова // Обозрение прикладной и промышленной математики. – 2009. – Т. 16, № 4. – С. 735.
2. Титова, Н. В. Создание «воображаемых миров» на факультативных занятиях по геометрии / Н. В. Титова, М. А. Родионов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2007. – № 2. – С. 51–54.

УДК 378.147: 947

Анна Владимировна Тишкина

г. Пенза, e-mail: madam.tishckina2010@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОГО РЕВОЛЮЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В связи с приближающимся 100-летием революционных событий 1917 г. в России следует прогнозировать активный рост интереса к данной теме, а также к проблемам ее изучения в школе и вузе. Кроме того, по мнению историков, и не только российских, для объективного рассмотрения того или иного исторического события должно пройти около столетия [1, 129]. То есть, пришло время спокойного, взвешенного анализа, как самих революционных событий, так и способов их изложения молодежи.

Проблемы революционного процесса в России в Педагогическом институте имени В. Г. Белинского ПГУ изучаются студентами на первом курсе в процессе преподавания дисциплины «История». Всего на изучение предмета отводится 18 ч лекций и 36 – семинаров. Согласно рабочей программе бакалавриата, соответствующие темы истории России в начале XX в. могут прорабатываться на нескольких занятиях, преимущественно семинарских. К ним относятся: «Революция 1905–1907 гг. в России», «Первая мировая война. Февральская буржуазно-демократическая революция в России», «1917 год в судьбе России».

Указанная тематика традиционно сопряжена со сложностями в усвоении студентами. Помимо необходимого владения фактами и закономерностями революционного процесса, в формируемые по предмету компетенции входит также выработка активной гражданской позиции, собственного мнения по отношению к происходившему, умение работать с историческими источниками. Применительно к данному контексту решить поставленные задачи позволяют следующие документы, предложенные для изучения на семинарах: петиция рабочих и жителей Петербурга для подачи царю Николаю II в день 9 января 1905 г., программа Временного правительства, письмо В. И. Ленина членам ЦК РСДРП(б) от 24 октября 1917 г. [2, 5–15].

В первом случае выбранный документ позволяет глубже понять проблемы, волновавшие российское общество в начале XX в. и породившие такое активное революционное действие. Во-втором – разобраться с либеральной альтернативой, существовавшей в лице Временного правительства. В-третьем – обратить внимание на тактику и напор большевиков и их лидера в дни Октября 1917 г.

Следует отметить, что проблемное изучение революционного процесса в России предполагает достаточно высокий уровень школьных знаний. Поэтому для его выявления в сентябре 2016 г. на всех факультетах Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ преподавателями истории был проведен опрос студентов первого курса. В нем приняли участие 274 человека. Им было предложено ответить на следующие вопросы: «что такое «революция» (дайте определение термину)»; «сколько революций было в России»; «назовите их, выделив основные итоги»; «как вы считаете, какую роль сыграли революционные события в истории нашей страны»; «была ли альтернатива подобным событиям».

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание не только на традиционно низкий для данной тематики уровень школьных знаний, но и на имеющихся у молодых людей современной России представлениях о революционном действии, отношении к нему. Поэтому в данной статье речь пойдет не столько о конкретных показателях знания или незнания (они будут изложены в отдельном исследовании), сколько о проявлениях собственного отношения студентов к происходившим событиям. При этом многие из опрошенных пытаются примерить ситуацию начала XX в. к современной России. Поэтому проведенный опрос позволяет сделать выводы в целом о настрое современной молодежи и учесть их в процессе преподавания.

Следует отметить, что в среде первокурсников преобладает оценка революции в целом как события кровавого, сопряженного с большим количеством жертв и лишений. Видимо, наша история формирует именно такие представления. Вот самые интересные мысли, высказанные студентами: «Революция похоронила под собой всю гордость и опору государства, ибо многие поэты, писатели, художники были унижены, убиты, отправлены в ссылку»; «революционеры хотели построить новый мир, разрушив старый. Но они не предусмотрели, что на обломках сложно поднять новый мир»; «революция сыграла отрицательную роль, потому что революционеры были врагами государства»; «ни одно изменение не стоит этого (гибели многих людей)». В этих мыслях отражено негативное восприятие, характерное для меньшего количества студентов: «отношусь отрицательно, так как Россия так и не достигла настоящего коммунизма, много людей пострадали при такой власти, в том числе и великие писатели, ученые».

В общей массе ответов преобладает позитивная либо неоднозначная оценка революционных событий, с видением студентами их положительных и отрицательных сторон. «Жизнь многих, прежде всего, рабочих, изменилась к лучшему. Многие люди нашли себя в новой идеологии, поверили в нее»; «революция была нужна России, чтобы преобразовать страну, вывести на новый уровень»; «Россия без революции еще долго бы оставалась аграрной»; «революции затормозили развитие нашей страны, но при этом народ стал жить лучше и свободнее, чем во время правления царя».

Интересна еще одна тенденция последних лет – рост положительного отношения к СССР, прежде всего к его международному положению и степени влияния в мире. Создание Советского государства связывается как раз с событиями 1917 г.: «революции сыграли позитивную роль, они сподвигли к образованию СССР», «положительные черты революций – в создании нового великого государства СССР».

Более того, несколько человек связывают революционные события не только с созданием Советского Союза, но и с его победой в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Некоторые студенты прослеживают связь даже с современной Россией и высказывают мысль, что «революции проложили путь к нам, сегодняшним, современным».

Рассуждая о причинах революций, первокурсники пишут о том, что власть должна прислушиваться к народу, не доводя его до крайних проявлений недовольства. «Революция показывает все противоречия современного строя, необходимость перемен. Если революция свершилась, это значит, что народу не безразлично его будущее»; «надо было дать народу то, что нужно»; «революции – это был единственный выход для простых людей, так как их жалобы никто не слышал и не хотел слышать. Хоть и не на долгое время, но народ добился лучших условий жизни»; «революции показали ошибки царей»; «революции помогают выявить и исправить ошибки прошлых лет».

Отвечая на достаточно сложный вопрос об альтернативах революционным событиям в России, значительная часть студентов не видит иного варианта, кроме свершившегося: «альтернативы не было, так как России нужен был мощный толчок, им была революция; также необходимы были новые идеи, которые удовлетворяли бы простой люд»; «в государстве были такие вопросы, которые уже нельзя было решить реформами, да и государство не желало что-либо менять, поэтому все нерешенные вопросы общество решало путем революций». Другая часть студентов определяет альтернативу через реформы: «выход есть всегда, надо искать такой, который будет приемлем для большинства»; «альтернатива была, если бы власть чаще прислушивалась к народу». В целом, решающую роль в революциях студенты отводят простым людям, определяя, что они «показали, как наш народ может повести себя в определенных условиях», «он не всегда готов принять существующую альтернативу».

Таким образом, в результате изучения ответов студентов на поставленные вопросы можно сделать следующие выводы. Существуют значительные пробелы в знании конкретных фактов революционного процесса, особенно связанных с первой русской революцией 1905–1907 гг. В основном, при ответе на вопросы о революциях в России у первокурсников возникли ассоциации только с событиями 1917-го г. Большинство молодых людей воспринимают их как решающие в нашей истории, выделяя как позитивные, так и негативные последствия. При этом начало советского периода воспринимается как рождение новой мощной державы, победившей фашизм и игравшей значительную роль на международной арене. Некоторые сомнения у студентов вызывает мысль о цене этих свершений, жертвах нового строя. В любом случае, в среде молодежи явно просматривается желание гордиться своей страной и ее историей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тишкина, А. В. Новейшая история Отечества. XX – начало XXI вв. : учеб.-метод. пособие по работе с историческими документами / А. В. Тишкина. – Пенза, 2008.
2. Тютюкин, С. В. Первая революция в России: взгляд через столетие / С. В. Тютюкин // Отечественная история. – 2004. – № 6.

Марина Вячеславовна Трофимова

г. Пенза, e-mail: trofimova-marina89@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА УЗНИКА В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XIX В.

Мотив свободы и неволи, заключения и стремления привлекает поэтов разных времен. В большинстве случаев интерес вызван пережитым опытом, личными воспоминаниями. Тема несвободы, образ узника можно встретить в творчестве А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, В. А. Жуковского, Ф. Н. Глинки, Ф. В. Волховского и мн. др. Особый интерес составляет «Узник» А. С. Пушкина, так как входит в школьную программу литературы. На изучение столь непростого произведения отводится всего один час, сведения о произведении крайне скудны и касаются лишь истории создания. Безусловно, стихотворение А. С. Пушкина глубокое, интересное, но творчество М. Ю. Лермонтова тоже незаслуженно обижено, так как подобное произведение с аналогичным названием есть и у нашего земляка. Однако последнее в школьную программу не входит и может изучаться только во внеурочной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена наличием подобных стихотворений у других поэтов и возможностью сопоставить их между собой для более глубокого анализа образа узника. Материал может быть использован на уроках литературы, литературного краеведения, а также внеурочной деятельности.

Проблемные вопросы: Можно ли поставить знак равенства между стихотворениями при условии их одинакового названия? Как происходит изменение (трансформация) образа узника в произведениях разных авторов?

Цель – изучение стихотворений XIX в., связанных с образом узника.

Задачи:

1. Знакомство с творчеством русских поэтов XIX в., в произведениях которых есть мотив несвободы и заключения.
2. Сопоставительный анализ стихотворений, в названиях которых присутствует слово «узник».

Рассмотрим поэтические произведения подробнее. Если А. С. Пушкин начинает «Узник» с мрачных мыслей, которые подтверждают эпитеты «грустный», «сырой», «кровавую», то заканчивает он с надеждой и воодушевлением: «*Мы вольные птицы; пора, брат, пора!..*».

Произведение М. Ю. Лермонтова пронизано другим настроением: в первой половине стихотворения лирический герой мечтает, надеется на исполнение желаний: «*Я красавицу младую // Прежде сладко поцелую, // На коня потом вскочу, // В степь, как ветер улечу...*». К концу стихотворения М. Ю. Лермонтов испытывает уныние, чувствуя свое безысходное положение: «*Одинок я-нет отрады: // Стены голые кругом, // Тускло светит луч лампы // Умирающим огнем...*».

У обоих поэтов можно увидеть образы животных (орел у Пушкина, конь у Лермонтова), которые выступают в роли помощников в осуществлении стремлений. Но если у Пушкина орел вступает в диалог с лирическим героем («*Зовет меня*

взглядом и криком своим // И вымолвить хочет: «Давай улетим!»...»), то у Лермонтова конь остается в его иллюзорном мире, он желает его видеть, но «окно тюрьмы высоко, // Дверь тяжелая с замком...». Монолог Лермонтова оказывается сильнее, чем диалог Пушкина, поскольку показывает всю гамму переживаний лирического героя, позволяет увидеть самоанализ действий.

Стихотворение Пушкина – противоположность названию, так как его узник не примиряется с действительностью и собирается любыми усилиями выбраться из сложной ситуации. Восклицательные предложения подчеркивают порыв души, а образ ветра создает ощущение свободы: «Мы вольные птицы: пора, брат, пора! // Туда, где за тучей белеет гора, // Туда, где синют морские края, // Туда, где гуляем лишь ветер... да я!».

«Узник» Лермонтова – подтверждение скованности, нерешительности лирического героя, который зажат временем и обществом: «Только слышно: за дверями // Звучно-мерными шагами // Ходит в тишине ночной // Безответный часовой».

В. А. Жуковский («Узник к мотыльку, влетевшему в его темницу») и Ф. Н. Глинка («Песнь узника») отправляют послание случайно залетевшему в клетку мотыльку. Романтизм лирических героев связан с верой в чудодейственные силы природы, способные избавить их от оков: «Душа весь мир в тебе узрела, // Надежда ясная влетела // В темницу к узнику с тобой». Однако вскоре Федор Николаевич Глинка изменил свое отношение к действительности, его романтические устремления развеялись, и он ищет спасение в милости не волшебного помощника, а реального правителя («Песнь узника»): «О русский царь! в твоей короне // Есть без цены драгой алмаз. // Он значит – милость! // Будь на троне // И, наш отец, помилуй нас!»/

В 1894 г. Ф. В. Волховский пишет «Узник», в котором надежда на освобождение окончательно разрушена: «...Кругом стена, решетка, дверь... // Он заперт, словно дикий зверь! // Пропитан каждый миг сознанием // Тупого торжества надежд, // И даже сон усталых вежд отравлен часовых бряцаньем...»

Образ Узника можно рассматривать в 2-ух вариантах: романтический, мечтающий о свободе, принявший заключение как должное (В. А. Жуковский, М. Ю. Лермонтов), а также предприимчивый, несломленный, действующий противник (А. С. Пушкин, Ф. Н. Глинка).

Сравнивая стихотворения, мы видим различия в мировоззрении и миропонимания авторов, за которыми кроются разные поколения интеллигенции, изменение исторических условий. Образ узника как свободолюбивой личности, непримиримого борца, противника первой половины XIX в. трансформировался к концу столетия в образ более спокойный, сомневающийся, мечтательный и целеустремленный в желаниях, но в то же время нерешительный в реальных поступках и действиях.

Таким образом, знак равенства между узниками разных авторов ставить нельзя. Несмотря на общность темы и аналогичное название, у каждого поэта узник свой, самобытный и индивидуальный: свободный и независимый как птица А. С. Пушкина; мечтательный, стремящийся к полноте всех красок жизни, семейным ценностям у М. Ю. Лермонтова; романтический, черпающий вдохновение от природы у В. А. Жуковского; реалистичный у Ф. Н. Глинки; отверженный, но по-прежнему питающий надежды у Ф. В. Волховского. Объединяет их пространство, но наполнение его является у каждого поэта индивидуальным.

*Александр Борисович Тугаров,
Элина Александровна Шевцова*

г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru

ЗНАНИЕ О РЕБЕНКЕ И МИРЕ ДЕТСТВА КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ

Современное социально-гуманитарное научное и философское знание включает в свое содержание различные концептуальные подходы к пониманию социальной превенции как предупреждения, а профилактики и интервенции как преодоления конкретной социальной проблемы ребенка. Актуальной исследовательской задачей становится необходимость понимания идеи социальной превенции как философского феномена и определение места философии социальной превенции в структуре социальной философии.

Для решения этой задачи, в частности, требуется переход от традиционного рассмотрения научно-теоретических и философских аспектов проявления профилактической деятельности в конкретных видах социальной практики к раскрытию содержания философии социальной превенции [5, 254]. При наличии общего теоретического основания исследования философия социальной превенции содержательно шире философского осмысления проблем отдельных видов социальной профилактики, в том числе – профилактики детства.

Методологической основой изучения социальных проблем ребенка и современного мира детства является концептуальный подход, согласно которому исследователь выявляет три вида знания о детстве: научное (теоретическое и эмпирическое), ненаучное (мифологическое, религиозное) и вненаучное (философское, искусство, обыденно-жизненное).

Перспективность такого подхода связана с тем, что в процессе познания много проблем, феноменов и аспектов социальной жизни ребенка не может быть интерпретировано только сквозь призму научного анализа, но, вместе с тем, требуют понимания в рамках вненаучного исследования, включения в процесс рассмотрения проблем детства ненаучного и вненаучного знания как самостоятельных единиц анализа. Проблемы современного ребенка и современного мира детства предполагают комплексное исследование именно потому, что в процессе изучения они находятся на стыке, прежде всего, научного и вненаучного знания [4, 38].

Трудности, связанные с анализом философского знания о ребенке и мире детства, вызываются, прежде всего, различиями в понимании природы объектов знания. Согласно распространенному определению, научное и философское знание является социальным продуктом, результатом связи между людьми, основанной на использовании общих представлений о фактах. При этом под фактом понимается все то, что существует.

Действительно, философское знание о ребенке и мире детства является продуктом социальной деятельности и формируется в процессе общения. Но если согласиться с тем определением, что объектом знания являются лишь протяженные и фиксированные во времени феномены, то следует вывод, что все высказывания

о суждениях и тому подобных феноменах, не обладающих пространственной протяженностью, не выражают знания. Это ведет к исключению из сферы научного познания всего многообразия явлений, созданных интеллектуальной деятельностью (например, феномены искусства, философии и религии, относящиеся к детям и миру детства).

Далее, определенные трудности возникают при анализе знаний о различных видах деятельности и прежде всего познавательной деятельности. Исследователи, как правило, противопоставляют изучаемые объекты различным видам интеллектуальной и предметно-практической деятельности, с помощью которой они осуществляют мыслительные операции над объектами.

Однако знания о самой этой деятельности могут представлять для исследователя особый интерес, например, с точки зрения методологии. В этом случае исследовательскую деятельность в целом можно рассматривать как особый объект знания о деятельности. Но тогда возникают сложности, связанные с многозначностью в социальной философии понятия «объект». Как одно из возможных решений этих гносеологических трудностей – утверждение, что знание о деятельности не является знанием об объектах [2, 34–36].

Следует учитывать, что знание всегда выступает как знание о «реальном», знание о мире природном и мире социальном, о том, как устроены эти миры, как связаны части этих миров внутри и между собой.

История человечества убеждает и доказывает, что без такого знания о мире люди, общество жить не могут. Современное общество постоянно нуждается в знании такого рода, в структуре которого находится знание о современном ребенке и современном мире детства.

Мы исходим из того, что когнитивная модель любого научного исследования включает в свое содержание множество предписаний, задающих его онтологию, гносеологию, методологию и этику. Если такая когнитивная модель успешно объясняет и предсказывает факты, которые ее подтверждают, в научном исследовании в принципе нет необходимости.

Необходимость в научном исследовании возникает только тогда, когда некоторые из наблюдаемых фактов, называемых аномальными, *противоречат* когнитивной модели. Таким образом, любая наука представляет собой множество взаимосвязанных научных исследований по разрешению познавательных противоречий между когнитивной моделью и фактами [3, 11–12]. Такие противоречия, в частности, могут быть отражением состояния «знания о незнании» отдельных сторон феномена ребенка в современном мире.

В этом случае получается, что философия социальной превенции для преодоления вышеназванных познавательных противоречий нуждается в «знании о знании» ребенка и мира детства. Показательно в этой связи, что П. Бергер и Т. Лукман назвали свое феноменологическое учение о социальном конструировании реальности «социологией знания», обозначив проблему «реальности» и проблему «знания». Знание в этом случае выступает как знание о «реальном», т.к. знание о нереальном оказывается верой.

П. Бергер и Т. Лукман обращают внимание на факт социальной относительности «реальности» и «знания»: то, что «реально» для тибетского монаха не «реально» для американского бизнесмена, а «знание» адвоката или криминалиста, в свою

очередь, отличается от «знания» врача или учителя. Таким образом, знание оказывается многообразным в своих проявлениях [1, 5].

Данное обстоятельство определяет вопрос: о каком знании о ребенке и современном мире детства идет речь при рассмотрении философии социальной превенции? Знание может быть информационным, знанием на уровне отдельного факта, который понимается в научном исследовании как информационный факт о конкретном ребенке и конкретном элементе мира его детства. Знание может быть увлечением, а получение такого знания становится видом своеобразной досуговой деятельности. Носителей такого знания следует называть «знатоками» философии, психологии или социологии детства.

Знание о ребенке и мире детства в контексте философии социальной превенции может быть, прежде всего, результатом интеллектуальной деятельности, логического мышления, т.е. понятийным знанием. В философии Сократа знать означает знать, что это такое. Современник Сократа, говоря о добродетели, не может дать ей определения, и выходит, что он не знает, что такое добродетель. Поэтому цель обсуждения какого-либо предмета – определение, понятие. Сократ возвел знание на уровень понятия, обратив внимание на то, что если нет понятия, то нет и знания [7, 227].

Следуя Платону, в философии социальной превенции можно различать следующие виды знания о ребенке и мире детства: 1) знание идей, получаемое непосредственным их умозрением; 2) близкое к достоверному знание; 3) знание мнимое, «смесь истины и заблуждения», эмпирическое знание. К этому виду знания примыкает воображение, благодаря которому человек не столько воспринимает естественные вещи, сколько создает искусственные, занимаясь ремеслами и искусствами [7, 266–267].

В современной философии образования и социально-педагогической науке постоянно предпринимаются попытки сформулировать и обосновать концептуальное понимание воспитания детей, основываясь на базовых национальных ценностях, принципе творческого саморазвития личности и принципах организации социального развития детей. Позитивно оценивая, выбранную отечественными учеными парадигму исследования, мы исходим из того, что такая оценка не отменяет, а наоборот, актуализирует необходимость поиска философско-методологических констант и интегративных научно-теоретических подходов к решению комплекса социально-гуманитарных проблем современного ребенка и современного мира детства [6, 124].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания : пер. с англ. / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
2. Ракитов, А. И. Курс лекций по логике науки / А. И. Ракитов. – М. : Высшая школа, 1971. – 176 с.
3. Светлов, В. А. История научного метода / В. А. Светлов. – М. : Академический проект, 2008. – 700 с.
4. Тугаров, А. Б. Детство и мир детства как направление научно-исследовательской деятельности / А. Б. Тугаров // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 75-летию Педагогического института им. В. Г. Бе-

линского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 16–17 декабря 2014 г.) / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 38–41.

5. Тугаров, А. Б. Философия феминизма как общая методология исследования гендерных отношений / А. Б. Тугаров, А. В. Очкина, У. О. Петряшкина // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 4 (48). – С. 253–266. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-4-24.

6. Тугаров, А. Б. Травматические практики внутрисемейного воспитания детей: синтез педагогики и социальной философии / А. Б. Тугаров, А. В. Очкина, Э. А. Шевцова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 1 (37). – С. 124–134.

7. Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней философии / А. Н. Чанышев. – М. : Высшая школа, 1981. – 374 с.

УДК 364.2

Алсу Алиевна Тюкмаева

г. Пенза, e-mail: alsu.tjukmaewa@mail.ru

МЕСТО АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ИНВАЛИДАМИ

В современном обществе инвалиды, попадая в поле зрения социальной работы, должны получать не только поддержку социального и морального плана, но и психологическую реабилитацию. Этому служат и способствуют особые технологии социальной работы: социальной адаптации, социальной реабилитации и социальной терапии. В особую группу технологий, использующих творческие возможности клиента, можно отнести социальную терапию, так как данная технология нацеливает людей на духовное оздоровление через любые виды искусства.

В связи с этим Н. Ф. Басова отмечает, что социальная реабилитация рассматривается как комплекс мер, направленных на восстановление утраченных способностей инвалида к жизнедеятельности в социальной среде. Но повсеместно люди с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с различными трудностями, которые не дают им возможности полноценно функционировать в обществе: это сопровождается как с разрушением традиционной для них модели жизнедеятельности, так и с разрывом сложившихся социальных связей. Поэтому людям с инвалидностью необходимо не только приспособиться к новым условиям существования, но и восстановить утраченные физические, психологические и эмоциональные возможности [1, 109].

В свою очередь социальная адаптация направлена на то, чтобы инвалид, попавший в трудную жизненную ситуацию, смог приспособиться к условиям социальной среды. Социальная адаптация также является важнейшим механизмом социализации и предусматривает освоение социально значимых норм, ценностей, стереотипов поведения.

Важную роль в формировании и развитии технологий социальной работы занимает социальная терапия. Данная технология направлена на выявление и решение

социальных проблем различного уровня. Она основана на социальном принятии, признании и одобрении результатов творческой деятельности инвалида. Арт-терапия, принадлежащая к творческим методам и подходам в социальной работе, является одной из инновационных технологий, входящих в социальную терапию. Арт-терапия представляет собой совокупность психологических методов воздействия, применяемых в изобразительной деятельности человека, и форму психотерапевтических отношений, используемых с целью психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и адаптации лиц с различными ограничениями здоровья, эмоциональными и психическими расстройствами. Именно арт-терапия как социально-психологическая технология играет большую роль в решении целого комплекса задач социальной реабилитации и адаптации.

Термин арт-терапия был введен А. Хиллом в 1938 г. при описании его работы с туберкулезными больными в санаториях. В настоящее время терапия творчеством является молодым методом, появившимся благодаря объединению опыта психиатров, художников, арт-терапевтов, социальных работников и т. д.

Арт-терапия (лат. *ars* – искусство, греч. *therapeia* – лечение) представляет собой психотерапевтический метод исцеления с помощью художественного творчества [2, 34]. Главным образом арт-терапия позволяет достичь положительных изменений в психологическом состоянии и социальном самочувствии клиентов. Важной особенностью арт-терапевтической работы является то, что она не требует наличия художественных способностей и навыков. В большей степени арт-терапия направлена на то, чтобы клиент мог выразить свои эмоции, внутренние переживания через любые виды спонтанного творчества. Арт-терапия используется при решении различных проблем в эмоциональной сфере, а также вследствие нарушения поведения и т. д.

Терапия творчеством очень важна для людей с инвалидностью, так как, имея ограничения здоровья, они не приспособлены к социальной среде, ограничены в социальных контактах. В ходе арт-терапевтической работы происходит выражение внутренних переживаний, сновидений, страхов через творческую деятельность. При их словесном описании у людей с ограниченными возможностями здоровья могут возникнуть затруднения. Поэтому лишь невербальное общение является единственной возможностью выразить свои переживания.

Нехватка общения и внимания, которая очень часто встречается по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, приводит к тяжелым последствиям в психосоциальном развитии. Для решения данных проблем используется метод арт-терапии, который направлен на сглаживание и разрешение имеющихся вопросов.

Арт-терапевтическая работа с клиентами проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. Выбор формы арт-терапевтического занятия зависит от индивидуальных особенностей и имеющихся проблем клиента. Если проблемы клиента связаны с эмоциональными отношениями, то применяется индивидуальная работа, а при затруднениях в социальной адаптации – групповая работа. Но особенно эффективной является работа в группе, так как каждый участник группы старается вкладывать в общую работу что-то свое, и действуют механизмы групповой динамики.

Многие исследователи выделяют основные преимущества арт-терапевтической работы:

- вне зависимости от возраста каждый человек может участвовать в арт-терапевтической работе без каких-либо художественных навыков;
- арт-терапия предусматривает невербальный метод общения;
- с помощью арт-терапии можно свободно выражать свои внутренние переживания и радости;
- после проведения арт-терапевтической работы, клиенты получают положительные эмоции.

Достоинством терапии творчеством является возможность говорить на языке искусства. Согласно восточной мудрости, «Картина может выразить то, что не выразит и тысяча слов». Поэтому рисунок является не искусством, а речью. Благодаря этому возможности арт-терапии в работе с клиентами безграничны; она включает в себя адаптационные, реабилитационные и терапевтические способности. Данные компоненты играют важную роль в арт-терапевтической работе и тем самым позволяют достичь положительных результатов в работе с клиентами.

Спектр направлений арт-терапии, которые могут применяться в работе с инвалидами, многообразен. К ним относятся изотерапия, музыкотерапия, литературная терапия, сказкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия и др.; также возможны разнообразные сочетания методов. В ходе творческих занятий методы помогают клиенту раскрыться, лучше узнать себя, а также обнаружить проблемы, о которых он даже не подозревал.

Арт-терапия ориентирована на психосоциальную помощь клиенту и является важной составляющей в комплексной модели социальной работы, так как дополняет традиционные методы и технологии инновационными, использующими творчество.

В данных группах технологий и в социальной реабилитации и в социальной адаптации и в социальной терапии применяются направления и методы, использующие творчество для улучшения качества жизни и психологического самочувствия клиентов.

Таким образом, в социальной работе с инвалидами применяют широкий спектр технологий, но данные технологии необходимо дополнить технологиями которые были бы направлены на раскрытие творческих способностей клиента. Арт-терапия является одним из инновационных методов в социальной работе и ориентирована на психосоциальную помощь клиенту. Арт-терапия направлена на то, чтобы клиент мог выразить свои эмоции и внутренние переживания через любые виды спонтанного творчества. В этом и заключается преимущество арт-терапии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Басова, Н. Ф. Социальная работа с инвалидами / Н. Ф. Басова. – М., 2012.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – М., 2007.
3. Копытин, А. И. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / А. И. Копытин. – М., 2008.

Ксения Александровна Феоктистова

г. Пенза, e-mail: feoktistova.ksusha2014@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО САТИРЫ И ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. МАЯКОВСКОГО

«Ничего нет в мире страшнее смешного: смешное – казнь уродливых нелепостей», – так определял В. Г. Белинский значение юмора и сатиры [1, 105].

Замечания Белинского о существе, целеустремленности и важнейших качествах юмора и сатиры проливают свет на своеобразие подбора и употребления речевых средств в произведениях, наделенных этими качествами.

Выдающийся поэт В. В. Маяковский широко использовал различные языковые средства. Все поэтические «новшества» введены им не просто для эксперимента, а для максимально полного использования экспрессивности языка вообще и разговорного языка в частности. Только такое слово могло всколыхнуть широкие массы, убедить, сагитировать.

Любой поэт как создает новые средства образности и выражения, так и использует достижения предшественников. Однако эти традиционные средства художественной выразительности подвергаются трансформации. Язык, как и человеческая цивилизация, постоянно развивается и совершенствуется, и литература не может не отразить этого. Маяковский утверждал, что имеют право на существование те слова, которые служат для выражения нового содержания или новых оттенков старого содержания.

Среди стилистических средств, используемых В. В. Маяковским в своих произведениях, одно из главных мест занимают фразеологические обороты. Высокая идейность поэзии Маяковского придает фразеологизмам предельную стилистическую активность и целенаправленность. Фразеологические единицы выразительнее синонимичного ему слова или свободного словосочетания. Разнообразны источники, из которых Маяковский вводит в свой стиль необычные фразеологизмы. Он трансформирует цитаты из произведений художественной литературы: *жгут и жгут сердца неповинных людей «глаголами», кто покорен фаустовскому тельцу*; использует просторечную, разговорно-бытовую фразеологию: *я крутил поэтической белкой; в тесноте, да не обедал, газеты замолчали, будто долларов в рот набрали; если зуб на кого – отпилим зуб*; включает в свои произведения библейские фразеологизмы: *шерсть подымается дыбом; золотого, до быка доросшего тельца; легче верблюду пролезть сквозь игольное ухо, чем ко мне такому слону*.

В речи постоянно наблюдаются различные преобразования фразеологических единиц, обусловленные двумя причинами. Во-первых, трансформация связана и с трудностью усвоения фразеологических единиц, и с неграмотностью носителей языка. Во-вторых, фразеологизмы преобразовываются сознательно, с целью создания определенного эффекта. Это индивидуально-авторские преобразования фразеологических единиц, так как «в стилистических целях фразеологизмы могут употребляться как без изменений, так и в трансформированном виде, с иным значением и структурой или с новыми экспрессивно-стилистическими свойствами» [2, 149].

Вся поэзия Маяковского пронизана юмором и сатирой. Употребление фразеологических оборотов в произведениях В. В. Маяковского мотивировалось желанием достичь сатирического или комического эффекта. Он осуждает чиновников, разоблачает людское лицемерие, высмеивает бездуховность и пошлость обывательского быта, безжалостно *критиковал* и осмеивал все те явления, которые, по его мнению, тормозили развитие молодого государства.

В. В. Маяковский с целью создания сатирического или комического эффекта использует несколько разновидностей преобразований фразеологизмов.

Во-первых, поэт наполняет фразеологический оборот новым содержанием: *ни дна, ни покрывашки* в значении «пожелание дурного, выражение досады, раздражения на кого-нибудь». Например:

Дохлая рыбка плывет одна. Висят плавнички как подбитые крылышки. Плывет неделю, и нет ей ни дна, ни покрывашки («Мелкая философия на глубоких местах» (1925)).

Во-вторых, Маяковский использует фразеологический оборот в качестве свободного сочетания слов, что часто связано с изменением его значения и грамматических свойств. Например:

Вездев печеные картошки личек, черней, чем негр, не выдавший бань, шестеро благочестивейших католичек влезло на борт парохода «Эспань» («б монахинь» (1925)).

В-третьих, образует по аналогии с уже известными устойчивыми оборотами новые фразеологизмы. Например:

Посмотришь в ширь – йоркширом йоркшир («150 000 000» (1919–1920)).

В-четвертых, изменяет порядок слов в устойчивом обороте, что полностью обновляет его значение. Например:

Дальше едешь, тише будешь («Окна РОСТА» (1919–1922)).

В-пятых, в описании ванной комнаты, использует библейский фразеологизм высокого стиля *земля обетованная* в его общеупотребительном значении «место, куда кто-либо страстно мечтает попасть». В результате стилистического парадокса возникает комический эффект:

*белее лунного света,
удобней,
чем земля обетованная,
это.
да что говорить об этом,
это –*

ванная («Рассказ литейщика Ивана Козырева о вселении в новую квартиру» (1928)).

В качестве стилистического несоответствия можно привести такой пример из поэмы В. В. Маяковского «Хорошо» (1927):

*Жена,
да квартира,
да счет текущий –
вот это –
отечество,
райские кущи.*

Для усиления сатирического эффекта использует библейский фразеологизм высокого стиля *райские кущи*, имеющий значение «необыкновенно красивый уголок».

В-шестых, поэт трансформирует библейский фразеологизм *волосы встали дыбом*. Первые два компонента в обороте заменяются на синонимичные.

В этом случае усиливается не только комический эффект, но и ощущение реальности нереального сюжета:

Довольно!

Шерсть подымается дыбом!

Довольно, довольно!

Такой озноб («Мистерия-Буфф» (1918)).

Таким образом, сущность комического и сатирического эффектов, создаваемых средствами языка, состоит в намеренном нарушении принятого способа выражения и данного «речевого приема» [3, 149]. В текст произведения Маяковский вводит фразеологизмы или в целостной форме, или в видоизмененной, трансформированной, что позволяет подать образ вставленного выражения в обновленном виде, усилить его экспрессию, добавить юмористическую или сатирическую окраску.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинский, В. Г. Похождения Чичикова, или Мертвые души / В. Г. Белинский // О русских классиках. – М., 1979.
2. Земская, Е. А. Речевые приемы комического в советской литературе / Е. А. Земская // Исследования по языку советских писателей. – М., 1959. – С. 218–219 с.
3. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М., 1985.

УДК 81'23

Анна Сергеевна Фролова

г. Пенза, e-mail: annaf2017@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКОВ

Согласно данным Всемирной федерации глухонемых каждый девятый человек в мире страдает какими-либо отклонениями в функции слуха. Часть этих людей не слышит абсолютно ничего, у другой части слух отсутствует лишь частично. Но при этом ни те, ни другие не считают себя немыми, ведь наравне с вербальными языками существуют языки жестов, с помощью которых можно беспрепятственно поддерживать общение. Вербальные языки обладают теми же характеристиками, что и полноценный звучащий язык.

Жестовый язык или язык жестов – это полноценный и самостоятельный язык, состоящий из набора жестов, каждый из которых воспроизводится руками в сочетании с мимикой, формой и движением рта и губ, а также специфического положения корпуса [1, 63]: Жестовые и словесные языки, используемые в одной стране, не

имеют зависимости друг от друга. Жестовые языки не являются порождениями вербальных языков. Количество жестовых языков в стране не связано с количеством словесных языков, что подчеркивает отсутствие их взаимозависимости. Также жестовые языки постоянно развиваются, появляются новые жесты, а старые отмирают, причем эти процессы происходят независимо от процессов в вербальных языках, что опять подтверждает их автономность.

Анализируя лингвистику жестовых языков, интересно отметить, что они столь же богаты и сложны, как и звуковые языки. Они обладают всеми компонентами, характеризующими их как полноценные. Об этом говорит тот факт, что в 1950-х г. Уильям Стоке – исследователь в области жестовых языков, поставил вопрос о статусе американского жестового языка или ASL (American Sign Language), как полноценного. Он также описал его, как систему, указал на то, что жестовые языки являются естественными человеческими языками [2, 18]. Научное лингвистическое изучение жестовых языков – это весьма особая область языкознания.

В жестовых языках наблюдаются те же процессы, что и в вербальных. К примеру, в русском жестовом языке есть модальность, есть видовые системы глаголов, есть референциальный выбор. Изучение звуковых языков не может останавливаться на анализе лишь звукового канала, необходимо также принимать во внимание и визуальный канал. Изучение жестовых языков будет способствовать созданию методологической базы изучения визуальных каналов вербальных языков.

В жестовых языках в роли плана выражения выступает жестикуляционно-мимическая основа. Информация кодируется движениями рук, тела, лица, глаз и передается не последовательно, как в звуковых языках, а одновременно [3, 109].

Согласно исследованиям Уильяма Стоке слова жестовых языков, как и слова обычных языков состоят из элементарных, не обладающих смыслов компонентов – хирем. Хиремы делятся на три класса: табы – указывают на место исполнения жеста, дезы – на конфигурацию руки, сиги – на характер движения. И в отличие от морфем передаются не последовательно, а одновременно. У. Стоуки разработал для ASL систему записи жестов, как последовательности таба, деза и сига. Подобные исследования проводились и для русского жестового языка или сокращенно РЖЯ.

Жестовые языки конкретны, образны, синкретичны, аморфны. Жестовый текст, в отличие от звукового нелинеен. Грамматическая информация передается одновременно с лексической. Главное различие жестовых языков – в порядке слов. К примеру, ASL является Subject-Verb-Object типом, в других языках конфигурация меняется.

Жест – является интуитивно выделяемой единицей жестовой речи согласно определению В.И. Беликова. Это аналог слова в звучащих языках. Фундаментальную роль в формировании лексики жестовых языков играет сходство между физическими свойствами объектов реального мира и физическими характеристиками руки.

На примере русского жестового языка, американского жестового языка и исследований В. И. Беликова, У. Стоке и И. Ф. Гейльмана можно рассмотреть морфологию жестовых языков. Морфологические значения в РЖЯ передаются с помощью дактиля и с помощью проговаривания слов губами. Также в русском языке активно используется создание парадигм изменением положения жестов. То есть, если определенный жест направлен на собеседника, предполагается направленность действия на него. Жест «учить» с направленностью на собеседника, значит «я тебя научу».

Глагольные формы в РЖЯ чаще всего заменяются существительными. То есть не «должен», а «долг». Множественное число передается с помощью жеста «много», жеста «разный» или повторения исходного жеста. Притяжательность передается с помощью жеста «принадлежать», с помощью жестов типа «мой» или с помощью жеста «принадлежать». Временные значения выражаются с помощью жестов «было», «есть», «будет». Степени сравнения передаются с помощью мимики, усиления или ослабления жеста или специальных жестов. Количественные числительные выражаются с помощью групп жестов, группы подразделяются на обозначающие десятки, сотни, тысячи, миллионы и т.д. Отрицания в РЖЯ следуют после слова, к которому относятся. Вопросительные слова ставятся в конце предложения. Род грамматически на маркируется, за исключением жестов, куда он включен изначально, по типу «мама», «папа».

В американском жестовом языке нет времен, артиклей и числа, как в английском вербальном языке, но присутствует сложная пространственно-временная грамматика. Для образования новых слов используется словосложение. К примеру, если к жесту «лицо» прибавить «сильный», получится «похожий». Глаголы спрягаются по виду. Длительный вид показывается длительностью жеста или круговыми движениями второй руки. В амслене есть продуктивная система классификаторов, являющихся частью его грамматической структуры. Морфема каждого классификатора содержит одну фонему. У классификаторов есть два компонента «форма руки классификатора» и «корень движения», с которым он связан. Форма руки изображает предмет, его поверхность, глубину, форму, обычно очень иконично. Корень движения может содержать три морфемы: путь направление и тип, которые являются аффиксами к пути. К примеру, для обозначения бегущего вниз кролика будет использован согнутый V-образный классификатор, который будет двигаться, изображая путь животного, причем, если кролик прыгает, то и движение будет прыгающим

Жестовые языки представляют собой иной языковой тип, но все же относятся к естественным человеческим языкам. Их особенности определяются ведущим визуальным каналом восприятия у людей с пороками слуха. Ключевую роль играет пространство жеста, с помощью него можно кодировать многие грамматические категории. Также информация передается одновременно, т.е. в жесте кодируется больше информации, чем в звучащем слове.

Жестовые языки подчиняются тем же универсалиям, что и вербальные языки. Изучение их необходимо, также как необходимо создание их типологии, так как на данный этап они все еще остаются малоизученными человеческими языкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беликов, В. И. Жестовые системы коммуникации / В. И. Беликов // Семиотика и информатика. – М., 1983.

2. Stokoe, W. Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf / W. Stokoe. – Buffalo, Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

3. Гейльман, И. Ф. Специфические средства общения глухих (дактилология и мимика). Язык жестов : учеб. пособие (словарь) : в 5 ч. / И. Ф. Гейльман. – Л. : Ленинградский восстановительный центр ВОГ, 1975.

*Кристина Борисовна Хлапушина,
Светлана Станиславовна Калашникова*

г. Пенза, e-mail: kri8875@ yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Профессиональное самоопределение для человека является процессом, охватывающим весь период его профессиональной деятельности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [5, 407].

По мнению ряда авторов (Н. С. Пряжников, Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова), данный процесс представляет собой самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности к конкретной культурно-исторической ситуации. В то же время на формирование профессионального самоопределения оказывают влияние ряд факторов. Так А. И. Зеличенко и А. Г. Шмелев выделили систему мотивационных факторов [4, 43], которые делятся на внешние и внутренние.

Для нас важно рассмотреть феномен социально-педагогического стереотипа, как фактора профессионального самоопределения молодого учителя.

На начальном этапе развития (первые 5 лет) своей профессиональной деятельности учитель стремится к самоактуализации, что выражается в его ориентации на личностный рост и реализацию своего потенциала. В то же время у молодого учителя активно происходит процесс профессиональной и социально-психологической адаптации, выражающейся в гармонизации взаимодействий его с профессиональной средой и деятельностью. В этот период из-за отсутствия практического навыка могут активно проявляться социально-педагогические стереотипы, ограничивая молодого учителя в его профессиональной деятельности.

Социальным стереотипом В. Я. Ядов [6, 64] называет схематический стандартизированный образ или представление о социальном объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий высокой устойчивостью.

Платонов К. К. дает определение социального стереотипа через установку: «Социальный стереотип – вид социальной установки, ценностной (значимой) для данной личности, четко и устойчиво выраженной (фиксированной)» [3, 139].

Под педагогическими стереотипами в свою очередь понимаются поведенческие, когнитивные или аффективные эталоны (идеалы), на которые ориентируется педагог в своей профессионально-педагогической деятельности [2, 33].

На наш взгляд, социальные и педагогические стереотипы действуют в комплексе, так как обладают как социальной, так и педагогической составляющей. Обобщая эти понятия, мы предлагаем следующее определение «социально-педагогического стереотипа», под которым понимаем вид социальной установки, выражающейся в виде поведенческих, когнитивных или аффективных эталонов, на которые ориентируется педагог в своей профессионально-педагогической деятельности.

Стереотип как социальное явление имеет две разновидности. Если стереотипы хранятся в сознании в виде штампов и выступают в роли канона (правила), то они являются *стереотипами поведения*. Если же стереотипы хранятся в виде клише сознания и функционируют как эталоны (образцы), то они составляют *стереотипы-представления* [1, 232].

На наш взгляд, двойственность проявления социальных стереотипов определяет наличие и выражение их педагогического аспекта. Стереотипы поведения определяют коммуникативное (и в том числе – вербальное) поведение молодого учителя в той или иной коммуникативной ситуации. Стереотипы-представления тесно связаны с речевым поведением начинающего педагога, характеризуя и проявляясь в этом виде поведения в качестве ассоциаций и предопределяя языковую форму.

Самым влиятельным источником формирования стереотипов, на наш взгляд, является процесс общения с теми людьми, с которыми чаще всего нам приходится взаимодействовать (агентами социализации): с родителями, друзьями, сверстниками, учителями. Нам удалось установить, что это относится и к социально-педагогическим стереотипам, которые формируют родители и педагоги у ребенка еще в детстве. Например, с помощью методики Е. П. Ильина по определению склонности к определенному стилю руководства, нам удалось выявить, что 45 % опрошенных молодых учителей (24 человека) склонны к авторитарному стилю взаимодействия с учениками и их родителями.

Далее мы провели опрос среди учащихся, используя опросник Ю. Б. Гатанова на выявление стиля руководства учителя в педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что авторитарный стиль в педагогической деятельности используют те учителя, которые проявили склонность к авторитарному стилю руководства. На вопрос: «Почему для Вас этот стиль предпочтителен?», большинство респондентов ответили, что такой стиль обучения и воспитания преобладал в их семье и школе.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогических стереотипов позволяет сделать вывод о том, что педагогические стереотипы в деятельности учителя могут выступать как в роли корректирующих, так и ослабляющих факторов. К корректирующим факторам можно отнести помощь педагогу в быстром ориентировании и построении своей деятельности в реальной учебно-воспитательной ситуации, а также в создании возможности хранить в памяти обобщенные характеристики объектов педагогической действительности и актуализировать их в соответствующих обстоятельствах.

К ослабляющим факторам относятся: снижение качества образовательного процесса; ограничение творческой активности; торможение обновлений в образовании; упрощение взглядов на возникновение проблемы; препятствие развитию неадаптивного уровня педагогического мышления; вероятность возникновения профессиональных и личностных деформаций.

Как видим, спектр ослабляющих факторов несколько шире. В случае, если стереотипы начинают преобладать над творческим решением, это негативно влияет на профессиональную деятельность учителя, и, соответственно, и на процесс его профессионального самоопределения.

Проведенное нами исследование на выявление наличия стереотипов социального и педагогического типа показало, что 60 % опрошенных респондентов обладают высоким уровнем восприятия и закрепления стереотипов. В сознании молодых учителей зачастую присутствуют неадекватные представления о профессиональной деятельности. Например:

– 30 % указывают на то, что в конфликтных ситуациях чаще прав учитель, чем ребенок, так как он опытнее.

– 25 % опрошенных респондентов считают, что воспитание детей – разрушительная работа для нервов;

– 10 % считают, что дети с проблемами в развитии, как правило, из неблагополучных семей.

В большей степени под влияние стереотипных представлений попадает именно категория молодых учителей. Это связано с тем, что учителя со стажем менее 5 лет еще не вполне самоопределились в профессиональном плане, не вполне ощущают целостность своей личности, сталкиваются с затруднениями в своей профессиональной деятельности.

Излишняя ориентация, опора на личные стереотипы социального и педагогического характера в деятельности педагога противоречит творческому подходу в работе учителя и ведет к снижению его профессионального уровня.

Однако, отметим, что многие стереотипы учительства, имевшие место быть еще в условиях советской системы образования играют положительную роль, так как способствуют формированию таких качеств, как дисциплинированность, ответственность, выдержанность поведения, морально-этические нормы, требования к прочному усвоению знаний и др.

Очевидно, что социально-педагогические стереотипы оказывают непосредственное влияние на процесс профессионального самоопределения молодого учителя, так как определяют основные черты его профессионального педагогического мышления и деятельности, оказывая как положительное, так и отрицательное влияние.

Будучи своеобразными ориентирами, установками, стереотипы должны быть соотнесены с реальной педагогической действительностью. Трансформация некоторых «полезных» стереотипов учителей должна происходить в соответствии с требованиями личностно-ориентированной педагогики, направленной на всестороннее развитие личности как учащегося – субъекта педагогического взаимодействия, так и молодого учителя, чье профессиональное самоопределение выходит на новый этап своего развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.

2. Мынбаева, А. К. Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: «за» и «против» / А. К. Мынбаева, И. Ш. Курманова // Вестник Казахского национального университета. Сер. «Педагогические науки». – 2012. – № 2 (36). – С. 33–44.

3. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1981. – 175 с.

4. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.

5. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

6. Ядов, В. А. К вопросу о теории стереотипизации / В. А. Ядов // Философские науки. – 1960. – № 2. – С. 59–68.

УДК 821.161.1.09

Елена Александровна Хохлова

г. Пенза, e-mail: len.hohlwa2010@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОМЕРОВСКИХ СРАВНЕНИЙ ПРИ ОПИСАНИИ ПОМЕЩИКОВ В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»

Творчество великого писателя Н. В. Гоголя всегда привлекало и привлекает внимание многих исследователей, как лингвистов, так и литературоведов. Многие слова, выражения, найденные Гоголем в народной речи, введенные в литературу, были органически усвоены литературным языком.

Настоящая статья посвящена особенностям использования «гомеровских» сравнений в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Сравнение – вид тропа, в котором одно явление или понятие проясняется путем сопоставления его с другим явлением [1, 48]. Л. А. Лебедева утверждает, что «сравнение в языке – это не только понятие, фигура речи или стилистический прием, но и особое языковое явление, особая языковая единица, наделенная (как и другие единицы языка) значением и особой формой его выражения» [2, 11–12].

Известно, что в русском языке существуют следующие способы выражения сравнений:

1. Прямые:
 - 1) сравнительный оборот с союзами *как, как будто, точно, словно*;
 - 2) существительные в Т.п.;
 - 3) фразеологические обороты;
 - 4) сложноподчиненные предложения с придаточным сравнения;
 - 5) существительные в Д.п. с предлогом *подобно*;
 - 6) наречия, соответствующие моделям: *по-...ому, по-...ему, по-...и*;
 - 7) существительные в И.п. в роли сказуемого при приложении;
 - 8) существительные со словом «похожий».
2. Отрицательные.
3. Гомеровские.

В. В. Виноградов предлагает изучение сравнений на фоне других образных средств языка, а также выявление особенностей этого приема в художественных текстах разных авторов. Он определяет сравнение как «подчеркнутую форму сопоставления с внешне (морфологически) выраженными признаками его» [3, 74]. Сравнения помогают ярко, красочно отобразить реальность, создать свежий образ.

Приведем примеры «гомеровских» сравнения на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»:

1. Подъезжает Чичиков, главный герой поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», к дому одного из помещиков, к которому он приехал в гости, и видит, что из

окошка высунулись «два лица: женское, в чепце, узкое, длинное, как огурец, и мужское, круглое, широкое, как молдаванские тыквы, называемые горлянками, из которых делают на Руси балалайки, двухструнные легкие балалайки, красу и потеху хватливого двадцатилетнего парня, мигача и щеголя, и подмигивающего и посвистывающего на белогрудых и белошейных девиц, собравшихся послушать его тихострунного треньканья».

2. При описании поместья Коробочки, ее самой «...и все это, наконец, совершал бас, может быть, старик, наделенный дюжею собачьей натурой, потому что хрипел, как хрипит певческий контрабас. Когда концерт в полном разливе: тенора поднимаются на цыпочки от сильного желания вывести высокую ноту, и все, что ни есть, порывается кверху, закидывая голову, а он один, засунувши небритый подбородок в галстук, присев и опустившись почти до земли, пропускает оттуда свою ногу, от которой трясутся и дребезжат стекла»; «Право, словно какая-нибудь дворняжка, что лежит на сене: и сама не ест и другим не дает».

3. При описании лица Манилова «Манилов, явя в лице своем выражение не только сладкое, подобное той микстуре, которую ловкий светский доктор засластил немилосердно, воображая ею обрадовать пациента».

4. При описании губернского бала «Черные фраки мелькали и носились врознь и кучами там и там, как носятся мухи на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета, когда старая ключница рубит и делит его на сверкающие обломки перед открытым окном, дети все глядят, собравшись вокруг, следя любопытно за движениями жестких рук ее, поднимающих молот, а воздушные эскадроны мух, поднятые легким воздухом, влетают смело, как полные хозяева, и, пользуясь подслеповатостью старухи и солнцем, беспокоящим глаза ее, обсыпают лакомые куски, где вразбитную, где густыми кучами. Насыщенные богатым летом, и без того на всяком шагу расставляющим лакомые блюда, они влетели вовсе не с тем, чтобы есть, но чтобы только показать себя под крылышками, или, протянув обе передние лапки, потереть ими у себя над головою, повернуться и опять улететь, и опять прилететь с новыми докучными эскадронами».

В развернутом сравнении, как и в прямом образном параллелизме, надо различать два его члена, два сопоставленных образа: один из них – основной по своему значению, создаваемый развитием повествования или лирической медитации; другой – вспомогательный, привлекаемый для сравнения с основным.

Для поэмы характерно интенсивное, почти сравнительное, не только развитие в сравнениях условного плана, но и направления этого развития. Условный план или «опредмечивает» сравнимое явление, или переводит его в ряд животных, насекомых и так далее – то есть в обоих случаях осуществляет функцию гротескного стиля.

Первый случай – описания лиц чиновников: «У иных были лица точно дурно выпеченный хлеб: щеку раздуло в одну сторону, подбородок покосило в другую, верхнюю губу взнесло пузырем, которая в прибаску к тому же еще и треснула...».

Второй случай – описание черных фраков: «Черные фраки мелькали и носились врозь и кучами там и там, как носятся мухи на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета, ключница рубит и делит его на сверкающие обломки...».

С другой стороны, если человеческое передвигается в более низкий, «животный» ряд, то последний «возвышается» до человеческого: сравнения заливающихся псов с хором певцов.

Изображая помещиков, Гоголь много раз намекает на связь образов помещиков с животным миром. Часто человек попадает в царство мертвой материи, он стал «уже весь плоть», «нет в нем души». С представлением о бездушном теле связаны такие создания гоголевской фантазии, как отдельно существующие или механически созданные части человеческого организма, так называемые «звериные» уподобления, приравнивание персонажей к неодушевленным предметам и тому подобные образы. В своей совокупности они представляют ту гениальную черту гоголевского гротеска и гоголевской поэтики вообще, при помощи которой писатель, говоря словами Герцена, «срывает» со своих персонажей «человеческую личину» и которая может быть названа художественным омертвлением природы.

Благодаря развернутым сравнениям Гоголь отводит читателя на несколько мгновений от сюжета, рисуя выпуклую картину или сценку из жизни, связанную с излагаемым местом сюжета, и затем вновь возвращает к сюжету, обострив его восприятие.

Образ мухи в качестве сравнения неоднократно используется в поэме «Мертвые души». Так, в первой главе писатель сравнивает чиновников в черных фраках с кучами мух, носящимися вокруг рафинада в пору жаркого июльского лета. Размышляя о приспособляемости Чичикова к характерам своих собеседников, Гоголь рисует портрет чиновника, правителя канцелярии, который среди своих подчиненных восседает важно, как Прометей, а перед вышестоящим ведет себя, как муха. Сравнение Прометея и мухи говорит о приспособленчестве как качестве российского чиновничества.

Если в первых двух случаях сравнение носит комический характер, то выражение «люди мрут, как мухи», характеризующее состояние дел имения Плюшкина, уже подчеркивает трагичность положения русского крепостного крестьянства, находящегося в полной зависимости от «мертвых душ» помещиков и чиновников, управляющих Россией.

В поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» гомеровские сравнения выполняют функцию художественной характеристики, поскольку содержат упоминание о большом количестве других, часто совершенно посторонних предметах.

Следовательно, можно сделать следующие выводы:

1. Гоголь использует гиперболизированные сравнения, в них ярче, выпуклее, выразительнее отражаются особенности внешности или черты интеллекта, характера персонажа.

2. Сравнения открывают отличительные черты, которые свойственны гоголевскому индивидуальному стилю в целом, характеризующемуся огромной изобразительной силой.

Разнообразные виды сравнения в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» помогают лучше понять авторский замысел, идею художественного произведения, индивидуальный стиль писателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь литературоведческих терминов / сост.: Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.

2. Лебедева, Л. А. Устойчивые сравнения русского языка : кратк. темат. слов. / Л. А. Лебедева ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2003. – 300 с.

3. Виноградов, В. В. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой : избранные труды / В. В. Виноградов. – М., 2003.
4. Новиков, Л. А. Художественное слово Гоголя / Л. А. Новиков // Русский язык в школе. – 1997. – № 3.

УДК 372.8

Ксения Рустэмовна Шакирзанова

г. Пенза, e-mail: kseny_800@mail.ru

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ

Внеурочная деятельность школьников является одной из инноваций Федерального государственного образовательного стандарта. В новом ФГОС конкретизировано соотношение между образованием и воспитанием: воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Оно должно охватывать все виды образовательной деятельности: учебную и внеурочную.

Основными целями внеурочной деятельности по ФГОС являются создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося, создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности с сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив [1, 13].

Внеурочная деятельность позволяет превратить обучение из скучной повседневной рутины в захватывающий процесс. У обучающихся появляется стимул для совершенствования своих знаний.

Еще в середине прошлого века В. А. Сухомлинский писал о значимости внеурочной деятельности: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками». С этим высказываем трудно не согласиться.

Существует множество определений внеурочной деятельности. Следует выделить некоторые из них. Т. А. Ильина внеурочной работой называет воспитательную работу, проводимую классным руководителем и учителями-предметниками с учащимися школы. Е. В. Советова считает, что внеурочная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2, 36].

В системе внеклассной работы школы особая роль в воспитании занимает внеурочная деятельность по истории. Изучение истории является важнейшим сред-

ством приобщения учащихся к богатству отечественной и мировой культуры. Одновременно изучение истории представляет собой мощное средство воспитания культурной идентичности, способности осознавать себя представителем конкретной культурной традиции, определяет саму возможность становления духовно-нравственной личности. В связи с этим на уроке недостаточно времени, чтобы охватить такой круг вопросов [3, 41].

Итак, внеурочная работа по истории – это организация учителем различных видов деятельности учащихся после уроков, которые обеспечивают необходимые условия для овладения ими навыками и умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта [2, 37].

Учителю, приступившему к организации внеурочной работы по истории, требуется осознание ряда положений, реализация которых придаст данному виду деятельности большую динамичность и высокий качественный уровень.

Во-первых, это соблюдение добровольных начал в организации работы. Добиться этого непросто, ведь часть учащихся равнодушна к предмету. В таких условиях учитель должен максимально учитывать реальные возможности каждого ученика и создавать благоприятные условия для их реализации.

Во-вторых, внеурочная работа по истории должна обязательно носить исследовательский характер. Учащиеся должны самостоятельно решать конкретные задачи, следуя следующим принципам: научности, альтернативности, историзма и т.д. [3, 42].

Вся внеурочная работа по истории классически делится на три основные формы:

1. Массовая (исторические вечера, исторические экскурсии, викторины и конкурсы, олимпиады, конференции, недели истории, просмотр исторических фильмов);

2. Групповая (исторический кружок, исторические общества, выпуск исторических газет и журналов, факультативы);

3. Индивидуальная (написание рефератов и докладов, создание проектов, выполнение творческих заданий) [2, 4–5].

Все эти формы находятся в тесной взаимосвязи. Из массовой работы вырастает кружковая. Результаты занятий в кружке часто выносятся на общественные вечера, конференции. Индивидуальная работа является необходимым элементом как массовых, так и групповых форм.

На мой взгляд, одной из самых интересных для учеников форм организации внеурочной деятельности является школьный исторический музей.

Школьный исторический музей способствует воспитанию учащихся в духе патриотизма, приобщает молодежь к общественно полезному труду.

Основными задачами школьного музея являются:

- поиск и сбор материалов;
- учет и хранение собранных документов, предметов, материалов;
- научная проверка, систематизация и методическая обработка собранных материалов;

- оформление и экспонирование материалов;

- использование материалов музея в учебно-воспитательной работе.

Среди школьных музеев важное место занимают военно-исторические музеи. Раскрывая ратные подвиги земляков в годы Великой Отечественной войны, эти музеи воспитывают у школьников патриотизм, готовность к защите Родины. Такие музеи позволяют проводить большую поисково-исследовательскую работу и организовать сбор подлинных памятников истории [3, 42–43].

Сегодня назрела необходимость посмотреть на деятельность школьного музея и определить слабые места, которые не позволяют более эффективно использовать его возможности и скрытые ресурсы. В настоящее время к минусам в работе музея можно отнести следующее:

- ограниченный доступ и несменяемость основной экспозиции;
- осуществление регулярной работы в музее лишь небольшим количеством учащихся (обычно актив музея);
- недостаточное использование возможностей музея в учебном процессе.

Школьник, теряющий интерес к музею, обязательно восполнит свои духовные потребности из других источников информации, но не факт, что они будут достоверны и объективны. Возможно, назрела необходимость в расширении сфер деятельности школьного музея и превращения его в некий историко-краеведческий интеллектуальный центр школы. Такой центр мог бы стать кладовой для накопления традиций и лучшего опыта предшествующих поколений выпускников педагогов [4, 50–51].

Все больше учителей истории пытаются искоренить все минусы в работе школьного музея. Ведь его идеальная и отлаженная работа позволит расширить образовательные горизонты школьников для постижения отечественной истории, поддерживать в тоне интерес к ней, а также в разы увеличить количество учащихся, примеривших на себя роли экскурсоводов. Школьный музей поможет проникнуть в суть таких важных вопросов, как понятие «Россия – моя Родина», мой город, мое село, моя школа, и благодаря этому попытаться осознать свою идентичность [4, 53].

Таким образом, внеурочные занятия в единстве с учебными образуют систему «школьно-внешкольного образования», позволяющую оптимально решать проблему индивидуализации и дифференциации обучения как средства развития личности учащегося. Внеурочная работа стимулирует учителя в поиске средств и способов развития школьников с учетом их индивидуальных интересов и способностей. Организация этих занятий по истории ориентирует на углубленное изучение предмета, развивает у учащихся интеллектуальную и эмоциональную сферу личности [2, 40].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2016. – 63 с.
2. Даровских, И. С. Внеурочная деятельность по истории: цели, организация, направления работы в современных условиях / И. С. Даровских // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 35–41.
3. Асочакова, Е. Г. Принципы и формы организации внеурочной работы по истории / Е. Г. Асочакова // Научный альманах. – 2016. – № 1–2 (15). – С. 41–43.
4. Сарин, Д. П. Новые горизонты работы школьного музея в контексте преподавания истории / Д. П. Сарин // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 50–53.

Ксения Сергеевна Шевырдяева

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Динамика самореализации личности в современных условиях жизнедеятельности выдвигают повышенные требования к человеку, в частности, в аспекте состояния его здоровья. Здоровье выступает как одно из необходимых условий активной, творческой, полноценной жизни личности.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым обучающиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать [2, 169].

В любом случае, независимо от структуры и содержания понимания понятия «здоровье», все исследователи признают важность отношения личности к своему здоровью. Это стало основанием для определения цели исследования, в качестве которой выступает изучение и анализ отношения студентов к своему здоровью.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» четко обозначена ответственность образовательной организации за жизнь и сохранения здоровья обучающихся. Здоровье выступает как мера качества жизни, здоровье нации – это конечный результат в политике государства, создающего возможность гражданам относиться к своему здоровью как к непреходящей ценности, как к основе продления здорового рода, сохранения, совершенствования трудового потенциала, как к развитию генофонда, творчества и духовности человека [3, 167].

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», в котором принимало участие 60 студентов, обучающихся на 2 курсе факультета педагогики, психологии и социальных наук. В ходе исследования были использованы методы тестирования и анкетирования, анализ и интерпретация которых представлены ниже.

Результаты теста-опросника «Ваш образ жизни и здоровье» представлены на рис. 1.

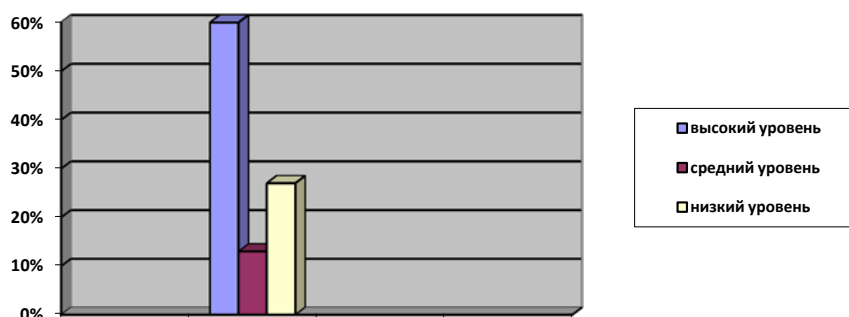


Рис. 1. Уровни отношения студентов к своему образу жизни (%)

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что для 60 % (36 чел.) выборки, характерен высокий уровень отношения к своему обра-

зу жизни и здоровью. Им характерен здоровый образ жизни, здоровье не внушает опасение и не вызывает беспокойства. У 13 % (8 чел.) выборки, отношения к своему образу жизни и здоровью находится на среднем уровне, им необходимо задуматься и изменить свой образ жизни. 27 % (16 чел.) выборки, следует всерьез задуматься о своем образе жизни, им присущ низкий уровень отношения к своему образу жизни и здоровью.

Результаты по тесту: «Как вы относитесь к своему здоровью», представлены на рис. 2.



Рис. 2. Ценностное отношение студентов к своему здоровью (%)

Из рис. 2 видно, что для 33 % (20 чел.) выборки характерен высокий уровень отношения к своему здоровью. Такие люди следят за своим здоровьем больше, чем за чем-то другим. Им присуще хорошее самочувствие, энергичность и активность.

Большинство выборки, а именно 67 % (40 чел.) находятся на среднем уровне по отношению к своему здоровью. Для них характерно хорошее настроение, общительность, разнообразие своего дня. Такие люди достаточно уделяют времени на занятие спортом, зачастую не имеют вредных привычек.

Низкого уровня отношения студентов к своему здоровью выявлено не было.

Результаты по тесту: «Разумное ли у вас отношение к своему здоровью» представлены на рис. 3.



Рис. 3. Деятельностное отношение студентов к своему здоровью (%)

Исходя из полученных данных, мы видим, что для 17 % (10 чел.) присуще чрезмерное беспокойство о своем здоровье, это может вызвать у себя какую-нибудь болезнь. Важно научиться расслабляться и принимать вещи такими, какими они есть на самом деле. Здоровье для этих людей играет определяющую роль в жизни. Таким людям присуще черты ипохондрии. У большинства студентов, а именно 83 % (50 чел.) достаточно разумное отношение к своему здоровью. Такие люди испытывают определенную заботу о своем здоровье, но не ставят это целью в жизни. Разумного отношения к здоровью у студентов данной выборки выявлено не было.

Анкетирование дополнило характеристику мнения респондентов о состоянии своего здоровья. По мнению студенческой молодежи, оно находится на среднем уровне (так считает 87 % (52 чел.) респондентов). Из факторов, которые наиболее выражены как влияющие на здоровье, были отмечены следующие: низкая физическая активность, неправильное питание, нарушение режима дня. Среди источников получения информации по вопросам, связанным со здоровьем человека, чаще всего отмечались следующие: интернет (57 % (34 чел.) респондентов); родители, родственники (30 % (18 чел.) респондентов); знакомые и друзья (13 % (8 чел.) респондентов). Среди того, что необходимо делать для сохранения здоровья отмечалось следующие: правильно питаться, своевременно обращаться к врачу, заниматься физической культурой, спортом.

Таким образом, анализ процесса реализации здоровьесберегающих технологий в образовательной деятельности высших учебных заведений, позволяет сделать вывод о необходимости системно-деятельностной реализации содержания образовательного процесса вуза, в котором определяющим компонентом является отношение респондентов к своему здоровью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Медик, В. А. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье / В. А. Медик, А. М. Осипов. – М. : Логос, 2003.
2. Сохранов-Преображенский, В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В. В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 168–174.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016). – М., 2016.
4. Шахова, А. В. Здоровьесберегающий потенциал образования / А. В. Шахова, Т. В. Чельшева, Н. И. Хасанова. – Майкоп : Аякс, 2008.

УДК 81 38

Наталья Александровна Шиблева

г. Пенза, e-mail: n.shibleva@list.ru

АРГУМЕНТАЦИЯ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ЖУРНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Существуя самостоятельно или в качестве составной части СМИ (газеты, журнала, телевизионного или радиоканала, интернет-СМИ), реклама располагает богатейшим арсеналом способов и средств оказания влияния на потенциального потребителя. Воздействующая функция журнальной рекламы обеспечивается возможностями этого вида СМИ.

Как известно, реклама должна привлекать внимание к объекту рекламирования, формировать и поддерживать интерес к нему, побуждать адресатов купить товар, воспользоваться услугой и т.д., т.е. совершить определенные действия.

Сформировать убеждение в преимуществе рекламируемого товара, в необходимости его приобретения помогают рекламные тексты различных жанров, размещенные или рядом с журналистскими материалами, или на отдельных страницах, во вкладышах. Средствами журнальной рекламы является совокупность стилистических средств русского языка, особенностей использования фотографии, рисунка, цвета, шрифта, расположение различных компонентов относительно друг друга и т.д. Все это призвано реализовать различные функции рекламы, но главным образом, функцию воздействия на читателя журнала, для того чтобы он совершил нужное рекламодателю действие.

Смысловая структура рекламного текста определяется его воздействующей функцией. Убеждение в преимуществе рекламируемого товара, услуги и прочего перед другими обеспечивается различными способами и средствами. Важное значение при этом имеет аргументация, то есть совокупность аргументов, или «доводов», «доказательств» [1, 28].

По способам воздействия рекламное сообщение может быть рациональным (предметным) или эмоциональным (ассоциативным) [2, 12]. Аргументы играют главную роль в рациональной (предметной) рекламе: «Рациональная реклама информирует, обращаясь к разуму потенциального покупателя. Она приводит аргументы, чтобы убедить его, свои доводы облекает в словесную форму, использует чертеж или рисунок для того, чтобы усилить впечатление от сказанного словами» – в отличие от эмоциональной рекламы, которая «обращается к чувствам, эмоциям, подсознательному», «ее самое эффективное средство – рисунок, цвет...» [2, 12].

Однако аргумент в рекламе имеет особый характер в силу необычности, нестандартности рекламного текста, не всегда подразумевающего строгую логичность, системность, которые обычно предусматриваются в текстах-рассуждениях. В рекламе смешиваются, соединяются жанры, стили, виды, типы речи. Неизменной остается главная функция воздействия. Поэтому ученые говорят о различных способах аргументации: рациональных и эмоциональных, логических и ассоциативных, предметных и образных и др. [3] и о различных видах аргументов.

Как правило, аргументация находит вербальное выражение.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» рассматривается пять видов аргументов: фактологические, оценочные, авторитетное мнение, апелляция к имиджу фирмы, апелляция к имиджу адресата [4, 636]. Помимо названных, на наш взгляд, можно выделить еще один вид аргумента – аргумент «акция», или «дополнительная выгода» [5, 381]. Поделимся некоторыми наблюдениями за функционированием этих аргументов в журнальных рекламных текстах.

Фактологические аргументы представляют собой перечисление и/или описание характеристик, свойств товаров. Они преимущественно выражены именами существительными. Различие в представленности тех или иных групп имен существительных можно объяснить особенностями рекламируемого товара и, как следствие, различием потребностей потенциальных покупателей, составляющих целевую аудиторию. Фактологическая аргументация обеспечивается также использованием имен числительных, призванных повысить степень доверия к тексту, в котором приводятся количественные показатели.

Оценочные аргументы либо тесно переплетаются с фактологическими, либо используются как самостоятельные. Самое используемое в рекламе оценочное

стилистическое средство – эпитеты. Они могут быть выражены либо прилагательными, в том числе и в формах степеней сравнения, либо наречиями. Например, изысканный аромат, тонкие ноты, непревзойденное качество, умно придуман. Их функция – подчеркнуть положительные свойства товара.

Апелляция к имиджу адресата – аргумент, ориентированный на определенную целевую аудиторию, поэтому актуален неформальный диалог с читателем, обращение к нему «на ты», использование глаголов повелительного наклонения единственного числа (почувствуй, испытай и др.), личных глагольных форм второго лица единственного числа (ощутишь, узнаешь и др.), притяжательных местоимений. При этом нам не встретились глаголы с отрицанием, что находит объяснение в психологии восприятия. На наш взгляд, апелляция может представлять собой также перенос на реципиента свойств рекламного образа, и здесь большую роль играет фотография или рисунок, а в тексте используются личные местоимения первого или третьего лица единственного числа: герой рекламы говорит «сам» или говорят о нем, но подразумевается, что с его образом – «картинкой» будет идентифицировать себя потребитель рекламной информации («Когда природа бросает мне вызов, я смело принимаю его, ведь с техникой Yamaha я всегда уверен в своих возможностях»).

Ссылка на авторитетное мнение – известный способ повышения доверия к информации. Это может быть как адресная ссылка на мнение известного человека, позиционирующего себя как активного пользователя товаром, и тогда в тексте есть фамилия, имя и прочие данные о человеке, чье мнение используется как авторитетное, так и безадресная ссылка на мнение «ведущих мировых производителей» и под.

Апелляция к имиджу фирмы – аргумент, возможный при условии, если ее название у целевой аудитории на слуху.

Аргумент «акция», или «дополнительная выгода» – аргумент, предлагающий в качестве мотива покупки товара приобретение какого-либо бонуса.

Все эти вербально выраженные аргументы в пользу товара и совершения выгодного, запланированного рекламодателем действия, как правило, используются в сочетании с невербальными. К невербальным можно отнести фотографии, рисунки, схемы, таблицы, выгодное использование цвета и прочее, что составляет преимущественно работу дизайнера, верстальщика.

В большинстве случаев в одном рекламном сообщении переплетаются два-три, реже четыре-пять видов вербальных аргументов [5, 381], связанных единой концепцией с невербальными составляющими. В совокупности они способны сконструировать рекламный образ большой воздействующей силы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

2. Мокшанцев, Р. И. Психология рекламы : учеб. пособие. науч. ред. М. В. Удальцова. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : Сибирское соглашение, 2005. – 230 с. – (Высшее образование).

3. Липатова, В. Ю. Реклама / В. Ю. Липатова // Педагогическое речеведение : словарь-справочник. – М., 1998.

4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 696 с.

5. Шиблева, Н. А. Виды аргументов в журнальной рекламе / Н. А. Шиблева // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 25–26 марта 2016 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – 402 с. – С. 379–382.

УДК 81.366

Вера Викторовна Шмелькова

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

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Обучение лексике русского языка иностранных студентов – один из важнейших аспектов преподавания РКИ. Однако работа с современной русской лексикой имеет некоторые трудности, которые стали следствием определенных лингвистических и экстралингвистических процессов. Понимание сущности этих процессов и внимание к ним поможет сделать более эффективной работу по формированию лексических навыков у иностранных учащихся, изучающих русский язык.

Актуальная лексика – та «часть лексического состава современного русского языка, в которой нашли отражение наиболее существенные и очевидные языковые процессы последних годов XX – начала XXI в., оказавшие влияние на становление русского языка и на языковое сознание его носителей» [1, 6].

Конец XX в. отмечен кардинальными изменениями в жизни России, российского общества. В лексике русского языка конца XX в. заметно активизировались различные семантические процессы, произошли разного рода изменения. Многие исследователи (В. Г. Костомаров, Л. П. Крысин, Ю. А. Бельчиков, Г. Н. Скляревская и другие ученые) особое внимание обращают на такие процессы, как жаргонизация литературной речи, архаизация советизмов, деархаизация лексики, ушедшей в пассивный запас после Октябрьской революции 1917 г., усиление заимствования иноязычных слов.

Известно, что лексика более, чем другие уровни языка, реагирует на исторические изменения общественно-политического характера в жизни народа-носителя этого языка. В конце XX – начала XXI в. еще раз подтвердилось наблюдение ученых (Л. В. Щерба, С. И. Карцевский, А. М. Селищев и другие) о том, что беспокойные, «рубежные» эпохи характеризуются активными процессами в лексической системе. Исследование лексики, которая реагирует на изменения общественно-политического, экономического и культурного характера, в ее историческом развитии всегда связано с изучением истории конкретных слов и выражений.

Среди активных процессов в русском языке на рубеже XX–XXI вв. следует особо отметить процессы архаизации и деархаизации лексики. Процессы устаревания лексики отдельных тематических групп протекают на фоне активной неологизации, а новые слова появляются в языке на фоне архаизации (под архаизацией мы понимаем процессы перехода слов из активного употребления как в разряд архаиз-

мов, так и в разряд историзмов). И это одна из активных форм движения в языке нового времени.

Как известно, слово переходит в разряд устаревающих и устаревших, пройдя определенные этапы своей истории: момент появления, утраты новизны и переход слова в разряд нейтральных, выход из активного словоупотребления. Но перейдя в разряд устаревших, слова не всегда исчезают совсем. Они остаются в текстах литературы, культуры, а в определенные общественно-исторические моменты могут актуализировать свое значение и начать активно функционировать, поэтому «возрождение», возвращение устаревшего слова (а также слова с оттенком устаревания, архаичности) в активное употребление (процесс лексической деархаизации) – всегда новый этап в истории слова.

В начале XXI столетия нейтральными и вполне «современными» стали некоторые единицы административно-политической лексики, бывшие актуальными до революции 1917 г. и перешедшие в пассивный запас языка после нее: *губернатор*, *губерния*, *департамент* (например, Департамент образования г.Москвы; Судебный департамент при Верховном суде РФ и др.); *дума* (например, Государственная Дума, Московская городская дума); *волость* (например, Вепская национальная волость в Карелии).

Слово, возвращенное в активное употребление в результате процесса деархаизации, некоторое время находится на периферии лексической системы и поэтому имеет некоторое сходство с неологизмом: ему присуща определенная новизна, несмотря на то, что оно некогда было хорошо знакомо большинству носителей языка. На первых порах такое слово отмечено стилистически, оно экспрессивно. Совсем не случайной стала в девяностые годы XX в. распространенность этой лексики в газетной и журнальной публицистике, в телевизионной речи.

Возвращению в узус лексики, бывшей какое-то время малоупотребительной и неупотребительной, способствует установка общества на возрождение части духовных традиций, культурных ценностей и общественных реалий, утраченных в ходе истории. При этом лексические историзмы, выступающие в функции номинации новых реалий современной жизни (*дума*, *гимназия*, *губернатор*) в основном используются для заполнения возникших в результате архаизации советизмов лакун, а также для того, чтобы подчеркнуть особенность, оригинальность этой реалии.

Новые слова, новые значения слов, возвращенные лексические единицы, отражающие динамические процессы, связанные с общественными переменами, которые произошли в России, активно пополняют лексику русского языка и составляют неотъемлемую часть современной языковой картины мира русской лингвокультурной общности.

Лексика всегда была одним из самых важных аспектов в практике преподавания русского языка как иностранного: от уровня лексической компетенции во многом зависит сформированность коммуникативных навыков. Однако подвижность лексического состава языка определяет трудности лексического и экстралингвистического характера в употреблении или понимании той или иной лексической единицы иностранцами учащимися (особенно на продвинутом этапе обучения в связи с проблемой выбора слова, с определением его стилистической окрашенности и т.д.). Например, что воспринимается носителями языка в современной газете (телевизионной программе, кинофильме и т.д.) как нейтральное, а что – как

экспрессивное, подчеркнуто сниженное, жаргонное, новое и т.д. Двухязычные словари учащихся, как правило, не отражают этой специфики, отсюда многочисленные ошибки иностранных учащихся в выборе слова.

В данной ситуации чаще всего не могут помочь и традиционно используемые словари русского языка. В XX в. были созданы важнейшие словари русского языка (Словарь под редакцией Д. Н. Ушакова, Словарь современного русского литературного языка в 17 томах, Словарь русского языка в 4 томах, Словарь С. И. Ожегова и другие), каждый из которых отразил состояние лексической системы русского языка в определенные периоды истории, т.е. каждый из них по-своему отразил эпоху.

Например, в «Словаре русского языка» (МАС – 1981) к слову *революционер* дается следующая словарная статья: «Революционер – 1. Участник революционного движения, деятель революции». (Ср. в Словаре В. И. Даля: «Революционер – смутчик, возмутитель, крамольник, мятежник»).

Пометы «устарелое», «устаревшее», «устаревающее», а также комментарии в текстах словарных статей (*до революции 1917 г., в дореволюционной России, в царской России* и т.л.), чаще всего не соответствуют реалиям наших дней.

Следствием многочисленных изменений в лексической системе русского языка конца XX в. стало создание ряда толковых словарей, отразивших новое состояние лексической системы. К словарям нового времени можно отнести словари под ред. Г. Н. Скляревской: «Толковый словарь русского языка XX в. Языковые изменения» (1998); «Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» (2005); «Толковый словарь русского языка начала XXI в. Актуальная лексика» (2006), которые отразили российские реалии конца XX – начала XXI столетия, новую языковую ситуацию в стране.

Таким образом, новейшие толковые словари русского языка фиксируют те многочисленные изменения в лексической системе, которые произошли в языке в конце XX – начале XXI столетия, и отражают активные процессы, характерные для этого времени. Авторам современных учебников русского языка как иностранного также необходимо отмечать лексические новшества современного русского языка и учитывать их, разрабатывая методический аппарат учебных пособий.

В некоторых современных учебниках и учебных пособиях по РКИ есть тексты с комментариями (*раньше – сейчас, в последнее время активизировались, в конце XX в. вернулись в речевое употребление* и т.п.), а также в последние годы создаются специальные словари, учебные пособия, посвященные явлениям языка новейшего времени (например, учебное пособие Т. Шканенко, Ф. Хюбнер «Русский «тусовочный» как иностранный» и некоторые другие).

Русская лексика, которая содержит в себе огромный потенциал культурного плана, чутко реагирует на все изменения в жизни общества, и именно она во многом отражает современное состояние языка, что важно учитывать в практике преподавания РКИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. – М. : Эксмо, 2007. – 1136 с.

Иван Федорович Шувалов

г. Пенза, e-mail: elshanets@gmail.com

ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО В 50–70 гг. XX СТОЛЕТИЯ

Одной из особенностей учебно-воспитательного процесса ПГПИ им. В.Г. Белинского середины XX столетия было широкое и постоянное привлечение студентов к общественно-полезному труду. Трудовое воспитание обучающихся складывалось из многих составляющих. Назовем основные из них. Это сельскохозяйственные работы по уборке урожая на полях области и работы, связанные со строительством студенческого городка на территории института. Это широкое внедрение в учебный процесс самообслуживания и помощь городу в проведении субботников и воскресников по уборке территории и строительству разных объектов. Привлекались студенты старших курсов и к повышению образовательного уровня трудящейся молодежи и лекционной пропаганде среди населения г. Пензы и области. А с конца 60-х годов в институте начало активно развиваться стройотрядовское движение [1]. Рассмотрим некоторые из этих видов трудовой деятельности подробнее.

Сельскохозяйственные работы – это массовое привлечение студентов вузов и техникумов для уборки урожая в осенний период во время учебных занятий. Делалось по распоряжению местных администраций. Студенты привлекались для уборки овощей и фруктов, но использовались и на других работах. Обычно посылались в сентябре-октябре на 3–4 недели, а иногда и на 5–6. В некоторые годы студенты снимались с занятий и отправлялись на уборку сахарной свеклы на 1–2 недели даже в ноябре. Расселялись по частным квартирам или жили в общежитиях, полевых вагончиках. Питанием и постельным бельем обеспечивались за счет принимающих организаций. При хорошей организации труда зарабатывали небольшие деньги, а по большей части оставались должны за питание. Долг прощался. Выезжали на работы все студенты, за исключением освобожденных по болезни (они тогда работали в институте), и тех, кто уходил в сентябре на практику или был летом в стройотрядах. Иногда от сельхозработ освобождались участники агитбригад и художественной самодеятельности. По распоряжению облисполкома за институтом закреплялся тот или иной район (обычно это были Колышлейский и Пензенский) и давалась разрядка на кол-во посылаемых в совхозы и колхозы студентов. Каждый такой отряд в районе возглавлял преподаватель, который отвечал за организацию работ, быт и безопасность студентов. Факультеты обычно ездили в «свои» колхозы и совхозы. Были такие преподаватели, которые по несколько лет работали в таких хозяйствах. Студенты же 1 курса (до 600 чел.) работали осенью в лагере труда и отдыха «Романтик». Он считался наиболее благоустроенным и приспособленным для жизни и работы местом.

Первый выезд на сельхозработы в истории института состоялся осенью 1941 г. и был вызван начавшейся Великой Отечественной войной. В эти годы студенты

вынуждены были много работать в подсобном хозяйстве института, чтобы заготовить на зиму хоть какое-то количество овощей и фруктов для столовой. Практика безвозмездной помощи колхозам и совхозам области сохранилась и в послевоенные годы. Особенно обременительной она стала в 1960–1970-е гг., когда на осенние сельхозработы выезжало большинство студентов. Так, с 1954 по 1964 г. на них побывали около 8 тыс. человек. В 1966 г. на работы выезжали с 1 по 30 сентября в Белинский район 736, а в Каменский – 500 чел. В 1976 в Колышлейский р-н направлены 1100 студентов, в Бедно-Демьяновский район – 50 человек. Несмотря на все издержки в организации таких работ, помощь студентов была весьма ощутимой. Так, в 1976 г. они собрали свеклу с 826,5 га, очистили ее около 22 тыс. центнеров, отгрузили на приемные пункты 18 тыс. центнеров, убрали с 12 га картофель и др. овощи; собрали, обработали и отправили потребителям свыше 1 тыс. ц. яблок, обработали 157370 т зерна, собрали солому с 2100 га, заготовили 1,5 тыс. ц. силоса и 20 т витаминной муки, посеяли зерновые на площади 150 га. Студенты проводили и культурно-массовую работу. Так, в 1977 они прочитали 20 лекций и дали 11 концертов. На сельхозработы как руководители ежегодно выезжали десятки преподавателей. Особенно хорошо зарекомендовали себя Ю. И. Андреев, В. М. Богданова, В. В. Быховец, В. Г. Дунаев, А. И. Кувшинова, В. П. Митрофанов, В. Н. Сергунькин, А. Г. Соустина, В. И. Силков, В. Г. Сугробов, Л. Д. Сычева и мн. др.

В эти годы были и др. выезды на сельхозработы. Так, в 1957 и 1958 более 400 студентов побывали на уборке целинного урожая в Оренбургской и Актюбинской областях.

Разрешение на поездку в 1957 г. было получено в июне, и, несмотря на сессию, в комитет ВЛКСМ за сравнительно короткий срок поступили более 300 заявлений студентов с просьбой направить их на уборку урожая. На внеочередном заседании комитета ВЛКСМ были утверждены окончательные списки, студенты разбиты на бригады, назначены бригадиры. А 10 июля специальный состав с двумя тысячами пензенских патриотов, в числе которых были более 200 студентов пединститута, отбыл на уборку урожая в Чкаловскую (Оренбургскую) область. Местом работы наших студентов стал совхоз имени Магнитостроя Мустаевского района, где они с успехом трудились до пятого сентября. Руководителем отряда была Лидия Судомоина.

Бывали дни, когда комсомольцы П. Малахов, Б. Канн, А. Агейкин, Ю. Липовский на подборке зерна выполняли свои нормы на 300–400 %. По 150–200 % давали на очистке зерна Р. Чудакова, Е. Киселев, З. Колесникова, Л. Костина, М. Глухова и др. По 18–20 ч в сутки трудились соломокопильщики Л. Кайзер, Ю. Парфенов, С. Яковлева. По 500–600 центнеров зерна отгружали от комбайнов Н. Карпенко, Т. Белоусова. Между бригадами студентов развернулось социалистическое соревнование, первенство в котором завоевала бригада И. Шувалова. Бригады-победительницы привезли в институт символические подарки: огромный каравай хлеба, снопы пшеницы и проса, красный вымпел. За свой самоотверженный труд многие студенты были награждены значками целинника, похвальными листами Мустаевского РК ВЛКСМ и ОК ВЛКСМ Чкаловской (Оренбургской) области. Ряд особо отличившихся студентов был награжден Похвальными грамотами ЦК ВЛКСМ.

Летом и осенью 1958 г. 213 студентов института работали на уборке урожая в Кокчетавской области Казахской ССР, за что комсомольская организация вуза была награждена Похвальной грамотой Кокчетавского ОК ВЛКСМ. 23 человека, вторично ездивших на целину, были награждены медалями «За освоение целинных земель». Среди них Мария Волкова, Владимир Умнов, Александр Агейкин, Мария Глухова, Евгений Кротов и др. Около 160 человек награждены грамотами ЦК ВЛКСМ Казахстана и ОК комсомола Кокчетавской области. Возглавляла отряд целинников секретарь комитета ВЛКСМ института Нина Китаева.

Летом 1962 г. Пензенский обком КПСС обратился с призывом к студентам ВУЗов в кратчайший срок изучить комбайн и помочь убрать урожай, студенты-юноши факультета физвоспитания и физмата откликнулись на этот призыв. Изучив во внеучебное время хлебоуборочные машины, они выехали на уборку урожая в колхозы и совхозы области. Хорошо поработали на полях Пензенского района студенты физмата Курмаев, Лазарев, Опекунов, Учевадов. О трудовых достижениях Исмаила Тугушева и Анатолия Буренкова писала в те дни газета «Молодой ленинец». На лафетных жатках они скосили хлеба более чем на 440 га, намолотив по 2200 центнеров зерна.

Строительные работы. В 1958 г. институт, директором которого был Б. А. Колчин, приступил к строительству нового учебного корпуса и общежития на 400 мест. Во время летних каникул на этом строительстве было отработано более 40 тыс. ч. Хорошо потрудились студенты и летом 1959 г. Только на строительстве этих объектов было отработано около 1600 человеко-дней.

В 1960 г. комсомольцы ПГПИ горячо поддержали инициативу студентов инженерно-строительного института, заключающуюся в том, чтобы в летнее время отработать на строительстве города по 25–30 рабочих дней. При комитете ВЛКСМ ПГПИ был организован штаб во главе с Н. Орловым. Штаб провел большую организационную работу, так как фронт работ был разбросан по всему городу, а в них участвовали почти все студенты института. Лучшими оказались студенты физико-математического факультета во главе со своими командирами Черноусовым, Филимоновой, Кувацкой. За хорошую работу на строительстве учебного корпуса и общежития студентам факультета физвоспитания Семушкину, Никиткову, Куварзину, Гринченко, Кузьмичевой, Бученкову, Зиновьеву и другим была объявлена благодарность. В октябре – ноябре этого же года силами студентов в чрезвычайно трудных условиях морозной осени была вырыта траншея длиной около километра для электрокабеля, что позволило завершить строительство учебного корпуса к январю 1961 г. Хорошо потрудились студенты института летом и осенью этого года. Благодаря их помощи 1 сентября было сдано в эксплуатацию общежитие на 400 мест, на строительстве которого комсомольцы трудились всю зиму и лето 1961 г.

Невозможно перечислить все трудовые дела студентов института, тем более, что каждый год имеет особенности. Весной и летом 1962 г. студенты, например, работали на строительстве стадиона «Труд», гормолзавода, облдрамтеатра, спортивного корпуса института, а осенью выкопали траншею под фундамент новой столовой.

В результате летних и осенних работ 1963 г. построена спортивная площадка института, возведены стены новой студенческой столовой. Прорыта траншея длиной около километра под газ. Летом 1964 г. студенты работали на строительстве спортивного корпуса, ремонтировали учебные корпуса и общежитие.

Самой популярной формой вовлечения студенческих масс в сферу физического труда были, как и в предшествующие годы, субботники. Они ежегодно проводились в апреле, но дополнительно назначались и в другие дни (накануне октябрьских праздников и т.д.). В субботники студенты трудились в основном на территории института, очищали ее от снега и мусора, приводили в порядок аудитории. Звучала музыка, вывешивались плакаты, настроение у большей части молодежи было приподнятым – это все вызывало если не ощущение благодатности общих усилий, то уверенность в том, что такие усилия вовсе не напрасны.

Главным средством, через которое шло общественно-политическое воспитание обучающихся, была в эти годы общественно-полезная работа студентов вне стен института. К их числу можно отнести, кроме указанных выше, и следующее.

В 1959 г. VI пленум ЦК ВЛКСМ объявил Всесоюзный поход за повышение общеобразовательного и культурно-технического уровня трудящейся молодежи. Комсомольцы изъявили желание помочь рабочим овладеть знаниями, с тем чтобы последние могли поступить в школы рабочей молодежи, в вузы и техникумы. Вместе с горкомом комсомола комитет ВЛКСМ уже в декабре 1959 г. проделал большую подготовительную работу по организации соответствующих курсов на 18 предприятиях г. Пензы. Были укомплектованы группы, классы, за которыми закреплены учителя-студенты старших курсов института. Большую организационную работу проделали на предприятиях города деканы-комсомольцы З. Колесникова, В. Михеева, В. Фролова, А. Пинова и др.

Несколько месяцев занимались комсомольцы института с рабочими, передавая им свои знания. В результате летом 1960 г. более 150 человек молодежи поступили в вузы, техникумы, в школы рабочей молодежи. В 1960/61 учебном году такие занятия были продолжены. Подготовительные курсы работали на 5 предприятиях города с общим охватом более 250 человек. В последующие годы эта работа в основном свелась к тому, что комсомольцы института готовили на некоторых предприятиях молодежь к поступлению в вузы. Здесь уже охват рабочих был сравнительно небольшим.

Большого размаха достигла в эти годы лекционная пропаганда студентов. Лекторская группа сформировалась в 1959/60 учебном году. И уже в этот год члены этой группы, лучшими из которых были В. Манторов, А. Костин, М. Волкова, Ю. Парфенов и другие, прочитали на предприятиях города, в колхозах и совхозах области более 400 лекций. В следующем учебном году число прочитанных лекций возросло до 700, а в 1963/64 учебном году достигло полутора тысяч. Лучшими лекторами этих лет зарекомендовали себя Евгений Бахметьев, Иван Бакланов, Анатолий Евстигнеев, Каюм Ямбушев, Анатолий Бухлин, Елена Галкина, Нина Ажнакина и др. К 1965 г. в институте окрепли и хорошо работали факультетские лекторские группы, лучшими из которых были группы истфила и физмата.

Общественно-полезная работа студентов института шла в эти годы и по другим направлениям. Широко были налажены в 1961-1962 гг. шефские связи с Кондольским районом, куда студенты выезжали с концертами и лекциями. Для школ района была собрана библиотека более чем в 1000 книг, изготовлены и переданы несколько сот наглядных пособий.

Начиная с 1961 г., в зимние каникулы стали проводиться звездные лыжные агитпоходы, во время которых студенты читали лекции, давали концерты, агитиро-

вали за поступление в институт, организовывали спортивные соревнования, встречались с передовиками сельских полей. Таких походов было проведено в начале 60-х четыре: дважды в г. Белинский (они были посвящены 150-летию со дня рождения В. Г. Белинского – 1961 г. и М. Ю. Лермонтова – 1964 г.), второй поход в Кондоль (1962), а третий – в Неверкино (1963). Инициатива проведения этих походов принадлежит комитету ВЛКСМ (секретарь – Иван Шувалов), профкому (председатель – Галина Булах) и кафедре физвоспитания института (зав. Л. Ф. Беккер). Популярность этих походов среди студентов велика, польза тоже большая. Не случайно поэтому Обком ВЛКСМ наградил комсомольскую организацию института в 1964 г. Похвальной грамотой за организацию и проведение этих походов.

Трудовое воспитание студентов в институте складывалось в те годы и из самообслуживания. Оно осуществлялось силами студентов посредством уборки (по специальному графику, за которым следил актив академических групп) учебных аудиторий, комнат и коридоров в общежитии, приведения кухонь в порядок и т.д. Устанавливалась очередность, студенты дежурили в столовой и буфетах, в гардеробах, проводились воскресники по озеленению и наведению чистоты на территории института и в городе.

Начиная с конца 60-х гг., одним из основных средств трудового воспитания студентов института стали студенческие *строительные отряды (ССО)*.

В ПГПИ им. В. Г. Белинского ССО стали формироваться после выхода распоряжения Совета министров СССР от 15.01.1965. Первый отряд из 37 студентов-добровольцев ФМФ и ИФФ (командир В. Левин) был сформирован весной 1965 и работал в Жабасакском совхозе Иргизского района Актюбинской области. В 1966 небольшой отряд дислоцировался в Башмаковском районе Пензенской области. В 1967 был сформирован единый ССО уже в количестве 100 человек. Из них 90 бойцов работали в Пензенской области (командир В. Трубников – ФМФ, бригадиры А. Лошков и В. Силков – ИФФ, О. Екимов – ЕГФ) и 10 человек (командир А. Ратнин – ИФФ) – в Казахстане. В 1968 на целине находился ССО из 16 студ. физмата, в 1969 был сформирован отряд из 16 бойцов для работы на строящемся корпусе ИФ. Кроме того, студенты института много работали на строительстве студенческого городка. Так, летом 1970 на сооружении общежития № 2, здания ИФ, на благоустройстве территории института работали около 600 студентов.

Все это, а также ежегодные осенние с/х работы в районах области, и положило начало массовому стройотрядовскому движению студентов института в 70–80 гг. Для них летние работы в ССО были прежде всего романтикой и своеобразным отдыхом от учебы, возможностью показать себя в необычных условиях, с другой стороны – посмотреть на новые места и стремление хоть немного за лето заработать.

Дислоцировались отряды в разных концах страны – от Пенз. обл. до Дальнего Востока: в Коми АССР и Хабаровском крае, в Чувашии и в Астраханской области, в Казахстане и на Нижней Волге. Помимо строительных, в институте формировались отряды фруктовок и проводников, с/х и пед. отряды. Формированием отрядов занимался Комитет ВЛКСМ и его секретари (В. Чернецов, С. Альчин, В. Кашичкин, Л. Дубина (Федосеева), М. Пятин, В. Костин) и созданный при комитетет штаб ССО. В отряде было обычно до 25–30 чел., которые назывались бойцами. Во главе отряда стояли командир и его заместитель-комиссар. Часто это были молодые,

энергичные, имеющие какой-то жизненный опыт преподаватели. Отряд имел свою эмблему, форму и название.

Отряды строительного профиля работали на сельских новостройках, возводили объекты производственного, жилого, культурно-бытового назначения и т.д. О размахе стройотрядовского движения говорят следующие факты. Так, летом 1971г. в институте было сформировано 12 ССО, в 1972 – 14, в 1973 – 18 (два из них, «Данко» и «Сократ», работали в Актюбинской области), в 1978 – 18 отрядов, из которых 10 были строительного профиля. Отдача от такого движения была очевидной. В 1974 г. всеми ССО института было освоено 565, 5 тыс., а в 1978 – 705 тыс. руб. капиталовложений. Стройотрядовцы института выступили с предложением ко всем ССО области – принять участие в движении «Комсомол – сельской школе». Они безвозмездно отремонтировали несколько школ, передали в них книги и оборудование. В середине 70-х взяли на себя еще одну миссию – заботу о трудных подростках. В 1975 г. в составе ССО работали 24 таких подростка, в 1976 – 23. По итогам третьего трудового семестра в 1976 г. лучшим отрядом области был отряд «Аэлита» (командир В. Чернецов, комиссар Г. Страшко), работавший несколько сезонов в Пензенской области.

В 1976–1979 гг. в институте было сформировано более 70 отрядов (около 1,5 тыс. бойцов). Они освоили свыше 2 млн руб. капиталовложений, прочитали около 500 лекций, дали более 150 концертов художественной самодеятельности, отремонтировали 15 школ, передали им несколько тысяч книг. В отрядах работали более 60 трудных подростков. Часть заработанных отрядами средств была перечислена на реконструкцию г. Гагарина Смоленской области, Дворца пионеров в Ханое, на проведение Всемирного Фестиваля молодежи и студентов в Гаване, в детские дома и т.д.

За большой вклад в развитие стройотрядовского движения в Пензенской области секретарь комитета ВЛКСМ ПГПИ М. Пятин (1982–1986) был награжден медалью «За трудовую доблесть», а комсомольская организация института, ее секретари, сами строительные отряды, их командиры и бойцы неоднократно награждались Почетными грамотами ЦК ВЛКСМ, Пензенского обкома комсомола, местных комсомольских и административных органов.

Школу ССО прошли многие преподаватели университета: С.Н. Артемова, В. А. Глебова, А. Ю. Казаков, В. Ю. Керимов, М. А. Пятин, Г. Г. Страшко, Г. В. Сугробов, Н. В. Тупарева, В. Н. Чернецов и др. [2].

Все эти трудовые и другие общественно-полезные дела говорят о том, что ректорат, деканаты и общественные организации института, умело используя трудовое воспитание, видели в нем одно из лучших средств формирования соответствующего тому времени мировоззрения студентов как будущих воспитателей молодого поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шувалов И. Ф. Комсомольская организация ПГПИ им. В. Г. Белинского в период с 1954 по 1964 г. И.Ф. Шувалов. – Пенза, 2010. – 71 с.
2. Энциклопедия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2009. – 399 с.

Наталья Владимировна Щенникова

г. Пенза, e-mail: schennikova@list.ru

ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ СПЕЦИФИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ

Лингвистическая ситуация в России во многом схожа с другими странами, где английский язык имеет статус иностранного и изучается в учебных заведениях. Но при диахроническом подходе становится очевидным, что ряд уникальных факторов российской действительности обеспечивает уникальность статуса английского языка в России.

Период холодной войны характеризуется повышенной напряженностью и идеологическим противостоянием отношений между СССР и англоговорящими странами. Политика железного занавеса изолировала советских граждан от всяческих контактов с англоговорящими странами. Жесткая изоляция как государственная политика и идеология привели к тому, что изучение иностранных языков стало сугубо внутренним «доморощенным» продуктом, «made in the USSR» [1, 456]. Английский язык воспринимался как школьный предмет в ряду других в программе, и советских школьников не готовили к всесторонним контактам с носителями языка.

В период оттепели, характеризующийся попытками снизить напряженность и избавиться от враждебности в отношениях с Западом, Совет Министров СССР принимает Постановление от 27.05.1961 № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков», предусматривающее учреждение 700 специализированных школ и переработку учебных комплексов. Но, тем не менее, все учебные материалы для школьного и вузовского преподавания контролировались министерством образования и имели доминирующую миссию внедрять доктрины советской идеологии через учебный процесс, воспитывать настоящего советского гражданина. Тексты учебников старших классов были посвящены коммунистическому обществу, комсомолу, пятилеткам, идеям марксизма-ленинизма, пролетарской солидарности.

Дальнейший период вплоть до 1984 г. советская авторитарная машина не способствовала контактам советского общества с западным миром. Противостояние систем вылилась в безудержную гонку вооружений. Преподавание иностранных языков не выходило за рамки учебной аудитории, прививая средствами иностранных языков идеологические устои советской молодежи. Целью обучения иностранным языкам являлось достижение грамматической компетенции и приобретение переводческих навыков. Учащихся не мотивировали на приобретение коммуникативных навыков в живом общении, цели и методы преподавания мертвых языков, таких как латинского и древнегреческого, применялись к живым языкам [2, 447]. Лишь незначительное количество ученых, дипломатов, преподавателей знало английский язык хорошо, остальные страдали так называемой англоязычной немотой, будучи неспособными выразить свои мысли в устной разговорной форме без помощи словаря, пройдя шестилетний курс школьного обучения и двух-четырёхлетнее вузовское обучение.

Период перестройки и гласности, демократизации и ускорения способствовал оживлению Внешних политических, экономических, культурных контактов. Появи-

лись совместные предприятия, оживились международная торговля, туризм. На этом этапе стала осознаваться неэффективность прежних методов преподавания иностранных языков, стали разрабатываться коммуникативные методики.

В постперестроечный период Россия стала частью мирового сообщества, в котором английский язык является главным инструментом контакта людей разных лингвокультурных сообществ. В России наблюдался резкий рост популярности изучения английского языка, «anEnglishlanguageboom inRussia». Сферы применения английского языка в российском обществе значительно расширились и затронули средства массовой информации, рекламу, профессиональную сферу. Сфера преподавания английского языка коммерциализировалась ввиду спроса на данный вид услуг: появились курсы, частное репетиторство. Появились неправительственные организации, такие как theBritishCouncil, theEnglishLanguageOffice (ELO), theSorosOpenSociety [3, 245–247]. Однако, несмотря на оживление международных отношений, постперестроечный период расценивается как неблагоприятный с точки зрения официального преподавания английского языка в учебных учреждениях ввиду отсутствия государственного контроля над новыми аутентичными, но разрозненными учебными материалами и нечеткими образовательными стандартами. Преподаватели английского языка продолжали пользоваться прежними методами и прежними авторитетными учебниками (N. A. Bonk, eds., *Textbook of the English Language, Step by Step*; K. V. Zhuravchenko and V. S. Shakh-Nazarova, *English for You*; V. D. Arakin *Practical Course of English, for college and university students*; A. P. Starkov, eds., *English textbooks for comprehensive secondary school pupils*). Показательны данные опроса общественного мнения, проведенные фондом «Общественное мнение» в ноябре 1999 г.: 70 % россиян заявили, что не владеют английским языком, 23 % оценили свое владение как плохое, 6 % – как хорошее и только 1 % как свободное. Половина респондентов из Москвы и Петербурга заявили о некотором владении языком: 16 % из них оценили свое знание как хорошее, 30 % – как плохое.

Период начала XXI в. характеризуется все большим оживлением интереса к освоению английского языка. Имеющиеся статистические данные по количеству россиян, владеющих английским языком, не надежны ввиду отсутствия четких критериев владения неродным языком. По данным исследования журнала *Carer*, 3,2 % населения России свободно говорят на английском, 4,8 % могут читать и переводить со словарем [4]. Государственная служба статистики представило еще меньшее количество: 1 % свободно говорящих на английском языке [5], по сравнению с 38 % жителей Евросоюза, которые заявили о достаточном уровне владения языком для поддержания беседы [6].

В настоящее время статус английского языка в России меняется, вектор изменения направлен от его традиционного советского и постсоветского статуса как учебного предмета к статусу средства общения в деловой, политической, экономической, личной сферах международной коммуникации. «Массивный рост таких контактов в мире изначально привел к тому, что английский признан языком международного общения, лингва франка» [7, 4]. Но не только международная сфера применения английского языка делает его лингва франка, но и усиливающееся присутствие английского языка в странах Расширяющегося круга (в том числе и в России) в сферах рекламы, развлечений, средств массовой информации, творческой сфере, что не дает возможности сводить английский язык только к статусу

иностранный язык. Основываясь на типологии языковых функций М. Халлидея [8, 10–15], Б. Качру [9, 58] определил 4 сферы применения английского языка **как средства международного общения**: 1) как средство обучения в образовательной системе страны, 2) как средство коммуникации в государственных и правительственных службах, 3) как средство межличностного общения разноязычных индивидов, 4) как творческое средство в неродной коммуникативной среде. Эрлинг считала, что эта классификация не включает новые сферы применения английского языка, и предложила свою классификацию его сфер применения: 1) английский как лингва франка, т.е. как средство общения разноязычных субъектов в разных сферах и 2) английский как язык творчества и самовыражения [10, 218–220]. Таким образом, сферы применения английского языка как лингва франка в общении между носителями и неносителями языка включают в себя образовательную, личную, профессиональную, бюрократическую сферы, а также сферы массовой информации и развлечений, рекламы, творческой самореализации и самовыражения. Хотя английский язык не так сильно распространен в России, как в других странах Расширяющегося круга, все же английский язык затрагивает все перечисленные сферы в современной России. Можно говорить о нативизации и аккультурации английского языка в российском контексте, о все меньшей ориентации при пользовании английским языком на экзонормы носителей: русскоязычные пользователи модифицируют и используют английский язык, экстраполируя при этом характерные черты своей лингвокультуры, а не аутентичной чужой им лингвокультуры носителей языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. McCaughey, K. The Kasha Syndrome: English Language Teaching in Russia / K. McCaughey // *World Englishes*. – 2005. – № 24 (4). – P. 455–459.
2. Ter-Minasova, S. Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia / S. Ter-Minasova // *World Englishes*. – 2006. – № 24 (4). – P. 445–454.
3. Ustinova, I. English and emerging advertising in Russia / I. Ustinova // *World Englishes*. – 2006. – Vol. 25, № 2. – P. 267–278.
4. Galkin, B. Like Native / B. Galkin. – URL: <http://www.kariera.idr.ru/items/?item=858>
5. Ereemeeva, V. English for All / V. Ereemeeva. – URL: <http://www.kariera.idr.ru/items/?item=1949>.
6. Special Eurobarometer. Europeans and Their Languages. – URL: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629en.pdf>.
7. Seidlhofer, B. Understanding English as a Lingua Franca / B. Seidlhofer. – Oxford, 2011.
8. Halliday, M. A. K. The Users and Uses of Language / M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens // *Varieties of Present-Day English* / eds.: R. W. Bailey, J. L. Robinson. – New York ; London : Macmillan Publ., 1973.
9. Kachru, B. Models for Non-Native Englishes / Braj B. Kachru // *The Other Tongue*. – Urbana and Chicago : University of Illinois Press, 1992. – P. 48–74.
10. Erling, E. J. Globalization, English and the German University Classroom: A Sociolinguistic Profile of Students of English at the Freie Universität Berlin : PhD thesis. Department of Theoretical and Applied Linguistics / E. J. Erling. – Edinburgh : University of Edinburgh, 2004.

СОДЕРЖАНИЕ

Андросова О. Е., Багдасарян Н. А. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ИЗ МУЛЬТФИЛЬМОВ УОЛТА ДИСНЕЯ	3
Артемова С. Н., Алексеева Н. С. МЕТОДЫ НЕОГЕОГРАФИИ В ЛАНДШАФТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	6
Бабаева М. В. ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	9
Барашкина С. В. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ	12
Богомолова С. С. АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	15
Болотская М. П. МЕСТОИМЕНЕНИЯ КАК ВЫРАЗИТЕЛИ СУБЪЕКТИВНО-МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ	18
Борисов А. В., Сычева М. В. РАБОТА НАД ПОНИМАНИЕМ И ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	21
Викторова Е. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИМПРЕССИВОВ.....	24
Власов В. А. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В НАЧАЛЕ ХХІ в.	27
Волкова Н. В., Фирстова Н. В. ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «БЫТОВАЯ ХИМИЯ» ПО УЧЕБНИКУ «ХИМИЯ. 11 КЛАСС. УЧЕБНИК. УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ» В. В. ЕРЕМИНА И СОАВТОРОВ	32
Волкова Н. И. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А. П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ»).....	35
Гаврилова М. А., Паняева Я. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ РАЗНОГО ТИПА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	38
Графова О. П. ВНЕДРЕНИЕ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ	42
Груздова О. Г. ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	44

Гудожникова Н. И. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ БАСНИ И. А. КРЫЛОВА «ОСЕЛ И СОЛОВЕЙ» НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ДЖ. БАУРИНГА	47
Гусева Т. В., Ожегова Е. Ю. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	50
Гусева Ю. А. СИНОНИМЫ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА	53
Диков А. В. ШКОЛЬНАЯ ДОСКА В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ.....	54
Дуданова И. А. ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ».....	58
Дурина О. А., Ратушная Л. Г. ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	61
Дятлов В. С. ЭТАПЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ.....	63
Егоров С. Н. МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКЕ ИСТОРИИ.....	65
Елисеева Ж. М., Панова Т. В. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	68
Жирова С. С. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ИСТОРИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ «СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ПЕРИОД ДО 2025 ГОДА».....	71
Жогова М. Л. ТВОРЧЕСТВО М. Ю. ЛЕРМОНТОВА КАК ИСТОЧНИК ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА ТЕРРИТОРИИ РОССИИ	74
Захаров Д. А. ПРАГМАТИКА ТЕКСТА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	77
Зорькина О. В., Вернигора А. Н., Семенова Л. Ю. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ХИМИЯ» НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ	80
Зуева Г. С. ПОЭТИКА ЖИВОПИСНОГО ЭКФРАСИСА В КНИГЕ Д. РУБИНОЙ И Б. КАРАФЕЛОВА «ОКНА»	83
Калинин Е. Н., Калинина А. В. ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СНЯТИЯ ВОЛЬТ-АМПЕРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПАРАМЕТРОВ ПОЛУПРОВОДНИКОВОГО ТУННЕЛЬНОГО ДИОДА	86

Карпушкина Е. А. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С БИЛИНГВИЗМОМ	88
Качалина Ю. С., Вдовина Э. Л. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ	91
Конорова А. Ю. МОНОРОДИТЕЛЬСКАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ИСТОЛКОВАНИЯ ТЕРМИНА И ПРАКТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.....	95
Кочергина М. С. ДИАЛЕКТИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Н. А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»)	98
Кулиева Е. Н. РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	100
Куляхтина И. О. ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛА.....	102
Курносова Н. Г., Монахова О. А., Султанов А. Я. ОБ АЛГОРИТМЕ ИЗВЛЕЧЕНИЯ КВАДРАТНОГО КОРНЯ ИЗ НАТУРАЛЬНОГО ЧИСЛА	106
Луннова М. Г. ТИПЫ И ФУНКЦИИ СИНОНИМОВ В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ».....	109
Лыгина М. А., Максимкина И. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ МОДЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	112
Мали Л. Д., Антошкина Е. А. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ И РАСПРОСТРАНЯТЬ ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ	115
Мещеринова С. А. КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	118
Миронова Е. В. ПРОЕКТ «ДНЕВНИКА ЗДОРОВЬЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	121
Монахова О. А., Осьминина Н. А., Султанов А. Я. И ВНОВЬ ОБ АЛГОРИТМЕ ЕВКЛИДА И ЛИНЕЙНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ НАИБОЛЬШЕГО ОБЩЕГО ДЕЛИТЕЛЯ.....	124
Муфтахудинова Р. Р., Шаяхметова А. А. ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНОВ «КРИЗИС» И «КРИЗИСНАЯ СИТУАЦИЯ».....	128

Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ	132
Никитина О. Г., Никитин Н. Д. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕМЫ «ТЕОРИЯ ПРЕДЕЛОВ»	136
Нилова-Неловко Ю. В. ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕРЕВОДА	139
Панова Т. В., Елисеева Ж. М. МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЦ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ	141
Паршина В. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ ГИМНАЗИЙ И ЕПАРХИАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ. (НА МАТЕРИАЛАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)	144
Перепелкина Л. П. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ ДРАМЫ	148
Попова Е. А. ИЗУЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	150
Пранцова Г. В. ПРОБЛЕМЫ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ	153
Пчелинцева М. В., Брыкина С. В. МЕТАФОРА В АНГЛИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК	157
Пшеничнова С. А. ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ТИПОЛОГИЯ И ВИДЫ	160
Родионова И. Г. УСИЛИТЕЛЬНАЯ ЧАСТИЦА <i>ТАКОЙ</i> В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	163
Симакова Н. А., Пятин М. А., Марченко Н. А. ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ	165
Симдянова Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «БРИТАНИЯ»	169
Сохранов-Преображенский В. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ СМЫСЛОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ ГОТОВНОСТИ К САМОРЕГУЛИРОВАНИЮ	172
Стенякова Н. Е., Исаева В. В. К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	175
Судовчихина Л. А. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ДОГОВОРОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	177

Сурина О. П., Морозова В. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3+.....	180
Сухов А. В. МИФОПОЭТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В СБОРНИКЕ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА «РАДУНИЦА»	183
Сухов В. А. ОБРАЗ ПРОРОКА В ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА (К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛЕРМОНТОВСКИХ ТРАДИЦИЙ).....	186
Телятникова В. П. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	189
Тимакова А. А. ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ И. С. ТУРГЕНЕВА НА НАРОД И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ.....	192
Титова Н. В. ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ.....	195
Тишкина А. В. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОГО РЕВОЛЮЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	197
Трофимова М. В. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА УЗНИКА В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XIX в.	200
Тугаров А. Б., Шевцова Э. А. ЗНАНИЕ О РЕБЕНКЕ И МИРЕ ДЕТСТВА КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ.....	202
Тюкмаева А. А. МЕСТО АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ИНВАЛИДАМИ	205
Феоктистова К. А. ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО САТИРЫ И ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. МАЯКОВСКОГО.....	208
Фролова А. С. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКОВ.....	210
Хлапушина К. Б., Калашникова С. С. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ.....	213
Хохлова Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОМЕРОВСКИХ СРАВНЕНИЙ ПРИ ОПИСАНИИ ПОМЕЩИКОВ В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ».....	216
Шакирзанова К. Р. ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ.....	219

Шевырдяева С. Ш. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	222
Шиблева Н. А. АРГУМЕНТАЦИЯ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ЖУРНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА.....	224
Шмелькова В. В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	227
Шувалов И. Ф. ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО В 50–70 гг. XX СТОЛЕТИЯ.....	230
Щенникова Н. В. ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ СПЕЦИФИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ	236

Научное издание

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

СБОРНИК СТАТЕЙ
научной конференции, посвященной 77-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 20 декабря 2016 г.

П о д о б щ е й р е д а к ц и е й
кандидата физико-математических наук, доцента
О. П. Суриной

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*

Подписано в печать 19.12.2016. Формат 60×84 ¹/₈
Усл. печ. л. 28,6. Тираж 100.
Заказ № 757.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел./факс: (8412)56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru