

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

Материалы научной конференции, посвященной 79-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 19 декабря 2018 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2019

Педагогический институт им. В. Г. Белинского: тра-
П24 **диции и инновации** : материалы науч. конф., посвящ.
79-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета (г. Пенза,
19 декабря 2018 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц.
О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – 256 с.

ISBN 978-5-907102-86-6

Особое внимание в сборнике 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, естественно-научного 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

Редакционная коллегия:

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*
(ответственный редактор)

ПРИКАЗ

о проведении научной конференции
«Педагогический институт им. В. Г. Белинского:
традиции и инновации»
№ 1231/0 от 18.12.2018

ISBN 978-5-907102-86-6

© Пензенский государственный
университет, 2019

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

Мария Викторовна Чудаева

г. Пенза, e-mail: hudmash@list.ru

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Внедрение информационных технологий вносит существенные изменения во все стороны жизни людей. Сначала с их помощью модернизировались и ускорялись научные расчеты, затем стало возможно наглядное иллюстрирование и моделирование всех сфер человеческой деятельности, а затем организация сетевого взаимодействия с мировым сообществом.

Не является исключением и сфера образования. Информационные технологии обеспечивают адаптацию процесса обучения к индивидуальным характеристикам обучаемых, разгружают преподавателей от ряда трудоемких и часто повторяющихся операций по представлению учебной информации и контроля знаний. При проведении занятий в компьютерных классах возрастают активность обучаемых, самостоятельно прорабатывающих большой объем учебной информации, и возможности преподавателя по управлению учебной деятельностью группы обучаемых.

Одним из эффективных средств организации процесса обучения с использованием современных информационных технологий являются электронные учебные пособия. Электронный учебник – основное учебное электронное издание, созданное на высоком научном и методическом уровне (Приказ Минобразования № 1646 от 19.06.98 «О создании Федерального экспертного совета по учебным электронным изданиям»). Электронное учебное пособие (ЭУП) – учебное пособие, поддерживающее компьютерную технологию обучения, где основным средством обучения является компьютер. Оно разрабатывается в соответствии с требованиями к системе обучения в целом, призвано решать те задачи и поддерживать те функции обучения и/или администрирования учебного процесса, которые были определены на стадии общей проработки проекта по оказанию образовательных услуг на основе компьютерной технологии обучения [3].

Он имеет ряд преимуществ, которые определяют его широкое внедрение в высших учебных заведениях:

- высокая мобильность, доступность широкому кругу пользователей в компьютерных сетях, адекватность современному уровню научного знания;
- облегчают восприятие и понимание изучаемого материала на основе новых способов подачи материала: индуктивного подхода, воздействия на слуховую и эмоциональную память и т.д.;
- допускают адаптацию к потребностям обучаемого, уровню его подготовки, интеллектуальным возможностям и стремлениям;
- предоставляют широкие возможности для самоконтроля на всех этапах обучения.

Перечислим основные *принципы*, которыми следует руководствоваться при создании электронного учебника.

1. *Принцип квантования*: разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых, обособленных по содержанию.

2. *Принцип наглядности*: каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание учебного материала.

3. *Принцип ветвления*: каждый модуль должен быть связан гипертекстовыми ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода к требуемой информации. Данный принцип предполагает наличие рекомендуемых переходов, реализующих различные последовательности изучения дисциплины.

4. *Принцип регулирования*: обучаемый самостоятельно управляет сменой кадров, имеет возможность отобразить на экране любое количество примеров, решить необходимое ему количество задач, выбираемых самостоятельно или заданного преподавателем в зависимости от уровня сложности, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы и выполнив контрольную работу, заданного уровня сложности.

5. *Принцип адаптивности*: электронный учебник должен допускать адаптацию к потребностям конкретного пользователя в процессе обучения, позволять варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от будущей специальности обучаемого, а также, ориентируясь на возможности пользователя, генерировать дополнительный иллюстративный материал, предоставлять графические и геометрические интерпретации изучаемого материала, решения требуемых задач.

6. Принцип компьютерной поддержки: в любой момент обучаемый может получить компьютерную поддержку, освобождающую его от рутинной работы и позволяющую сосредоточиться на сути изучаемого в данный момент материала, рассмотреть большее количество примеров и решить более сложные задачи в большем количестве. Причем компьютер не только выполняет громоздкие преобразования, разнообразные вычисления и графические построения, но и совершает математические операции любого уровня сложности, если они уже изучены ранее, а также проверяет полученные результаты на любом этапе, а не только на уровне ответа.

7. Принцип собираемости: электронный учебник (и другие учебные материалы) должны быть выполнены в форматах, позволяющих компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми разделами и темами, а также формировать электронные библиотеки по отдельным дисциплинам (например, для специализированных компьютерных классов) или личные электронные библиотеки преподавателя, исследователя или студента (в соответствии со специальностью и курсом, на котором он учится) [1, 2].

Далее переходя к конкретной практической разработке ЭУП, необходимо отметить, что не все современные средства разработки позволяют полностью реализовывать вышеуказанные принципы. Конечно, при всем богатстве альтернативных средств, нельзя отметить одно или два, которые полностью будут удовлетворять всем потребностям разработчика, при этом оставаясь простыми в использовании и мало затратными при приобретении. Поэтому перед нами встает дальнейшая задача анализа некоторых популярных сред с целью выявления наиболее эффективных.

Кратко опишем некоторые из них.

Natata eBook Compiler – программа, которая необходима для создания электронных книг, а также веб-страниц фото альбомов, презентации, и даже меню запуска. Создание производится из готовых шаблонов или наборов HTML-страниц. Natata eBook Compiler поможет объединить все страницы в один exe-файл и поддерживает ограничение на просмотр книг. Natata eBook Compiler обладает простым и интуитивно понятным интерфейсом, а также имеет портативную версию программы (Portable), которая не нуждается в установке. Программа свободно распространяема. Так как результатом разработки является exe-формат, то получен-

ное ЭУП не будет кросс-платформенным, что является существенным ограничением на современном этапе, что нарушает принцип адаптивности. В силу ограничений eхe-формата нарушается и принцип собираемости.

Adobe Acrobat Professional является самым современным средством создания, обработки и распространения защищенных PDF-документов высокого качества. Любые электронные или бумажные материалы – даже Web-сайты, инженерные чертежи и электронные письма – могут быть представлены в виде PDF-файлов. Важной особенностью программы является возможность включения в документы комментариев. В профессиональной версии Adobe Acrobat входят дополнения, необходимые для конструирования, проектирования, а также другие средства, позволяющие осуществлять работу с техническими документами. Один из минусов – программный продукт является достаточно дорогостоящим. Цена составляет порядка 11 000 рублей в год.

Программа Sigil – это универсальный редактор файлов в формате EPUB которая имеет большое количество возможностей, таких как полная поддержка UTF-8, поддержка спецификаций EPUB, редактор метаданных, поддержка SVG, функция редактирования в режиме WYSIWYG, возможность импорта файлов с форматами EPUB и HTML (и изображений, таблиц стилей, шрифтов) и другое. Sigil является кроссплатформенным визуальным редактором и имеет версии для Windows, Linux, MacOS. Программный продукт распространяется по лицензии GPL v3. Недостатком может служить само ограничение формата epub – невозможность работы с видео-роликами. Кроме того, при создании ЭУП требуются некоторые специальные знания, например основы работы в HTML.

Таким образом, при разработке ЭУП для соблюдения названных принципов и получения эффективного средства в помощь преподавания предмета, необходимо тщательно подойти к вопросу выбора средства разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимова, И. В. Основы создания электронного учебника средствами Macromedia Authorware / И. В. Акимова. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 26 с.
2. Акимова, И. В. Спецкурс и спецсеминар как средство обучения будущих учителей информатики разработке электронных учебников / И. В. Акимова // Информатика и образование. – 2010. – № 4. – С. 114–115.

3. Зими́на, О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003. – 335 с.

УДК 316.3

Елена Равилевна Бадаева

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

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ МОЛОДЕЖИ

Современный период развития общества, характеризуется широким распространением и доступностью беспроводных технологий, сетей связей и мобильных устройств, что в свою очередь способствует становлению цифрового общества.

По сути, мы имеем дело с новым средством налаживания коммуникаций, инструментом, позволяющим организовать социальное общение. Подобные трансформации, приводят к изменениям в структуре всего общества, которые накладывают отпечаток на ценностно-смысловую сферу личности.

Иначе говоря, глобальная сеть Интернет, образует особое киберпространство, порождая киберкультуру со своими понятиями, ценностями и образом мыслей. В таком виде интернет является одной из главных составляющих становления современного информационного общества.

Наиболее яркое выражение Интернета проявляется в использовании социальных сетей, именно в них миллионы людей ежедневно удовлетворяют свои потребности и организуют свое жизненное пространство. Социальные сети сегодня это средство налаживания социальной коммуникации. Неоднозначность влияния социальных сетей на личность вызывает интерес к изучению этой проблемы.

В связи с этим одной из актуальных проблем современности является изучение влияния информационного общества на ценностные ориентации личности, а именно современной молодежи, так как именно молодежь, наиболее подвержена влиянию различных факторов [1, 206].

Система ценностных ориентаций, выражает содержательное отношение личности к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

Социальные сети в первую очередь создавались для того чтобы помочь преодолеть границы в общении, найти старых знакомых, бывших одноклассников и однокурсников, но со временем все изменилось. На современном этапе развития общества общение в социальных сетях вышло на мировой уровень, и его ценность изменилась [1, 5].

Молодые люди активно включены в социальную среду через виртуализацию повседневных практик и через использование огромных информационных потоков. В связи с этим очевидным становится тот факт, что ценностное сознание молодого поколения, как и практически весь современный процесс социализации, протекает в социальных сетях. В этих каналах социальной коммуникации молодые люди находят круг общения, интересы, друзей представляя себя окружающему миру через его образное видение.

При всеобъемлющем влиянии «социальных медиа» на повседневную жизнь человека зачастую каждый отдельный индивид попадает в ситуацию «информационного вакуума» с фиксацией устойчивых моделей поведения. Молодежь наиболее гибко реагирует на трансформации подобного рода и принимает правила игры в виртуальной реальности, формируя идеальный образ себя самого на страницах социальных сетей. Ценностный репертуар при этом продиктован произвольно формируемым окружением, так называемыми «друзьями друзей» [3, 323].

Актуальность нашего исследования обусловлена постоянно меняющейся средой социальных сетей, трансформацией предпочтений, идеалов и принципов взаимодействия в группах, активно воздействующих на формирование жизненных установок и культурных ценностей молодежи.

Традиционно к наиболее активным пользователям социальных сетей относятся молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет. Нами было проведено социологическое исследования, в результате которого мы выяснили, что 100 % респондентов выше указанной

категории являются зарегистрированными и активными пользователями социальных сетей.

73 % опрошенных признались, что все свободное время проводят в социальных сетях. У молодых людей становится обыденным использовать виртуальный контент для построения коммуникаций. Социальные сети постепенно становятся одним из основных информационных источников, из которых молодежь получает интересующую информацию по учебе, развлечениям, новостям и др.

Современный коммуникативный мир для молодежи это мир социальных сетей, в которых они ежедневно знакомятся, договариваются о встрече, ищут необходимую информацию и даже зарабатывают деньги.

Молодежь рассматривает социальные сети как площадку для осуществления различных видов социальной активности, присутствующих им в физической реальности параллельно в двух пространствах. Осуществление социальной активности в виртуальном пространстве приводит к киберсоциализации пользователей, трансформации их жизненных установок, ценностно-смыслового восприятия реальности, появлению новых интересов и жизненных приоритетов. С глобальным распространением сети интернет и ростом популярности социальных сетей границы виртуального и физического мира стерлись. Виртуальные коммуникации начинают заменять живое общение. Пользователям уже нет необходимости посещать общественные развлекательные места, не досаждают друзей визитами в гости. Все эти практики без существенных затрат энергии можно осуществить в виртуальном пространстве [3, 324].

Совмещение иллюзорного мира при условии функционирования его по законам реальности делают виртуальный мир необычайно притягательным. В силу неудовлетворенности окружающей действительностью вовлеченность в социальные сети постепенно усугубляется, приводя к тому, что человек начинает отдавать предпочтение именно виртуальному миру, как наиболее приемлемому для него.

Все это ведет к подмене виртуальным миром реального мира, где существуют общепринятые нормы и правила, невыполнение которых влечет за собой применение жестких санкций. Более того, большинство молодых людей переносят созданные в виртуальном мире социальные нормы на реальные отношения, тем самым, разрушая сложившиеся ценностно-нормативные устои об-

щества, которые приводят к деформации социального сознания и поведения.

В заключение можно отметить, что доминирующей силой социальных сетей является самоутверждение личности с активным репрезентативным образом, включенным в различные сообщества, живущей и действующей по правилам этих групп и получающей социальное одобрение и поддержку, что часто приводит к разрыву с культурной традицией и формированию личности нового типа. При этом расхождение в нормах и ценностях сетевого сообщества с ценностными основаниями традиционного общества может привести к конфликту «сетевой личности» с реальным миром.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вараксин, А. В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи / А. В. Вараксин // Преподаватель XXI века. – 2016. – № 2. – С. 205–212.
2. Викторова, А. С. Социальные сети и молодежь / А. С. Викторова, И. А. Свертков // Территория науки. – 2013. – № 3. – С. 5–8.
3. Лисенкова, А. А. Социальные сети как фактор активного влияния на формирование ценностей молодежи / А. А. Лисенкова, А. Ю. Мельникова // Российский гуманитарный журнал. – 2017. – № 4. – С. 322–329.

УДК 372

Светлана Борисовна Барашкина

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

СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ

Разработка федеральных государственных образовательных стандартов с включением в них блока общекультурных компетенций, и попытки вернуть аккредитационный показатель «Воспитательная деятельность», реализация программ развития деятельности студенческих объединений, и принятие основ государственной молодежной политики до 2025 года дают возможность считать вопрос об организации воспитательного пространства в вузе акту-

альным. Процесс формирования воспитательного пространства представляет собой целостную совокупность действий, операций, процедур, обеспечивающих его диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях; диагностику среды; сетевое моделирование воспитательного пространства, которое предполагает моделирование не столько поведения субъектов воспитательного пространства, сколько связей и отношений между его участниками; создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства; ориентацию на приоритеты гуманистического воспитания; дифференциацию коллективных субъектов воспитательного пространства, обретение учреждением образования «индивидуального лица»; создание условий для реализации студентами, педагогами, родителями и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции с целью становления гражданственности обучающихся [1, 491].

Педагогический словарь определяет «гражданственность» «качеством личности, которое характеризуется стремлением и умением работать во имя интересов страны, нации, ответственностью по отношению к своим обязанностям, осознанием своих прав». По определению Е. Н. Землянской, гражданственность представляет собой «нравственное качество личности, базирующееся на любви к Родине, осознании своих прав и обязанностей по отношению к обществу, сопричастности к общественным и политическим делам своей нации, социально значимой деятельности во всех областях жизни общества» [2, 4]. Гражданственность, как качество личности, включает в себя следующие компоненты:

- теоретический компонент представляет собой область знаний о различных областях социальной жизни: устройстве, законах, и нормах, правах и обязанностях человека;

- деятельностный компонент обеспечивает человеку возможность применять свои права и выполнять свои обязанности. Гражданское поведение и деятельность могут быть ориентированы на изменение или сохранение отдельных элементов социальной организации гражданского общества, только не на уровне и не силами государства;

- когнитивный, мотивационно-ценностный компонент включает в себя психологическое чувство считать себя полноценным и свободным членом общества, стремление к сопричастности к общественной деятельности, умение соединять личностные и общественные интересы.

Г. Ф. Гаврилычева определяет гражданственность как «интегрированное качество», которое можно представить, как определённую систему единства общества и составляющих элементов. Условно подразделяют данные составляющие на качества [3, 5]:

- нравственные – добро, милосердие, справедливость, честность;

- деловые – самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, активность;

- правовые – обязанность, права, законопослушность; чисто гражданские и патриотические – любовь к Родине, гордость за неё, уважение к национальным символам, к государственной власти, народам других стран.

К данному процессу становления гражданской идентичности обращено внимание педагогов-кураторов, осуществляющих работу со студентами в вузе в процессе организации воспитательного пространства. Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л. И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы. Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания [4]. В стандартах высшего образования важная роль отведена формированию ключевых компетенций будущего педагога, необходимых для реализации разных групп задач в условиях образовательной организации. Большинство исследователей считают, что необходимо в первую очередь рассмотреть вопрос о личности учителя, способной к педагогическому творчеству и обладающей гражданственностью. В настоящее время существует проблема в отборе направлений воспитательного пространства, являющихся значимыми в процессе становления гражданственности. Анализ воспитательной работы показал, что социальное развитие личности, которое предполагает творческий характер самореализации студента, является ведущим направлением работы. Не менее значимым является профессиональное воспитание, включающее в себя формирование общих и специальных способностей, умений и навыков, необходимых в ходе выполнения будущей профессиональной деятельности выпускников

вуза. Оно также подразумевает формирование основ социальной квалификации специалиста, заключающихся в умении контактировать с коллективом, готовности брать ответственность за принятые решения на себя, способности к самооценке и самокритичности, формирование активной жизненной и гражданской позиции студентов; сохранение, укрепление и развитие традиций вуза. Содержание воспитательного пространства должно включать [5, 25]: информационные стенды, отражающие вопросы патриотизма в работе современного учителя, необходимо активнее использовать тематические кураторские часы, по вопросу правового обеспечения работы учителя, включать студента в исследовательскую работу по вопросу изучения добра и милосердия в профессии учителя. Интересными, на мой взгляд, могут стать встречи с учителями города и области, сопричастными к общественной деятельности в управлениях власти. Результаты тематических встреч должны отражаться в специальных дневниках (блокнотах) студента. Традиционным в работе педагога по вопросу становления гражданственности студента-бакалавра должно стать, особое ресурсное обеспечение тематических встреч. В качестве ресурсов могут использоваться музейные фотографии, архивные материалы, летописи, переносные выставочные экспонаты, видеофильмы. Педагогу необходимо продумывать тематику встреч со студенческой аудиторией. Тематика встреч может быть следующей: «Вовлечение студенчества в деятельность объединенных советов обучающихся и в реализацию программы развития деятельности студенческих объединений», «Роль органов студенческого самоуправления в повышении качества образования», «Инновационный потенциал молодежи». Важными элементами воспитательного пространства являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат. Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного заведения, его история, традиции и перспективы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рогалева, Г. И. О воспитательном пространстве вуза / Г. И. Рогалева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 488–492.
2. Дашенцев, Д. А. Воспитание гражданственности и патриотизма – одно из важнейших направлений государственной политики в образовании / Д. А. Дашенцев // Педагогическое обозрение. – 2010. – № 5 (102). – С. 4.

3. Гаврилычева, Г. Ф. Гражданское воспитание: опыт и перспективы / Г. Ф. Гаврилычева // Воспитание школьников. – 2010. – № 3. – С. 3–7.

4. URL: <https://pandia.ru/text/77/107/1202.php>

5. Барашкина, С. Б. Формирование исследовательских компетенций студентов-бакалавров профиля подготовки «Начальное образование» / С. Б. Барашкина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. 13 Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2017. – С. 23–26.

УДК 574

Анна Алексеевна Белокосова

г. Пенза, e-mail: a.belokosova@ya.ru

Людмила Николаевна Савина

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

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

В обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах в качестве цели образовательного процесса устанавливают не предметный, а личностный итог для каждого ученика, т.е. личность учащегося и изменения, происходящие с ней в ходе обучения.

Главным итогом образовательного процесса выступает овладение комплексом универсальных учебных действий, позволяющих выдвигать и достигать ключевые профессиональные и жизненные задачи. Приобретение этого важного навыка достигается при помощи активного и сознательного освоения обучающимися социального опыта.

Созвучны требованиям времени и современные цели биологического образования, которые заключаются не только в передаче знаний, умений и навыков от учителя к ученику, но и в переводе их взаимодействия на уровень формирования компетентности. Это позволит учащимся «научиться учиться», разовьет в них способность к постоянному непрерывному самообразованию, стремление к поиску новой информации, ее осмыслению и творческому использованию в своей деятельности.

На данный момент, несмотря на большое количество научных исследований, посвященных УУД учащихся, способам их

формирования, большинство учителей испытывают трудности при реализации новых целей образования, продолжают опираться на традиционные способы формирования знаний, умений и навыков. В результате у обучающихся не в полной мере формируются УУД, необходимые для действия в изменившихся учебных ситуациях.

В широком понимании современной педагогической науки «универсальные учебные действия» (УУД) трактуются как навык самостоятельного и активного «умения учиться» с учетом задач, с которыми ребенку предстоит непосредственно столкнуться во взрослой жизни. Сформированность УУД означает в этом случае способность учащегося к самосовершенствованию и саморазвитию при помощи активного и сознательного освоения социального опыта.

В более узком, психологическом понимании понятие «универсальные учебные действия» трактуется как комплекс способов и методов деятельности обучающегося субъекта, обуславливающих его навык самостоятельного и активного приобретения новых умений и знаний. В числе прочего, данная совокупность способов деятельности учащегося включает навык эффективной организации процесса обучения. Теперь уже процесс обучения нельзя рассматривать как процесс трансляции знаний от учителя к ученикам. Процесс обучения на современном этапе представляет собой сотрудничество учителя и учеников в процессе овладения знаниями и в ходе поиска решения поставленных задач [1, 16].

Важнейшим средством формирования УУД учащихся являются познавательные учебные задачи. Согласно пониманию современной психолого-педагогической науки, учебная задача представляет собой конкретное учебное задание, в котором возможно выделить определенную цель. Характерной чертой учебной задачи считается то обстоятельство, что её цель и итог состоят не в изменении предметов, на которые направлена учебная деятельность, а в изменении самого осуществляющего деятельность субъекта.

Познавательная учебная задача может рассматриваться как проблемное задание, как цель по овладению обобщенными способами деятельности. От конкретно-практической задачи учебная задача отличается постановкой цели. Если конкретно-практическая задача имеет целью получение результата-ответа, то целью учебной задачи выступает овладение субъектом общими методами решения всех задач данного типа. Решение учебных задач производится учениками при помощи осуществления анализа, исследования, самостоятельного и активного изучения разного рода явле-

ний, построения моделей и схем изучения или фиксации результатов. Деятельность такого рода отличается теоретическим характером, что позволяет учащимся овладеть навыком активного творческого мышления.

В структуре учебной задачи мы можем выделить следующие компоненты: требование (цель), объекты, которые включены в условие задачи, их функции. В ряд учебных задач включаются средства и методы их решения, чаще всего в скрытом виде.

В ходе решения проблемных учебных задач в качестве ожидаемого результата рассматривается активное самостоятельное добывание знаний субъектами обучения, а не простое, некритичное воспроизведение предложенных педагогом образцов. В ходе решения проблемных задач учащиеся играют роль активных членов процесса поиска решения. В связи с этим учащиеся наглядно видят собственные ошибки и их причины, получают опыт активного поиска наиболее эффективного решения предложенных задач, сравнивают его со способами решения, разработанными другими участниками образовательного процесса.

Создание проблемной ситуации и её решение предполагает максимальную направленность обучения на творческое начало и развитие у ученика творческого потенциала, приобретение им собственного опыта творческой деятельности. В ходе проблемного обучения у ученика формируется обобщенное целостное представление об окружающем мире, развивается умение применять обобщение и абстракцию для последовательного выведения более частных абстракций и их обобщения в целостную систему.

В дидактике и методике развивающего обучения используется несколько методов создания ситуации возникновения учебной задачи: система проблемных вопросов и заданий; учебные диспуты; дискуссии; игровые ситуации проблемного характера; игры моделирования; антиномии; парадоксы; апории и т.д.

Приведем примеры таких задач, направленных на развитие УУД учащихся. Так, для развития познавательных УУД учащимся предлагаются пары слов, из которых нужно построить предложение или сконструировать вопрос: Устьяца – газообмен; Листья – фотосинтез; Птицы – дыхание; Сердце – кровообращение.

Еще одним примером выступает задача типа «Кто лишний?». Учащимся предлагается проанализировать ряд слов и назвать то, которое не соответствует другим. Свой выбор они должны обосновать. Например: сердце, клапан, желудок, предсердие, околосердечная сумка.

Для развития личностных УУД можно предложить следующие задания:

– Древние философы и поэты отождествляли этот орган с «душой» человека, они полагали, что именно им человек любит, ненавидит, чувствует и переживает. Какой орган имелся в виду? Что находится в черном ящике? (Модель сердца).

– Известно, что Петр I запретил звонить в колокола во время нереста рыб. Почему? Что мы с вами можем сделать, чтобы сбегать рыб?

Для развития регулятивных УУД учащимся можно предложить следующее задание: сравните строение земноводных и пресмыкающихся. Самостоятельно разработайте критерии сравнения и составьте план (алгоритм). Укажите, в чем они похожи и чем отличаются.

С целью развития коммуникативных УУД учащимся можно предложить обсудить слова Гиппократ: «Наши пищевые вещества должны быть лечебными средствами, а наши лечебные средства должны быть пищевыми веществами». Следующий парадоксальный факт: известный врач А. Везалий проводил публичное вскрытие трупа. Когда он вскрыл грудную клетку, зал ахнул. У трупа слабо билось сердце. Как объяснить этот факт?

Систематическое решение учащимися учебных задач приводит в перспективе к развитию активной самостоятельной поисковой деятельности. Образовательный процесс при этом приобретает проблемно-развивающий характер, в котором деятельностный принцип сочетается с личностной направленностью действий (согласно М. И. Махмутову). Как отмечается в современных документах, регламентирующих процесс модернизации образовательного процесса, таким образом, достигается новое качество образования, которое состоит в соответствии его итогов потребностям личности. Помимо этого, новое качество образования предполагает развитие у учащихся соответствующего принципам гуманности отношения к окружающему миру и собственной личности, развитие индивидуальных интересов, осознанное проявление в деятельности гуманного отношения к миру, формирование социально активной личности. Наиболее эффективно данные задачи реализуются в условиях личностно-деятельностного обучения.

Таким образом, в целях наиболее эффективного усвоения материала учебной программы и формирования у учащихся когнитивных, личностных, коммуникативных и регулятивных УУД на уроках биологии, представляется необходимым использование

педагогом разноплановых учебных задач. Применение таких учебных задач обеспечивает актуализацию имеющихся у учащихся знаний и умений, а также позволяет развивать способность к активному самостоятельному поиску необходимой информации, построению моделей выполнения заданий, выдвижению гипотез и предположений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

УДК 78.03(09)

Татьяна Ивановна Благинина

г. Пенза, e-mail: laguna-b@mail.ru

Людмила Александровна Васякина

г. Пенза, e-mail: Mila.vasiakina2yandex.ru

ОСНОВНЫЕ «СЛАГАЕМЫЕ» МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

Музыкальная культура Западной Европы эпохи Средневековья складывалась на протяжении значительного исторического периода, примерно с конца V в. по XV в. Как справедливо отмечают исследователи (Гуревич А. Я., Ливанова Т. Л., и др.), эту историческую полосу сложно рассматривать как одну большую эпоху с точными хронологическими рамками. Исходный рубеж Средних веков соотносится с падением Римской империи в 476 году. Переход от Средневековья к Возрождению осуществляется в разное время: в Италии ренессансные тенденции появляются в XV в., а во Франции – в XVI в.

При всей хронологической относительности и неравномерности перехода в будущее можно отметить характерные явления для музыкальной культуры западноевропейского Средневековья в целом. Это, в первую очередь, стремление католической церкви к главенству во всех сферах жизни, объединению всего многоликого мира на основе единой религиозной доктрины и общих

принципов музыкальной культуры. И, как следствие, утверждение неизбежной тогда двойственности музыкальной культуры, когда: «церковное искусство неизменно противопоставляло свои единые каноны многообразию народной музыки повсюду в Европе – и одновременно вынуждено было в различных вариантах идти на компромисс и уступать вторжению местных народных музыкальных элементов в свои канонизированные формы» [1, 25].

В трактовке многих поколений Средневековье неизменно находилось в тени Античности. «Классический идеал, созданный эстетикой XVIII в. и опиравшийся на античные образцы, на протяжении длительного времени служил существенным препятствием для понимания принципов средневековой эстетики, ибо она радикально отличалась от эстетики классической древности» [2, 4]. Христианское вероучение явилось основой средневековой философии, этики и эстетики. Наполненная религиозной символикой, богослужебная музыка была устремлена от земного и преходящего – к духовному и вечному.

Ограничение музыкальной культуры сферой церковного, с одной стороны, и народного – с другой, сохранялось примерно до XI–XIII веков, когда начинало зарождаться светское музыкально-поэтическое творчество. К тому времени значительно преобразовалась и церковная музыка.

В условиях Средневековья большую значимость приобретают певческие и композиторские школы при соборах и в монастырях. В этих очагах образования развивалось профессиональное музыкальное искусство. Подчеркнем, что именно профессиональная богослужебная музыка до XII века была единственной областью музыкального искусства, оставившей письменные памятники.

Начиная с VI–VII веков, складывается строгая система одноголосной (моnodической) церковной музыки на основе диатонических ладов, объединяющая речитацию и пение. Сложившийся жанр получает название григорианского хораля по имени папы Георгия I Великого, который провел реформирование католического церковного пения, собрав различные церковные песнопения воедино и упорядочив их. В жанре григорианского хораля развитие мелодии происходит плавным одноголосым путем, оно олицетворяет единую волю, направленность внимания прихожан в соответствии с догматами католицизма. Многообразные виды григорианского пения были сведены воедино в главном богослужении католической церкви – мессе. Как целостная музыкальная композиция месса оформилась в XIV веке, став ведущим музы-

кальным жанром эпохи Возрождения, в которой установилось пять устойчивых частей: Kyrie eleison (Господи, помилуй); Gloria (Слава); Credo (Символ веры); Sanctus (Свят Господь); Agnus Dei (Агнец божий).

В XI в. итальянский монах Гвидо Аретинский усовершенствовал систему записи нот. Суть его реформы заключалась в применении нотоносца из четырёх линий, терцового соотношения между отдельными линиями, ключевого знака (первоначально буквенного) или раскраски линий. Он также ввел слоговые обозначения для первых шести ступеней лада: ут, ре, ми, фа, соль, ля по первым слогам молитвы к Иоанну Крестителю «Ut gueant laxis».

В XIII – начале XIV веков вводится мензуральная нотация – система записи музыкальных звуков. Если невменная нотация, применявшаяся ранее, указывала только направление движения мелодии, то мензуральная нотация давала возможность фиксировать и высоту, и относительную длительность звуков.

Средневековая музыка долгое время оставалась одnogолосной. Величайшим достижением музыкальной культуры Средневековья явилось рождение профессиональной европейской *полифонии*. Ее начало относится к IX веку, когда унисонное исполнение григорианского хора стало иногда заменяться двухголосным. Первыми образцами многоголосного пения были хоралы, в которых мелодия дублировалась другими голосами. Формировались новые вокальные, хоровые и вокально-инструментальные (хор и орган) жанры: органум, мотет, кондукт, месса [3, 120–125].

Многоголосие в европейской музыке утвердилось в XII веке, когда появилась первая композиторская (творческая) школа появилась во Франции при соборе Нотр-Дам в Париже. В творчестве Леонина, а позже – Перотина, служивших регентами в этом соборе, формируется новый тип многоголосия – полифония.

Народная музыка, в отличие от богослужебной, несла отпечаток национального характера народных культур и ей были свойственны индивидуализированность и эмоциональность. Носителями светской традиции в культуре Средневековья были мимы, жонглёры, менестрели, шпильманы, хоглары и др. Эти странствующие артисты были универсальными мастерами: они сочетали пение, пляску, игру на различных инструментах с фокусничеством, цирковым искусством, кукольным театром. Народные странствующие музыканты постепенно обрели оседлый образ жизни, заселяя целые городские кварталы и объединяясь в своеобразные «музыкантские цехи».

Начиная с XII века к народным музыкантам примкнули ваганты и голиарды – деклассированные выходцы из разных сословий (школяры-студенты, беглые монахи, скитающиеся клирики).

Значительным очагом музыкальной культуры стали и университеты. Музыка и музыкальная акустика вместе с астрономией, математикой, физикой входила в квадриум, т.е. цикл из четырёх дисциплин, изучавшихся в университетах.

Другой стороной светской культуры являлась рыцарской (куртуазная) культура. С конца XI века в музыкальную жизнь Западной Европы включаются новые виды музыкально-поэтического творчества. Певцы-рыцари, по существу, положили начало светской музыке. Их искусство соприкасалось с народно-бытовой музыкальной традицией, опиравшейся на народно-песенные интонации, практику сотрудничества с народными музыкантами. Формируется особый рыцарский кодекс, в соответствии с которым рыцарь, наряду с отвагой и доблестью, должен был обладать изысканными манерами, быть образованным, щедрым, великодушным, преданно служить Прекрасной Даме. Центром куртуазной культуры являлся образ живого человека и земная, чувственная любовь. Все стороны рыцарской жизни нашли отражение в музыкально-поэтическом искусстве трубадуров на юге, а труверов – на севере Франции и немецких миннезингеров.

Искусство трубадуров было связано преимущественно с любовной лирикой. Наиболее популярным жанром любовной лирики была канцона, а у миннезингеров – альбы («Утренние песни»).

Труверы, широко используя опыт трубадуров, создали свои оригинальные жанры: «ткацкие песни», «майские песни». Важную область музыкальных жанров трубадуров, труверов и миннезингеров составляли песенно-танцевальные жанры: рондо, баллада, виреле (рефренные формы), а также героический эпос (французский эпос «Песнь о Роланде», немецкий – «Песнь о Нибелунгах») [4].

XIV век – переходный период между Средневековьем и Возрождением. Искусство Франции и Италии этого времени получило название «Ars nova» (от лат. – новое искусство). Новая эпоха подразумевала отказ от использования исключительно жанров церковной музыки и обращение к светским вокально-инструментальным камерным жанрам, таким как баллада, качча и мадригал, сближение с фольклорной музыкой и народной песенностью, использование различных музыкальных инструментов. Крупнейшими представителями «Ars nova» были композиторы – Гийом де Машо во Франции и Франческо Ландино в Италии.

Средневековье заканчивалось и в музыкальной культуре появилось предчувствие совершенно иного времени, которое впоследствии назовут Возрождением.

История средневековой музыки в Западной Европе длилась на протяжении тысячи лет. Это долгий период развития музыкального мышления, когда постепенно обогащались содержание музыки и средства музыкальной выразительности, утверждались новые музыкальные формы и жанры, появилась профессиональная музыка и композиторские школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ливанова, Т. Л. История западноевропейской музыки до 1789 года : в 2 т. / Т. Л. Ливанова. – М. : Музыка, 1983. – Т. 1. – 696 с.
2. Гуревич, А. Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / А. Я. Гуревич. – СПб. : Искусство, 1989. – 368 с.
3. Боффи, Г. Большая энциклопедия музыки / Г. Боффи. – М. : АСТ, 2010. – 416 с.
4. Иванов, К. А. Трубадуры, труверы и миннезингеры / К. А. Иванов. – М. : Алетея, 1997. – 351 с.

УДК 378

Юлия Владимировна Блинохватова

г. Пенза, e-mail: julechka83@inbox.ru

Ольга Николаевна Васина

г. Пенза, e-mail: onvasina@yandex.ru

Николай Петрович Чекаев

г. Пенза, e-mail: chekaev1975@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) на основе компетентностного подхода актуализировало значимость применения интерактивных образовательных технологий в процессе обучения,

способствующих формированию профессиональной компетентности у студентов, развитию способности творчески и критически мыслить [1, 2]. Приоритет в работе педагога отдается диалогическим методам общения, совместным поискам истины, разнообразной творческой деятельности. Использование интерактивных методов и приемов в рамках изучения дисциплины «Биология с основами экологии» свидетельствует о положительном влиянии на качество профессиональной подготовки будущих специалистов [3].

Дисциплина «Биология с основами экологии» в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Ветеринарно-санитарная экспертиза» предусматривает развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, ориентированных на овладение:

- способностью работать в команде, толерантно воспринимая социальные и культурные различия (ОК-6);
- способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);
- способностью осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-1);
- способностью изучать научную информацию отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования (ОПК-3);
- готовностью осуществлять лабораторный и производственный ветеринарно-санитарный контроль качества сырья и безопасности продуктов животного происхождения и продуктов растительного происхождения непереработанного изготовления для пищевых целей, а также кормов и кормовых добавок растительного происхождения (ПК-2);
- способностью обобщать научную информацию отечественного и зарубежного опыта по тематике научного исследования (ПК-10).

Кейс-технологии и проектные технологии мы учитывали при организации занятий «Биология с основами экологии» со студентами 1 курса технологического факультета, обучающихся по направлению подготовки «Ветеринарно-санитарная экспертиза» Пензенского государственного аграрного университета. В контрольной группе (16 человек) лабораторные занятия проводились

в традиционной форме, в экспериментальной группе (14 человек) – с использованием кейсов и метода проектов.

Кейс (от англ. «case» – случай, ситуация) рассматривают как (Баранчук, 2015, Долгоруков, 2002, Махотин, 2014, Пастухова, 2011, Пономарёва и др., 2015, Смирнова, 2016, Пономарёва и др., 2016) [2]:

- задание, в котором воссоздана имевшая место реальная ситуация. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения, выбрать лучшее;

- специально подготовленный материал с описанием конкретной проблемы, которую необходимо разрешить в составе группы;

- конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии, в котором обнаруживается проблема, требующая решения.

Преимущества метода:

- развивает аналитическое мышление;
- обеспечивает системный подход к решению проблемы;
- позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения;

- студентам легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией;

- вносит в обучение элемент загадки, тайны.

Метод проектов – это совокупность приёмов, действий обучаемых в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

В соответствии с учебной программой по дисциплине «Биология с основами экологии» было проведено по 14 лабораторных занятий в каждой группе, из них в контрольной группе 9 занятий с использованием интерактивных методов.

В контрольной группе из 14 плановых занятий 9 были проведены с использованием интерактивных технологий. Кейс задания использовались на 4 занятиях, а также на 5 занятиях использовались задания по проектным методам.

Нами были проведены лабораторные занятия, где использовались следующие кейс-задания и проектные задания по следующим темам:

Кейс «Биотопливо» по теме занятия: «Альтернативные источники энергии». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1.

Кейс «Мобильная отрав» по теме занятия: «Современный глобальный экологический кризис. Субъективные и объективные причины». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1.

Кейс «Оцените позицию» по теме занятия: «Эволюция биосферы». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1.

Кейс «Модифицированный друг» по теме занятия: «Молекулярные основы наследственности. Генетика – научная основа селекции». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1.

Проект «Глобальные проблемы экологии с позиции биоэтики» по теме занятия: «Глобальные экологические проблемы». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОПК-3, ПК-10.

Проект «Современные взгляды на проблему генномодифицированных организмов» по теме занятия «Молекулярные основы наследственности. Генетика – научная основа селекции». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОП-3, ПК-10.

Проект «Прионы и их место в инфекционной патологии человека» по теме занятия: «Разнообразие живых организмов». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОП-3, ПК-10.

Проект «Культура клеток и тканей: теория и практика» по теме занятия: «Биотехнология». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОП-3, ПК-10.

Проект «Проблема деградации земель» по теме занятия: «Биотехнология». Направлен на формирование компетенций: ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОП-3, ПК-10.

При проведении занятий с использованием проектной технологии и метода кейс-стади, могут возникнуть трудности, т.к. студенты привыкли в основном к традиционным семинарам репродуктивного характера. Но положительные изменения были отмечены уже на третьем занятии. Студенты стали готовиться к каждому семинару не только по основным учебникам предмета, у них появилась мотивация находить учебный материал и по другим источникам.

Лабораторные занятия для студентов стали более интересными, обсуждение более оживленным, у них появилось желание активно участвовать в процессе. В результате к занятиям постоянно были подготовлены 70–80 % группы, в отличие от другой группы (где стабильно были подготовлены к занятию 40–50 % студентов).

Уже сейчас можно отметить, что применение кейс-технологии, а также проектной технологии значительно повышает эффективность обучения, формируя профессиональную компетентность у студентов. Участники обучения не просто осознают практическую сторону получаемых знаний, но и активно включаются в деятельность, получая тем самым возможность улучшить свои навыки работы в команде, принятия решения, ведения переговоров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Долгова, В. И. Реализация компетентного подхода в системе высшего профессионального образования / В. И. Долгова, Г. Ю. Гольева, М. Ю. Аркаева // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 31. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95508.htm>

2. Пономарёва, О. Н. Формирование культуры мышления курсантов при изучении эколого-ориентированных дисциплин / О. Н. Пономарёва, Ю. Б. Шпагин, И. И. Грачёв, О. Н. Васина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26616>

3. Блинохватова, Ю. В. Организация проектной деятельности обучающихся (на примере учебной дисциплины «Биология») / Ю. В. Блинохватова, О. Н. Васина, О. С. Маковеева // XIX Международные научные чтения (памяти Ухтомского А. А.) : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2017. – С. 97–100.

Маргарита Павловна Болотская

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

Наиля Руслановна Негматуллаева

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

ТИПАЖ «СТУДЕНТ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. П. ЧЕХОВА

В произведениях А. П. Чехова среди персонажей представители различных социальных положений, чинов, профессий. Обратимся к типу «студент» (для анализа данного типажа нами было проанализировано более 40 произведений: «Зеленая коса», «Два письма», «Анюта», «Вверх по лестнице», «Отрава», «На даче», «От нечего делать», «Пассажир 1-го класса», «Тяжелые люди» и др.). Рассматривая «паспорт лингвокультурного типажа» [1, 87–89], остановимся на следующих характеристиках: внешний облик, возраст, манеры поведения, место жительства, сфера деятельности, досуг, семейное положение, языковые особенности [2, 5; 3, 229].

Внешность «студента» в произведениях А. П. Чехова имеет следующие признаки: *румяное лицо (С **розовыми** пятнышками на щеках, с вспотевшим носом, затянутый в тесный фрак* («Зеленая коса»); *Ваня Щупальцев, **розовый, безусый** мальчик лет девятнадцати – двадцати* («От нечего делать»)), *жидкую бородку или отсутствие бороды (Только одни русые волосы и **жидкая бородка**, да, пожалуй, еще некоторая грубость и сухость черт лица напоминали о его происхождении от остзейских баронов* («Огни»)), *очки (Студент Петр, **в очках** и сутуловатый, ел и переглядывался с матерью* («Тяжелые люди»)), *глаза серого цвета (По наружному виду это был еще совсем студент. И говорил, и ходил он, как студент, и взгляд его серых глаз был такой же живой, простой и открытый, как у хорошего студента* («Моя жизнь»)). Студент в произведениях Чехова сутул, не изящен в позах и движениях: *Студент Петр, **в очках и сутуловатый*** («Тяжелые люди»).

Читая произведения А. П. Чехова, можно составить представление об одежде студента XIX в., о том, что он мог себе поз-

волить: Он три года был на медицинском факультете, потом перешел на математический и сидел здесь на каждом курсе по два года. Отец его, провинциальный аптекарь, присылал ему по сорока рублей в месяц, и еще мать, тайно от отца, по десяти, и этих денег ему хватало на прожитие и даже на такую роскошь, как **шинель с польским бобром, перчатки, духи и фотография** (он часто снимался и раздавал свои портреты знакомым) («Три года»). При описании молодых людей, имеющих скромный достаток или оказавшихся без материальной поддержки родителей, акцент делается на следующих предметах гардероба: *рубашке, сапогах, шапке*: Петр думал, что недурно бы пойти в Москву пешком, пойти, как есть, **без шапки, в рваных сапогах** и без копейки денег («Тяжелые люди»); Одетый так же, как и Ананьев, **в ситцевую рубаху навыпуск и в большие сапоги** («Огни»).

Студентами являются преимущественно молодые люди (от девятнадцати до двадцати четырех лет): Ваня Щупальцев, розовый, безусый мальчик лет **девятнадцати-двадцати** («От нечего делать»);...**чувство молодости, здоровья, силы**, – ему было **только 22 года**... («Студент»); Барон фон Штенберг, Михаил Михайлович...**был молод, лет 23–24** («Огни»); Приехал верхом студент в белом кителе нараспашку, очень молодой («Мужики»).

Студенты в изображении А. П. Чехова имеют ясный ум, являются образованными (*Писал очень умные статьи в харьковских газетах и готовился в профессору* («Перекасти поле»)), вежливыми (*Студент, считавший долгом вежливости ласково поговорить с человеком, который не отказался взять его с собой...* («Почта»); – *Ах, не беспокойтесь, пожалуйста!* – сказал студент... – *Ради бога, не беспокойтесь!* («Именины»); *И всякий раз, бывало, как постучишься к нему, то слышались за дверью его шаги и затем извинение вполголоса: «Pardon, jenesuispasseul»* («Володя большой и Володя маленький»)). Они любознательны, жизнерадостны: *Всё это страшно, но любопытно и ново* («Припадок»);...жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла («Студент»); *Первый раз в жизни ехал он ночью на почтовой тройке, и только что пережитая встряска, полет почтальона и боль в спине ему казались интересным приключением* («Почта»).

Место жительства чеховского студента напрямую зависит от его материальной обеспеченности или сферы деятельности: **В самом дешевом номерке меблированных комнат «Лиссабон»**

из угла в угол ходил студент-медик 3-го курса, Степан Клочков («Анюта»); Васильев жил в одном из переулков, выходящих на Тверской бульвар («Припадок»); Жил в номерах, поближе к университету... («Володя большой и Володя маленький»);...а я в это время жил в дешевом, грязном номере, работал день и ночь, как вол, голодал и томился, что живу на чужой счет (Леший»); Два года назад я был еще студентом, жил в дешевых номерах на Неглинном, без денег, без родных и, как казалось мне тогда, без будущего («Учитель словесности»). Для того чтобы связать концы с концами, многие из студентов занимаются репетиторством или работают гувернерами: Долбоносов...встретил студента-юриста Щепоткина, бывшего лет пять тому назад репетитором его детей («Вверх по лестнице»), На аллее показались два маленьких гимназиста, дети помещицы Чижевской, только что приехавшие, а с ними студент-гувернер в белом кителе и в очень узких брюках («Именины»). Студенты-репетиторы часто проживали вместе с нанимающими их людьми: Подгорин – он был тогда бедным студентом – преподавал Надежде математику и историю, за стол и квартиру («У знакомых»).

В произведениях А. П. Чехова доминируют студенты-медики («Именины», «Припадок»), которые много времени уделяют учебе: Студент-медик готовился к экзамену. Он шагал из угла в угол и зубрил густым семинарским басом... («Житейские невзгоды»);...из угла в угол ходил студент-медик 3-го курса, Степан Клочков, и усердно зубрил свою медицину («Анюта»). Встречаются также студенты-юристы: ...встретил студента-юриста Щепоткина... («Верх по лестнице»); студенты-техники: Студент-техник 1-го курса, Ваня Щупальцев... («От нечего делать») и другие: Студент-медик Майер и ученик московского училища живописи, ваяния и зодчества Рыбников пришли как-то вечером к своему приятелю студенту-юристу Васильеву («Припадок»), Барон фон Штенберг, Михаил Михайлович, студент института путей сообщения («Огни»).

Во многих рассказах дается описание досуга студентов, их взгляд на жизнь: Как у этих здоровых, сильных, веселых людей всё уравновешено, как в их умах и душах всё законченно и гладко! Они и поют, и страстно любят театр, и рисуют, и много говорят, и пьют, и голова у них не болит на другой день после этого; они и поэтичны, и распутны, и нежны, и дерзки; они умеют и рабо-

тать, и возмущаться, и хохотать без причины, и говорить глупости; они горячи, честны, самоотверженны и как люди ничем не хуже его... («Припадок»). Чеховские студенты любят повеселиться: Он кутил, ездил к цыганкам... («Леший»); Студент побежал за тройками и вином («Заказ»); играют в карты, крокет и др.: Он будет **играть с нею в крокет и в кегли**, рассказывать ей смешные или удивительные вещи («После театра»); Оба они по целым часам молча **играли на бильярде или в пикет**... («Володя большой и Володя маленький»). Они читают, обсуждают и декламируют художественные произведения: Подгорин думал о прошлом и вспоминал, что и сам он, когда был студентом, знал наизусть много хороших стихов и любил читать их («Учитель словесности»).

Темы, которые обсуждают студенты, философские (размышления чеховского студента, в большинстве случаев, мы прослеживаем через косвенную речь, своих реплик у него не так много): И он подумал, что, вероятно, сама природа дала человеку эту способность лгать, чтобы он даже в тяжёлые минуты душевного напряжения мог хранить тайны своего гнезда, как хранит их лисица или дикая утка. В каждой семье есть свои радости и свои ужасы, но, как они ни велики, трудно увидеть их постороннему глазу; они тайна («Тяжёлые люди»); Развитой человек обязательно должен быть эстетиком («Анюта»).

Часто в произведениях А. П. Чехова мы находим крайнюю степень эмоциональной напряженности разговора с близкими, такой экспрессии способствуют и сочетания слов разных стилистических планов: торжественные и значительные в соседстве с просторечными подчеркнуто пренебрежительными языковыми единицами: — *Послушайте, **папаша**,* — начал он, задыхаясь, — **Нате** вам назад ваши подлые деньги! («Тяжёлые люди»). Студенты произведений А. П. Чехова достаточно образованны, поэтому в их речи встречаются научные термины: *Границы! **Верхняя доля** на **передней стенке груди** достигает до 4–5 ребер, на боковой поверхности до 4-го ребра*... («Анюта»).

Речь молодых людей отражает сложный ход мысли, богатство ассоциаций (часто используются сложносочиненные предложения): *Всегда я уважал вас и...и никогда не решался говорить с вами таким тоном, но ваше поведение... последний поступок*... («Тяжёлые люди»); *Когда-то на этом свете жили фили-*

стимляне и амалекитяне, вели войны, играли роль, а теперь их и след простыл («Огни»). Воспроизводя чувства героев, Чехов активно использует однородные члены предложения, стремясь максимально детализировать ощущения персонажа: *Он не обвинял отца, не жалел матери, не терзал себя угрызениями...* («Анюта»), *Мы, старые студенты, умели и выпить, и красно говорить, и дело делать («У знакомых»).*

В речи студентов нередко случаи использования многоточия: *Я...я не знаю. Все это как-то странно...Если вы оскорблены, то...то, хоть я и не признаю дуэли, я могу удовлетворить вас. Если дуэль хоть немного облегчит вас, то, извольте, я готов...хоть сто дуэлей...Я...я вас не понимаю...* («От нечего делать»); – *Извините меня, Павел Иванович, – начал Митя, – но я просил бы вас оставить меня одного... Я обдумываю кандидатское сочинение, и...и присутствие кого бы то ни было мне мешает...*(«На даче»). В представленных выше примерах многоточие выступает как троп, указывающий на заминки в речи, служит для обозначения незаконченности высказывания, вызванной волнением говорящего, обрывом в логическом развитии мысли.

Рассмотренные на материале произведений А. П. Чехова образно-перцептивные и оценочные характеристики российского студента позволяют углубить представления о типаже студента в лингвокультурологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дмитриева, О. А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века : монография / О. А. Дмитриева. – Волгоград : Перемена, 2007. – 307 с.
2. Карасик, В. И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи : сб. науч. тр. ; под ред. В. И. Карасика. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 5–25.
3. Сукаленко, Т. М. Типаж «студент» в романе И. С. Нечуя-Левицкого «Хмары» // Русский язык в контексте национальной культуры : материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (Саранск, 21–23 мая 2014 г.) : в 2 т. / редкол.: Ю. А. Мишанин (отв. ред.). – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2015. – Т. 2. – С. 227–235.

Александр Владимирович Болотский

г. Пенза, e-mail: a.bolotskiy@mail.ru

Анна Юрьевна Шиндина

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

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ КАК СТАРТОВОЕ ЗВЕНО ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дополнительное образование, являясь полноправным партнером школьного и, как следствие, дальнейшего высшего образования, выступает как необходимое звено, обеспечивающее развитие личности и ее раннюю профессиональную ориентацию. Основы, закладываемые в ребенка на этапе дополнительного образования в возрасте 7–11 лет, с большой долей уверенности помогут ему в дальнейшем выборе профессиональной деятельности и усвоению материалов школьной программы.

Дополнительное образование детей обладает рядом преимуществ:

- оперативное реагирование на изменение спроса в образовательных услугах;
- более гибкий подход к формированию содержания и структуры образования;
- более ярко выраженная индивидуализация обучения и воспитания, ориентированная на особенности личности, развитие ее творческих способностей;
- более глубокая реализация уровневой и профильной дифференциации содержания обучения;
- реальная возможность получения допрофессиональной и профессиональной подготовки детей.

Мы неоднократно уже обращали внимание на раннее изучение языков программирования. Эта практика показывает стабильный и уверенный результат, дети, становясь старше, легко усваивают материал на занятиях по информатике и показывают лучшие результаты в сравнении со своими сверстниками, которые не посещали эти занятия. Учитывая развитие информационных технологий, развивающихся семимильными шагами преподавателям и руководителю объединения «Робототехника» приходится постоянно вносить изменения в программы преподавания [1, 182].

Немаловажным условием реализации преподавания робототехники в учреждении дополнительного образования считаем в содействии педагогов дополнительного образования в профессиональном самоопределении (профессиональной ориентации) учащихся, что является социально значимым фактором для детей и их родителей [2, 116].

Наши занятия не являются обязательными, поэтому нам приходится поддерживать постоянный интерес учащихся к своему предмету. Помимо изучения мы занимаемся и практическим применением полученных знаний. Учащиеся создают свои проекты, являются постоянными участниками выставок и соревнований, проходящих в нашей области. Соревновательная и конкурентная среда является очень сильной мотивацией к созданию новых интересных идей. Так проект, который занимал первые места еще пять лет назад, сейчас уже никого не удивляет. Дети проявляют высокую активность к познанию нового – это в свою очередь подстегивает педагогов нашего объединения к применению более сложного материала. Так мы пришли к необходимости изучения учащимися основ операционных систем (ОС), в частности OCLinux. В прошлом году нами был создан первый проект «Домовенок» на основе Linux. Проект уже получил положительные оценки и награды, продолжает активно развиваться. В этом году мы создали новый проект – «Роботизированная универсальная платформа». В этот проект вовлечено еще большее количество учащихся. Одна из целей создания этого проекта – является более углубленное изучение OCLinux и различных языков программирования. Проект имеет очень высокий потенциал для дальнейшего развития и совершенствования, с возможностью его тиражирования в других учреждениях дополнительного образования. Было доказано, что раннее изучение языков программирования и открытой операционной системы Linux прививает ребятам интерес к точным наукам и является мощным мотиватором к дальнейшим занятиям робототехникой, способствует популяризации профессии инженера.

В качестве примера приведем проект робота «Домовенок».

«Домовенка» можно отнести к так называемым бытовым роботам. Робот создан на основе конструктора Lego Ev3, с подключенной к нему Ip камерой. Робот выполняет охранные и наблюдательные функции за домом. Кратко опишем процесс управления роботом.

Управление роботом осуществляется джойстиком XBOX 360.



Lego Ev3 функционирует на основе OS Linux. Существует инженерная прошивка Lego Ev3, которая позволяет подключиться к OS из вне, закачивать и запускать различные программы в среде Lego Ev3. На борту Ev3 есть один разъем usb которого нам оказалась недостаточно. Был применен разветвитель, к которому мы подключили беспроводной адаптер для джойстика XBOX 360 и специальный usb Wi-Fi адаптер, который официально поддерживается разработчиками Lego Ev3.

На языке C# была написана программа, читающая значения, передаваемые джойстиком:

```

Using System;
Using System.Collections.Generic;
Using System.IO;
Class Program
{
    static void Main(string[] args)
    {
        // Проверяет, правильно ли задан параметр устройства.
        string deviceFile = "";
        if (args.Length == 2 && args[0] == "-d")
        {
            deviceFile = args[1];
        }
        else
    
```

```

    {
        Console.WriteLine("неправильные параметры.
Пример: ' -d /dev/input/js0");
        return;
    }
    // Файл устройства из параметра.
    Console.Clear();

```

.....

Программа откомпилирована и запускается на LegoEv3 с удаленного компьютера через Wi-Fi. Таким образом мы получаем управление роботом через джойстик XBOX 360 и контроль над роботом с удаленного компьютера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болотский, А. В. Проблемы преподавания информатики в начальной школе и профильно-дифференцированные курсы обучения информатике в старших классах средних учебных заведений / А. В. Болотский // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественно-научным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VII Межрегион. науч.-практ. конф. учителей / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 180–184.
2. Ермолаева, М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности : учеб.-метод. пособие / М. Г. Ермолаева. – СПб. : КАРО, 2011. – 160 с.

УДК 338 (471.321)

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: Velv2015@yandex.ru

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru

ПРОБЛЕМА УСИЛЕНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ДИСПРОПОРЦИЙ В РАЗМЕЩЕНИИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

С 1995 года по 2018 население области заметно сократилось с 1 553 563 до 1 331 655 человек. Кроме того, идет перераспределение населения по территории, так численность населения сокращается почти во всех районах области, но разными темпами. Вслед за этим меняется и плотность населения. Общая плотность

сокращается и составляет сейчас 30,7 чел. на км². Плотность сельского населения в большинстве районов не превышает 14 чел. на км² (рис. 1). Сравнивая размещение населения по территории области в 1995 и в 2018 гг. мы видим процесс перераспределения населения между центром и периферией. Если в 1995 году в области не было ни одного района с плотностью населения менее 5 чел. на км², то теперь таких районов два, оба удалены от центра, причем в Никольском районе плотность населения всего лишь 3 чел. на км². Периферийные районы с плотностью до 11 чел. на км², перешли в группу с плотностью населения от 5,1 до 8 чел. на км² [1].

Происходит стягивание населения в узлы и линии концентрации (населения, производства, производственной и социальной инфраструктуры). Такой линией в регионе является полоса на отрезке Пенза – Кузнецк, где почти параллельно проходят ветка железнодорожной магистрали Москва – Челябинск и автомобильной трассы М5 «Урал».

Усиливается концентрация населения в областном центре и в его пригородной зоне. В Пензе проживает 523 553 чел. (по данным федеральной службы государственной статистики на 1 января 2018 г.) [2]. Но если прибавить сюда жителей новостроек, расположенных на бывших сельскохозяйственных землях и формально принадлежащих селам, границы которых вплотную подходят к городской черте, то это цифра значительно увеличится.

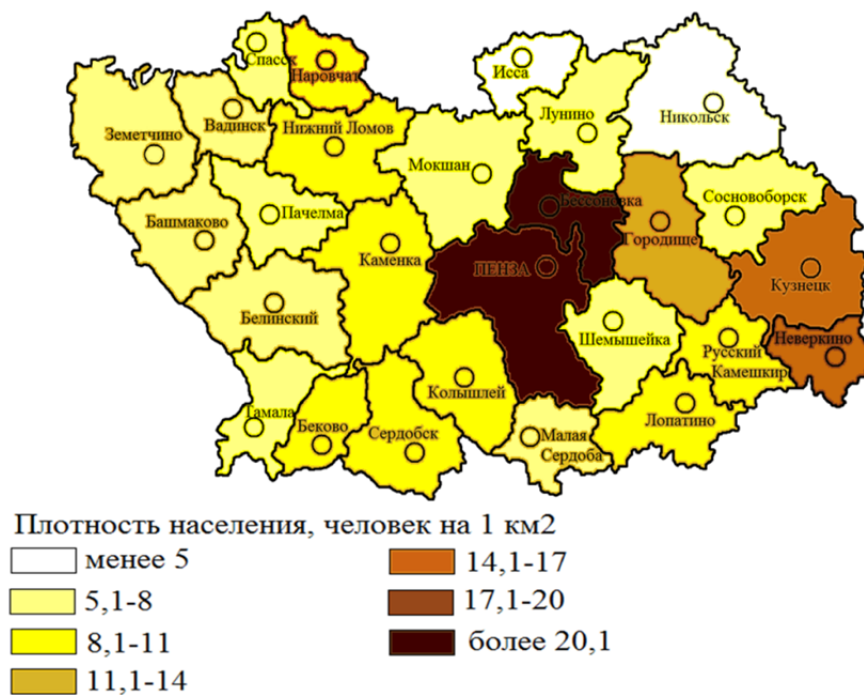


Рис. 1. Плотность сельского населения Пензенской области на 1 января 2018 г.

Граница между городом и пригородом отсутствует, улицы новостроек является естественным продолжением улиц города. Это фактически продолжение города. Например, таким является г. Спутник. Численность его жителей уже сейчас достигает 30 000 чел., а проектная численность – 60 000 чел. В городе Заречном, фактическом спутнике Пензы, проживает 65 000 чел. Почти всё взрослое население пригородных сел работает в Пензе. Таким образом, в областном центре вместе с пригородами и городами спутниками уже сейчас сконцентрировано почти половина жителей области.

В Пензенской области 11 городов, из них только 7 имеют численность населения выше 20 000 чел. Уровень урбанизации 68 %, но реально он несколько выше. Многие жители сел и поселков приезжая в Пензу работать не регистрируются в городе, а живут здесь, сохраняя свою сельскую прописку.

Сельских населенных пунктов на территории области 1419, из которых в 73 не живёт ни одного человека, а в остальных проживает 456 174 чел., 641 населённый пункт имеет численность менее 100 человек [3]. Большинство сельских поселений катастрофически быстро теряет свое население, но есть и исключения. Например, на территории области находится самое большое в России татарское село Средняя Елюзань. Село процветает, и численность его населения постоянно увеличивается, приближаясь к отметке 10 000 чел.

Неблагоприятные тенденции отражаются в миграции населения и, в то же время, усиливаются миграцией населения. Миграционный прирост в регионе наблюдался только в 90-е годы, обеспечивали его выходцы из стран Ближнего Зарубежья. Ситуация изменилась с 2001 г. Область имеет почти стабильный отрицательный миграционный прирост, причем со странами Ближнего и дальнего зарубежья прирост по-прежнему положительный, хотя и не очень большой. Что же касается роли области в межрайонной миграции, то она не столь однозначна.

Миграционный оборот с субъектами РФ с 90-х гг. снизился, причем значительно уменьшилось прибытие в регион и незначительно снизилось выбытие. Заметное снижение числа прибывших – характерная черта большинства депрессивных регионов России.

Несмотря на небольшие значения коэффициента сальдо миграции, интенсивность миграционного оборота Пензенской обла-

сти с регионами России довольно высокая. Наибольшая интенсивность миграционного оборота наблюдается с теми субъектами РФ, с которыми область имеет общие границы. Так самый высокий коэффициент миграционного оборота у Пензенской области с Мордовией – 5,9 человек на 10 000 жителей. Высокие показатели характерны для миграционного обмена с Саратовской, Тамбовской, Ульяновской областями. История формирования территории Пензенской области неразрывно связана с Тамбовской, Саратовской, Самарской, Ульяновской областями и Мордовией. И на современном этапе сохранились экономические, культурные, а также личные и семейные связи жителей этих регионов. С остальными субъектами РФ работает принцип, чем дальше от Пензы расположен, тем меньше миграционный обмен. Исключения составляют регионы, где уровень жизни значительно выше, чем в Пензенской области. Например, такой же высокий миграционный оборот, как с соседями у региона с Самарской областью. Выделяются также Московская область и г. Москва. Коэффициент интенсивности выбытия в данный регион превышает коэффициент интенсивности прибытия.

С другой стороны, высокая интенсивность миграционного оборота с Мурманской областью, Республикой Коми, а также всеми регионами Дальнего Востока объясняется высокой интенсивностью прибытия (коэффициент сальдо миграции Пензенской области с ними положительный). Однако, только малая часть приехавших остается в области, и в основном это люди пенсионного возраста, решившие переехать в места с благоприятным климатом, спокойным среднерусским ландшафтом, стабильной социальной обстановкой. В целом, Пензенская область имеет отрицательный миграционный прирост с большинством регионов РФ, и выполняет скорее транзитную функцию для мигрантов с Дальнего Востока.

Ситуация с внешней миграцией слабо отражается на внутренней миграции. Почти все районы области имеют отрицательный миграционный прирост, за исключением Бессоновского и Пензенского. Эти районы расположены в пригородной зоне, имеют самое выгодное транспортно-географическое положение.

Транспортно-географическое положение низовых административных районов – это основной фактор, влияющий на внутрирегиональную миграцию населения. По сравнению с другими субъектами

Приволжского федерального округа Пензенская область характеризуется высокими показателями густоты железных и автомобильных дорог. Например, густота железных дорог составляет в области 192 км на км². Густота автомобильных дорог с твёрдым 155 км на км² [4]. Через Пензенскую область проходит федеральная автомобильная дорога «Урал», автомобильные дороги межобластного значения, железные дороги в широтном и меридиональном направлении. Таким образом, Пенза является крупным транспортным узлом. Но не все районы Пензенской области имеют такое выгодное транспортно-географическое положение. В результате усиливаются территориальные диспропорции в размещении населения. Сокращение численности населения региона не ощутимо в центральных низовых районах области и в областном центре, но приводит к опустыниванию периферийных территорий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральная служба государственной статистики по Пензенской области. – URL: <http://www.gks.ru>, http://pnz.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/pnz/ru/statistics/population/
2. Федеральная служба государственной статистики по Пензенской области. – URL: <http://www.gks.ru>, http://www.penza-gorod.ru/line_of_activity/econom/industry/statistic-manufacture/
3. Пензенская область. Статистический ежегодник : ст. сб. – Пенза : Пензастат, 2016. – 386 с.
4. Показатели социально-экономического развития Пензенской области в январе 2017 : ст. сб. – Пенза : Пензастат, 2017. – 210 с.

УДК 316.61

Елена Викторовна Викторова
г. Пенза, e-mail: vikele@mail.ru

ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ИМПРЕССИНГА

Применение термина «импрессинг» в современном научном знании является довольно свободным. Его синоним – «импринтинг», – перешедший из естественнонаучной области знаний в социогуманитарную, изменил свое содержание: от обозначения

мгновенного запечатлевания в первые минуты жизни, происходящего у животных [1], – к обозначению сильных впечатлений в жизни человека, происходящих в критические периоды онтогенеза. Последнее значение оказалось шире рамок понятия «импринтинг», вследствие чего появилась необходимость в новом термине, которым и стал «импрессинг» [2].

Подобный междисциплинарный переход не мог не повлиять на многозначность термина, к трактовке которого в настоящее время можно обнаружить несколько подходов.

Первый из них – психофизиологический. Свои истоки он берет в этологии, зоопсихологии и применяется, прежде всего, в рамках психологии. Такой подход признает, что импринтинг/импрессинг не существует отдельно от других структур психики и, как один из механизмов получения информации, рассматривается наряду и в сложном единстве с другими формами получения личного опыта. Близкими, но не тождественными импринту понятиями в данном случае являются «энграмма», «мнема», «след памяти» (Е. Блейлер, Т. П. Зинченко, Л. С. Выготский). Особое внимание здесь уделяется не только информационному опыту, кристаллизующемуся вокруг значимого переживания [3], но и наслаивающимся на него и друг на друга эмоциям, связанным с импринтинговым воспоминанием. Вместе они приводят к модификации мозговой ткани, к устойчивому переструктурированию нейронных связей и к изменению пространственного соотношения между ними [4].

Таким образом, с точки зрения психофизиологии и психологии, суть импрессинга в том, что в результате однократного воздействия социальной среды в период особой эмоциональной уязвимости в психике образуется некий отпечаток этого воздействия (изменение нейронных связей в мозге), притягивающий к себе в дальнейшем схожие информационные и эмоциональные опыты и устойчиво влияющий на восприятие, мышление и поведение личности в ситуациях, содержательно соотносимых с первоначальным воздействием.

Уже из психофизиологической трактовки импрессинга следует, что важную роль в получении личностно значимого впечатления играет социальная среда. Если достаточно лишь одного воздействия (в отличие, к примеру, от энграммы) в ситуации эмоциональной уязвимости для того, чтобы определить ценност-

ные ориентиры личности на долгие годы, то, очевидно, что значение характера такого воздействия, детерминированного социальными условиями его возникновения и социальным обликом причастных к нему лиц, очень велико. Социально-философский подход к пониманию импресси́нга исходит из того, что естественнонаучные трактовки не позволяют раскрыть природу такого сложного феномена: без воздействия среды импресси́нг как таковой не возможен. Социально-философский подход расширяет границы понимания импринтинга/импресси́нга как социально-биологического механизма и выводит его анализ на общественный уровень, вписывая в триаду «социальная наследственность – социальная изменчивость – социальный отбор» [5] как второй ее элемент, функционирование которого определяет отбор наиболее значимых для социума результатов филогенетического развития человека и формирование устойчивых основ поведения последнего как в онто-, так и в филогенезе.

Таким образом, в социально-философском понимании импресси́нг предстает социально-биологическим механизмом приобщения человека к социальной жизни посредством активации под ее воздействиями тех наследственных свойств, которые отвечают бытующим ценностям и нормам.

Социально-философский подход акцентирует внимание на роли импресси́нга в жизни индивида и общества именно как механизма социализации. Однако уже данный подход создает почву для размышлений над тем, каким же, по сути, является воздействие на личность, порождающее импресси́нг, – социальным или социокультурным. Понимание процесса и результата импресси́нга в русле подобных размышлений может приближаться к пониманию инкультурации. Так возникает социокультурный подход к трактовке импресси́нга. С позиций данного подхода, импресси́нг, результатом которого является формирование ценностных установок, деятельностных устремлений личности, зависящих от социокультурных характеристик среды и окружения, выступает неким индикатором культурной сущности, «качества» среды, в которой протекает ранняя социализация личности. Культура как бы реализует природные и социальные возможности [6] в механизме импресси́нга, определяя, выражаясь словами Г. Зиммеля, субъективную культуру личности [7], которая имплицитно проявляет себя и в настоящем, а в дальнейшем проявит себя в уникаль-

ных результатах отношения, в том числе творческого, человека к культуре.

Следовательно, с точки зрения социокультурной, импрессионг может быть определен как механизм активации под воздействием социокультурной среды предрасположенности личности к определенным видам деятельности, формирования устойчивого стремления к реализации творческого потенциала.

Как можно заметить, трактовки импрессионга, с точки зрения различных знаниевых подходов, взаимосвязаны, что обусловлено сложностью, многоплановостью рассматриваемого нами феномена. Отсюда логически возникающая попытка системного взгляда на импрессионг, стремящаяся охарактеризовать данный биосоциокультурный феномен в целостности его проявлений. С позиций системного подхода, импрессионг предстает сложной формой научения, основывающейся на наследственной программе, которая активируется в результате однократных воздействий социокультурной среды на личность в благоприятные периоды и ситуации ее развития, и приводит к формированию устойчивых во времени моделей восприятия, мышления и поведения, приобретающих характер ценности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лоренц, К. Год серого гуся : пер. с нем. / К. Лоренц – М. : Мир, 1984. – 191 с.
2. Эфроимсон, В. П. Педагогическая генетика / В. П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 30. – С. 5–11.
3. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф. – М. : Изд-во Трансперсонального института, 1993. – 497 с.
4. Semon, R. The Mneme. London: George Allen & Unwin, 1921 / R. Semon. – URL: <https://archive.org/stream/cu31924100387210#page/n31/mode/2up> (дата обращения: 23.11.2018).
5. Оконская, Н. Б. Импринтинг как системный механизм эволюции общества / Н. Б. Оконская // Философские науки. – 2001. – № 1. – С. 114–124.
6. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – М. : Петрополис, 1996. – 415 с.
7. Зиммель, Г. Философия культуры / Г. Зиммель // Избранное : в 2 т. – М. : Юрист, 1996. – Т. 1. – 671 с.

Наталия Валентиновна Волкова

г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru

Александр Николаевич Вернигора

г. Пенза, e-mail: vanvan7@yandex.ru

Оксана Федоровна Цаплина

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

ДОМАШНИЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Задачей обучения на современном этапе развития общества является не передача учащимся суммы знаний, а формирование личности, обладающей критическим мышлением, способной к самостоятельному поиску информации, постановке и решению учебных проблем. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта, организация учебного процесса должна способствовать формированию у учащихся умений устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в микромире. Важнейшее место в химическом образовании традиционно занимает химический эксперимент [1, 5]. Наряду с лабораторным экспериментом развитию интереса к химии и химического кругозора могут способствовать домашние опыты и наблюдения по химии. Домашний химический эксперимент – одна из форм самостоятельной работы учащихся, в ходе которой совершенствуются знания и практические навыки, полученные в школе [2, 5].

Преимуществом домашнего эксперимента является возможность проведения длительных опытов, на выполнение которых в классе нет времени. Кроме того, в случае неудачи эксперимент можно повторить, немного усовершенствовав условия или проявив большую аккуратность и тщательность. Это способствует развитию ответственности и химической грамотности. Домашний эксперимент способствует лучшему пониманию явлений, происходящих в быту, технике и природе. Он способствует развитию самостоятельности и стимулирует потребность в самообразовании. Самостоятельные наблюдения, постановка проблемы и поиск

ее решения совершенствуют как практические навыки учащихся, так и их теоретические знания.

Как любая форма обучения, домашний эксперимент должен быть тщательно спланирован учителем до его выполнения. Перед выполнением опытов учащиеся обязательно получают инструктаж по технике безопасной работы с реактивами и оборудованием. Юный экспериментатор должен владеть техникой нагревания, растворения и смешивания веществ и т.д. В настоящее время все более популярными становятся доступные и удобные в использовании наборы «Юный химик» и др. Для опытов могут быть использованы вещества и объекты бытового назначения: продукты питания, средства бытовой химии и др. Домашний эксперимент выполняется под обязательным контролем учителя. Для успешного и безопасного выполнения эксперимента необходима разработка инструктивных карт. Инструкции должны способствовать развитию мыслительной деятельности учащихся.

Выполнение домашних опытов проводится в соответствии с логикой научного исследования (постановка проблемы, формулировка цели, выдвижение гипотезы, планирование хода эксперимента, обработка данных, анализ полученных результатов, вывод), что стимулирует развитие интеллектуальных навыков ученика, его логическое мышление. Важно, чтобы вопросы, которые ставит учитель перед учеником, не предсказывали результатов опытов. В таком случае эксперимент носит исследовательский характер.

Объем домашнего эксперимента невелик. Описание экспериментов по химии содержат учебники В. В. Еремина и соавторов «Химия 8 класс» и «Химия 9 класс» [3–5]. Описание разнообразных опытов можно встретить в сети Интернет, пособиях для учителя [2, 5]. Примерами заданий для домашнего химического эксперимента могут быть разделение смесей различными способами, выращивание кристаллов поваренной соли и медного купороса, исследование индикаторной способности природных красителей и др.

Мы предлагаем описание некоторых химических опытов, доступных для выполнения в домашних условиях.

Опыт «Тепловой эффект растворения»

Оборудование и материалы: алюминиевая кастрюля, лед, поваренная соль, вода, кусок картона или фанеры.

Методические указания для учителя: Учитель дает устные рекомендации по выполнению опыта и составлению отчёта, который включает описание наблюдений и ответы на поставленные вопросы.

Выполнение опыта: В тонкостенную алюминиевую кастрюлю поместите кубики льда. Поставьте кастрюлю на фанеру или картон, смоченные водой. Всыпьте в лед 2–3 столовых ложки соли и тщательно перемешивайте содержимое. Приподнимите кастрюлю.

Вопросы: 1) Что происходит при контакте соли и льда? Где может применяться данное явление?

2) Что вы наблюдаете в месте контакта кастрюли с влажной фанерой? Объясните причину наблюдаемых явлений.

В ходе выполнения опыта учащиеся наблюдают плавление льда при контакте с поваренной солью. При попытке приподнять кастрюлю обнаруживается, что она примерзла к фанере. Наблюдениям можно дать следующее объяснение. Растворы замерзают при температуре ниже температуры замерзания чистого растворителя. То есть, водные растворы солей замерзают при температуре ниже 0 градусов. Когда начинает плавиться лед, соль растворяется в воде и снижает температуру ее замерзания. Поэтому, чтобы снег и лед растаяли и повторно не замерзли при температуре ниже 0, их посыпают этими солями. При контакте соли со льдом происходит два процесса: разрушение кристаллической структуры соли с поглощением тепла, а также гидратация ионов с выделением тепла в окружающую среду. Для поваренной соли энергия, затрачиваемая на разрушение кристаллической решетки, больше, чем энергия гидратации. Поэтому происходит поглощение тепла из окружающей среды при смешивании льда с солью. Температура окружающей среды падает, что является причиной примерзания кастрюли к фанере.

Опыт «Исчезающее вещество»

Оборудование и материалы: металлический шпатель или ложка, газовая плита или свеча, разрыхлитель теста – карбонат или гидрокарбонат аммония.

Методические указания для учителя: Учитель очередь даёт указания по мерам безопасности при работе с открытым огнем. Затем даются устные рекомендации по выполнению опыта, со-

ставлению отчёта, который включает уравнения соответствующих реакций.

Выполнение опыта: Ознакомьтесь с составом разрыхлителя теста. Для опыта подойдет пищевая добавка, содержащая карбонат аммония, гидрокарбонат аммония или их смесь. В металлический шпатель или ложку поместите несколько кристаллов разрыхлителя теста и осторожно нагрейте над пламенем.

Вопросы: 1) Что происходит при нагревании вещества? Запишите уравнения протекающих реакций.

2) На чем основано применение разрыхлителя теста в кулинарии?

В ходе данного эксперимента учащиеся наблюдают «исчезновение» вещества. Карбонат аммония разлагается без остатка. При разложении выделяются газообразные аммиак, углекислый газ и вода, что разрыхляет тесто, делая его пористым и воздушным.

Наблюдения и выводы по отдельным опытам учащиеся фиксируют и оформляют в виде кратких отчетов. Анализ отчетов позволяет осуществлять контроль за самостоятельной работой учащихся. Систематическое использование домашнего эксперимента учит наблюдать и правильно объяснять явления, стимулирует активизацию и развитие как логического, так и образного мышления. Опыт самостоятельной экспериментальной работы мотивирует обучающихся к более глубокому постижению учебного материала и способствует осознанному выбору профессии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Назарова, Т. С. Химический эксперимент в школе / Т. С. Назарова, А. А. Грабецкий, В. Н. Лаврова. – М. : Просвещение, 1987. – 240 с. – (Библиотека учителя химии).

2. Балаев, И. И. Домашний эксперимент по химии : пособие для учителей. Из опыта работы / И. И. Балаев. – М. : Просвещение, 1977. – 127 с.

3. Еремин, В. В. Химия. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин. – М. : Дрофа, 2012. – 268 с.

4. Еремин, В. В. Химия. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин. – М. : Дрофа, 2013. – 256 с.

Маргарита Алексеевна Гаврилова
г. Пенза, e-mail: margogavr@yandex.ru

РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

В процессе обучения математике часто не соблюдается принцип содержательной преемственности, что не позволяет эффективно готовить к итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) в 9 и 11 классах [1]. Так, например, решение уравнений и неравенств, изучение свойств функций и построение их графиков изучается в разных классах, поэтому необходимо проводить систематизацию и углубление знаний на каждой возрастной ступени [2]. Линейная функция изучается в 7 классе, квадратичная – в 8 классе. При изучении данных функций показывается влияние коэффициентов (параметров) на расположение графика функции относительно осей. Понимание этого материала и разумное его применение при решении сложных задач ЕГЭ будет достигнуто, если включать в работу повторение этих фактов на более высоком уровне сложности при изучении других функций в 9, 10 и 11 классах.

Кроме того, эта работа может быть дополнена небольшими по объёму элективными курсами, где бы рассматривались вопросы на изучение которых школьной программой предусмотрено очень мало времени. Например, функция $y=|x|$ как объект изучения присутствует не во всех учебниках алгебры. Часто эта функция рассматривается в разделе задач.

Короткие (8-12 часов) элективные курсы по математике в 9 классе позволят решить следующие задачи:

1. Систематизация и обобщение на более высоком уровне сложности материала, изученного в 7 и 8 классах.
2. Развитие мотивации и мышления через решение сложных задач ЕГЭ.
3. Обеспечение подготовки учащихся к сдаче ОГЭ, продолжению образования, и дальнейшей подготовки к ЕГЭ.
4. Воспитание математической культуры, информационной грамотности, умения принимать решения в изменяющейся практической ситуации.

Элективный курс в 9 классе по теме: «Решение уравнений и неравенств и построение графиков зависимостей, содержащих модуль». Может включать (по усмотрению учителя) следующие вопросы.

Тема 1. Обобщение основных сведений об элементарных функциях. Определение понятия модуля и его свойств.

Тема 2. Построение графиков функций вида $y = f(x)|$.

Тема 3. Построение графиков функций вида $y = f(|x|)$.

Тема 4. Построение графиков функций вида $y = |f(x)|$.

Тема 5. Функции, частично содержащие знак модуля, и их графики.

Построение графиков обобщающих 3 предыдущих случая.

Тема 6. Геометрическое место точек вида $|y| = f(x)$.

Тема 7. Геометрическое место точек вида $|y| = |f(x)|$.

Тема 8. Геометрическое место точек вида $|y| = f(|x|)$.

Тема 9. Геометрическое место точек вида $|y| = |f(|x|)|$.

Тема 10. Обобщающее повторение Решение уравнений и неравенств, содержащих модуль графическим способом. Решение задач ОГЭ и ЕГЭ.

Умение изображать заданные формулами функциональные зависимости на координатной плоскости особенно важно для успешного решения задач ОГЭ и ЕГЭ повышенного уровня сложности. У многих учащихся построение графиков вызывает затруднения. Эти затруднения в значительной степени объясняются различными причинами: вопросы графического изображения функций в школьном курсе разбросаны по разным разделам, изучаются фрагментарно, а общие приемы построения графиков практически не рассматриваются. Исключение составляет учебник алгебры А. Г. Мордковича.

Так, одним из основных приемов построения графиков, содержащих знак модуля, является отображение части графика, лежащего ниже оси абсцисс в верхнюю полуплоскость. Но иногда этим приемом пользоваться нецелесообразно или невозможно. Поэтому, построение графиков тех функциональных зависимостей, аналитическое выражение которых содержит знак модуля, вызывает определенные трудности. Общий прием построения графиков таких функций состоит в том, чтобы переписать выражение, задающее функциональную зависимость, избавляясь от знака модуля. При этом, как правило, рассматриваемая функциональная зависимость на разных интервалах изменения аргумента

описывается различными формулами. Естественно, на каждом из таких интервалов построение графика нужно проводить по соответствующей формуле.

Содержание заданий по большей части носит исследовательский характер.

1. Постройте графики функций в одной системе координат. Объясните сам процесс построения и его результат.

а) $y = |x|$; $y = -|x|$; $y = |-x|$,

б) $y = |x|$; $y = |x + 5|$; $y = |x - 5|$,

в) $y = |5x + 3|$; $y = \left| \frac{1}{5}x - 3 \right|$; $y = \left| \frac{1}{2}x + 7 \right|$; $y = |2x - 7|$,

г) $y = |3 - 5x|$; $y = \left| -\frac{1}{5}x - 3 \right|$; $y = \left| 7 - \frac{1}{2}x \right|$; $y = |-2x - 7|$,

д) $y = |5x| + 3$; $y = \left| \frac{1}{5}x \right| - 3$; $y = \left| \frac{1}{2}x \right| + 7$; $y = |2x| - 7$.

Специальные упражнения, связанные с построением трех - четырех графиков функций ($y = |kx + b|$, $y = |kx| + b$) в одной системе координат, способствуют выработке у учащихся представлений о поведении графиков в зависимости от параметров k и b .

Сопоставление всех построенных графиков подводит учащихся к выводу о том, что для построения графика функции $y = |kx + b|$ достаточно построить график функции $y = kx + b$, сохранить части графика, лежащие в верхней полуплоскости и точки пересечения графика с осью абсцисс, а части графика, расположенные в нижней полуплоскости отобразить в верхнюю полуплоскость симметрично относительно оси абсцисс. График функции $y = |kx| + b$ следует рассматривать как перемещение графика функции $y = |kx|$ по вертикали на величину b (b – действительное число).

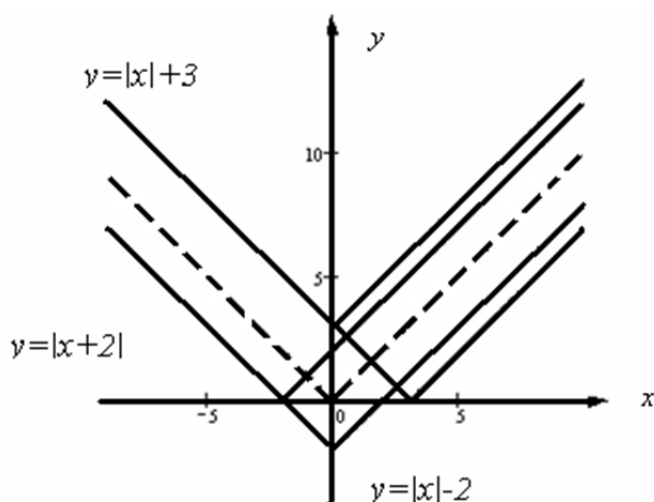
2. Построить графики функций а) $y = |x - 3|$; $y = |x + 2|$;
б) $y = |x| + 3$; $y = |x| - 2$.

Строим график функции $y = |x|$.

Сдвигаем график функции $y = |x|$

а) вдоль оси абсцисс соответственно на 3 единицы вправо; на 2 единицы влево;

б) вдоль оси ординат на 3 единицы вверх; на 2 единицы вниз.



3. Построить график функции разными способами $y = |-x + 3| - 1$.

1 способ: а) Строим график функции $y = 3 - x$.

б) Часть графика, лежащую в нижней полуплоскости, отображаем симметрично относительно оси ординат, получили $y = |-x + 3|$.

в) Сдвигаем график функции $y = |-x + 3|$ по вертикали на 1 единицу вниз.

2 способ: График имеет две самостоятельные ветви; каждая из них может быть выражена своим уравнением и построена на соответствующей области определения:

а) при $-x + 3 \geq 0$, т.е. при $x \leq 3$, $y = -x + 3 - 1$, или $y = -x + 2$;

б) при $-x + 3 \leq 0$, т.е. при $x \geq 3$, $y = -(-x + 3) - 1 = x - 3 - 1$, или $y = x - 4$.

3 способ: Найдем координаты вершины графика при $-x + 3 = 0$; $x = 3$; $y = -1$.

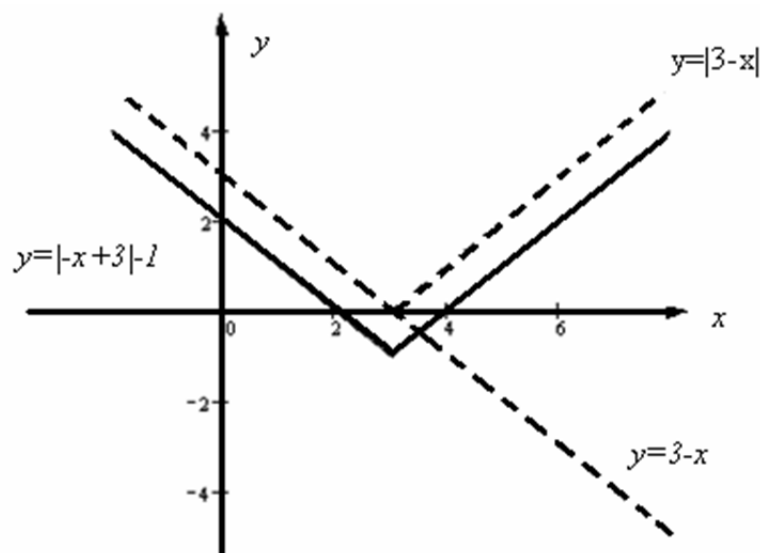
Вершина $(3; -1)$. Дополнительные точки для каждой полу-прямой:

для левой ветви: $x = 0$; $y = 0 + 2$; точка $(0; 2)$.

для правой ветви: $x = 4$; $y = 4 - 4$; точка $(4; 0)$.

То есть систему заданий надо выстраивать таким образом, чтобы учащиеся искали различные способы решения и выбирали наиболее рациональный.

При такой долговременной и системной подготовке к ОГЭ и ЕГЭ будет проходить осмысление всего изученного материала и формирование разнообразных приёмов его использования.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова, М. А. ЕГЭ по математике: наблюдения и предложения / М. А. Гаврилова // Проблемы теории и практики обучения математике : сб. науч. работ, представленных на Междунар. науч. конф. «67 Герценовские чтения». – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 276–277.
2. Зверовщикова, Н. В. Адаптационный курс по математике для студентов первого курса / Н. В. Зверовщикова, Т. В. Черушева, М. А. Гаврилова // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике : сб. ст. – Ульяновск : УлГПУ, 2015. – С. 155–165.

УДК 373.2.02

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, e-mail: b.veronik1982@mail.ru

Валерия Дмитриевна Черенкова

г. Пенза, e-mail: ms.chery@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СКАЗОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Умственное развитие детей дошкольного возраста предполагает накопление разнообразных знаний и представлений: математических, экологических, социально-культурных и др. В процессе приобретения новых знаний и формирования соответствующих

представлений у дошкольников происходит развитие внимания, памяти, логического мышления, мыслительных операций в целом, которые необходимы для познания окружающего мира.

Интеллектуальное развитие ребенка – процесс сложный и непрерывный. Все области развития дошкольник должен осваивать плавно, равномерно, систематически. Создание условий и применение разнообразных средств для всестороннего развития детей – является основой для формирования личности в целом. Для последовательного и планомерного формирования знаний и представлений у дошкольников, необходимо организовать образовательную деятельность, которая будет осуществляться в различных видах деятельности детей, а именно в трудовой, исследовательской, игровой и т.д. Кроме того, применять разнообразные средства познания окружающей действительности необходимо в ходе реализации режимных моментов и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Обучение, связанное с игрой и практической деятельностью дошкольников является наиболее продуктивной и качественной основой для формирования разнообразных знаний и представлений у детей дошкольного возраста. Самостоятельное решение проблемных ситуаций дошкольниками также помогает им выявлять новые признаки предметов, окружающего мира в целом, тем самым создавая условия для дальнейшего продвижения вперед в своем познании.

В дошкольном возрасте увеличивается потребность ребенка в знаниях, в построении связной картины мира. В связи с этим В. В. Гербова, Т. Н. Доронова и др. предлагают в обучении детей дошкольного возраста использовать сказки с познавательным содержанием. Они выделяют принципы составления познавательной сказки: во-первых, содержательной основой сказок является познавательная, а не развлекательная информация; во-вторых, в сказках действуют вымышленные персонажи или реальные вещи, предметы, объекты, которые наделяются несвойственными им человеческими способностями (цветы разговаривают, цифры спорят); в-третьих, главное для воспитателя – вызвать у детей интерес, положительное отношение к героям сказки.

Познавательная сказка – это волшебная история с умными, забавными, добрыми героями, позволяющая формировать знания, представления, навыки и познавательный интерес к изучаемым разного рода представлениям.

Содержание познавательной сказки становится примером окружающей действительности, в которой ребенок растет и развивается. Кроме того, такая сказка становится моментом общественной формы деятельности и социокультурной позиции ребенка.

В результате образовательной деятельности с использованием познавательных сказок ребенок получает ощущение силы своего интеллекта, общей упорядоченности и разумности окружающего его мира.

Познавательная сказка увлекательна и интересна для ребенка. Она помогает дошкольнику как можно лучше понять окружающий мир, осознать его. Изучаемый материал становится необычным и красочным, благодаря волшебной форме, присутствующей в сказке. Соединение волшебства, ярких событий, интересных героев в познавательной сказке, делает процесс формирования новых представлений эффективным и благоприятным для всестороннего развития ребенка. Через сказочные образы педагог может найти путь к эмоциональной сфере ребенка. Дошкольник, слушая познавательную сказку, не только переживает вместе с героями необычные приключения, но и одновременно упражняется в решении сложных интеллектуальных задач, учится логически мыслить, рассуждать, обосновывать свои действия, правильно формулировать предположения.

Через познавательную сказку ребенок увлекательнее и интереснее познает мир, она содержит в себе не только обучающий, но и воспитывающий потенциал.

Познавательные сказки разделяются на: сказки социального содержания; экономические сказки; валеологические сказки; экологические сказки; математические сказки; сказки речевого содержания.

Социально-личностное развитие – сложное направление дошкольного образования.

Содержание социализации как педагогического явления можно представить в виде структуры, включающей в себя ряд взаимосвязанных компонентов: коммуникативный, познавательный, поведенческий, ценностный. Дошкольники усваивают через сказки социального содержания представления об окружающей действительности, систему социальных представлений, обобщенных образов.

Сказки социального характера учат детей быть вежливыми, правильно общаться со взрослыми и сверстниками. Примерами социальных сказок являются: «Сказка о невоспитанном Мышонке»; сказка «Как грузовичок друга искал» и др.

В экологических познавательных сказках подмечаются различные особенности животных и растений. Дошкольники знакомятся, благодаря такой сказке, с новыми природными явлениями и свойствами.

Экологические познавательные сказки раскрывают основные понятия и законы экологии, а также популярно вводят детей в различные аспекты взаимодействия человека с природой – использования ее ресурсов и охраны. Содержание этих сказок также дает представление об отдаленных, в ряде случаев экзотических явлениях природы, необычных эпизодах взаимодействия с ней человека.

Очень важно, что экологические сказки развивают умение детей мыслить системно, с пониманием происходящих закономерностей, т.е. они способствуют движению мысли ребенка и формируют его экологическое мышление.

Главная же задача экологических сказок – формирование у детей осознанно-правильного отношения к различным природным объектам, и прежде всего к тем, которые находятся рядом с детьми. Поэтому чтение сказок совмещается с наблюдениями в уголке природы, на участке детского сада; беседами, рассматриванием картин и т.д.

Старшие дошкольники с помощью познавательных сказок могут усваивать экономические представления. Дети, познавая азы экономики в сказочной форме, начинают понимать, что такое реклама, что такое деньги, что такое товар. Содержание таких сказок разворачивается в виде проблемной ситуации, при решении которой у ребенка развивается самостоятельность, логичность, оригинальность мышления. С этой целью можно использовать сказки «Как муха и ее семья чайную открыли» (Е. Терехова), «Как мужик на базаре корову продавал» (В. Колесникова) и др.

В рамках речевого развития со старшими дошкольниками можно использовать такие познавательные сказки как «Живые звуки», «Как Буква А всех подружила» (И. Тебенькова), «Как слуга Петр за зельем ходил» (А. Кожевникова) и др.

В математических познавательных сказках оживают геометрические фигуры, математические знаки, числа, цифры и другие

математические понятия и категории. При знакомстве с математической сказкой, в процессе усвоения элементарных математических представлений, основное внимание уделяется глубокому пониманию преподносимой информации, активному и сознательному усвоению материала. В ходе работы с подобными сказками дети запоминают волшебных героев, обыгрывают сюжеты, одновременно выполняя задания математического плана и усваивая новые знания.

В дошкольном возрасте ребенку многие математические понятия еще недоступны в измерениях логического мышления. Однако новые словесные определения могут быть вполне осмысленны и функциональны, если имеют образно-символические обозначения внутри пространства сказки. Все символы, обозначения, понятия оживают в сказочном математическом мире. В сказках постоянно происходят разнообразные превращения времени и пространства, что позволяет ребенку обнаружить их существование и осознать свои взаимоотношения с ними.

Удивительной, яркой и запоминающейся может стать непрерывная образовательная деятельность по математике при включении в нее сказочного математического сюжета. Особенность сказочного сюжета, героями которого являются математические понятия, состоит в том, что все действия этих «героев» строго соответствуют свойствам представляемых математических понятий. Поэтому важно, чтобы в сказке присутствовала правильная трактовка нового материала, представленная дошкольникам.

Примерами познавательных сказок с математическим содержанием являются «Сказка про сестриц-цифриц и их дружбу»; «Космические подарки»; «Праздничные фигуры» др.

Таким образом, познавательные сказки являются эффективным средством формирования разнообразных представлений дошкольников, т. к. дети очень любят сказки, они им понятны и интересны. В сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые переживаются детьми. В познавательной сказке может быть собрана вся палитра знаний из разных образовательных областей. В результате чего ребенок не только изучает новые понятия и усваивает соответствующие представления, но и получает полезную информацию, необходимую для продолжения учебной деятельности в школе.

Геннадий Елизарович Горланов

г. Пенза, e-mail: metlit-pgpru@yandex.ru

**А. И. СОЛЖЕНИЦЫН КАК ЛИТЕРАТУРОВЕД
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА)**

Для почитателей творчества М. Ю. Лермонтова будет весьма интересно познакомиться с взглядами всемирно известного писателя, Лауреата Нобелевской премии А. И. Солженицына на роман «Герой нашего времени». Свои суждения он изложил в литературоведческом очерке-эссе «Мой Лермонтов». Впервые статья опубликована в 2008 году. Журнал «Сура» это литературоведческое эссе печатает на страницах 121–128 с комментарием вдовы писателя, Н. Д. Солженицыной. На указанные страницы журнала (№ 3 за 2018 год) даются ссылки в работе.

Солженицын поражает своими открытиями. Вот его рассуждения (даю полно, дабы не упрекнули в предвзятости). «Что оно вообще такое. Какая-то странная сплотка из совершенно разнородных и разнородно написанных кусков, в обрамление довольно обширной и довольно скучноватой «Княжны Мери». Композиционной целостности – и не спрашивай». О сюжете – «Однако, прочёл я теперь – и удивляюсь: нам, после российского XX века, весь сюжет кажется таким легковесным, надуманным». Вот ведь как, оказывается, просто... И отчего это учёные-лермонтоведы пытаются понять и объяснить сюжетно-композиционные особенности, от которых зависит идейный смысл романа?

Неудобно повторять прописные истины, однако в данном случае приходится напоминать. Роман состоит из собрания отдельных глав, одни учёные называют их рассказами, другие – повестями, третьи – новеллами. В каждой из них свой сюжет. Композиция в «Герое нашего времени» особенная. Она сложная и совсем не примитивная, как например, у автора в рассказе «Один день Ивана Денисовича», где хронологически скрупулёзно, скучно, рассказывается час за часом о пребывании заключённого «Щ» со своим номером.

О сюжете и композиции «Героя нашего времени» немало написано учеными. «От прозы Лермонтова, – отмечает Б. М. Эй-

хенбаум [1] – историко-литературная линия идёт не к роману, а к новелле. Под руками Тургенева она психологизуется и застывает в этой высокой форме до тех пор, пока Чехов не возрождает её при помощи низких газетных жанров – весёлого анекдота и фельетона». Писатель В.В. Набоков, оказавшийся в эмиграции, так пишет: «Внимательный читатель отметит, что весь фокус подобной композиции состоит в том, чтобы раз за разом приближать к нам Печорина, пока, наконец, он сам не заговорит с нами, но к тому времени его уже не будет в живых». Далее В. Набоков тщательно комментирует рассказчиков. Впервые его статья напечатана на английском языке в качестве предисловия к изданию 1958 года [2].

Рассказ «Бэла» Солженицыну показался вялым. Не буду убеждать писателя – кажется – ну, и пусть кажется. «Максим Максимыч», по мнению Александра Исаевича, – даже не отдельный рассказ, а добавочный эпизод к «Бэле». Далее идет незамысловатый пересказ «Тамани». «Сразу вслед – и без какой-либо связи – приключенческая новелла «Тамань» – как Печорин случайно попадает к ночи в контрабандистскую укрывку на берегу моря. Проверяет свои подозрения то при недолгом свете спички, то уже при свечке, то при луне. Наутро появляется, разумеется очаровательная, «русалка-ундина», – то поёт песенку, то бойко-складно отвечает, первая целует героя («влажный огненный поцелуй прозвучал на губах моих»), увлекает гостя в лодку, с лодки пытается его утопить, при этом Печорин роняет в воду пистолет (но – боевой офицер? не испытывает по нему боевой заботы), однако спасает жизнь, а русалку – в воду». Данный отрывок из статьи написан в иронической форме. Как, мол, боевой офицер, уронивший в воду пистолет, «не испытывает по нему боевой заботы». При создавшейся смертельной опасности, видимо, только Александр Исаевич, проявлял «боевую заботу» о пистолете, а не о собственной жизни, и, конечно же, не стал бы, будучи культурным мужчиной, выбрасывать женщину в воду, в которой она могла бы погибнуть.

Да, вот такой наивный пересказ и такое глубокомысленное понимание. Нет желания в данном случае доказывать, что белое не может быть чёрным. Приведу просто суждение писателя русского зарубежья Б.К. Зайцева: «Превосходна «Тамань», – пишет он в 1939 году [3]. Это небольшая повесть прославлена справедливо. Тут именно всё написано: заброшенная лачуга контрабандистов, море, слепой мальчик, «Ундина» и сам Печорин (не раздра-

жает). На всем лежит загадочный отблеск луны, странной песенки девушки. Дыхание моря всюду разлито. Все естественно, просто и вместе таинственно... По форме же это «новелла», с лёгкой экзотикой, как корсиканские новеллы Мериме». Лев Николаевич Толстой в 1909 году на вопрос: «какое из произведений русской прозы он считает совершеннейшим. Немало не колеблясь, назвал «Тамань» [4].

«Княжна Мери», – по рассуждениям Солженицына, – самый большой «центральный рассказ, даже повесть», где наиболее полно «изложен сюжет о Печорине», во многом надуманный, главный герой «экспериментирует над примитивными, предсказуемыми импульсами княжны Мери, все его выходки служат заблуживанию её и издёргу». Не удались, по мнению критика, и «остальные персонажи (хотя наружность каждого из них даётся, по старой литературной манере, за единожды, но полным перечнем черт)». Грушницкий обрисован предвзято и неприязненно, составлен из длительных разоблачительных объяснений его «всего»... Доктор Вернер, – считает Солженицын, – по сравнению с Печориным, обрисован «отчётливей» только потому, «что он партнёр Печорину». Причина «отчётливости» в устах критика звучит странно.

Таким образом, отвергнуты четыре части, составляющие роман «Герой нашего времени». Может быть, Александр Исаевич в «Фаталисте» найдёт нечто стоящее, обратит внимание на философскую значимость? Однако и здесь сплошное охаивание, обращается внимание только на правдоподобие поведения Печорина и соответствие его действий военному статусу. Уж так хотелось Солженицыну увидеть Печорина в боевых сражениях, а здесь опять далекая от военных действий обстановка. Сплошное разочарование для автора «Архипелага ГЛАГА» – любителя острых ощущений. Ни одной живой мысли, сплошной ученический пересказ текста. «На этот раз Печорин – в офицерской компании и ближе к боевой линии, в казачьей станице. Вроде близ войны – а на задворках. Показательно занятие их – всего лишь карточная игра, затем от скуки, – спор о предначертанности людских судеб. Тому следует проверка его на неудавшемся самоубийстве и внезапная шашка от пьяного казака, исправляющего ту проверку. И тут Печорин, опять же для эксперимента, совершает боевое действие (но несколько странное: головой вперед через окно – в стекло? Не сказано – швыряет себя на пол избы, рядом с казаком, и

мешает ему применить шашку). Эпизод смягчен в конце милой усмешкой над тем же Максимом Максимычем».

В статье «В чем же, наконец, существо русской поэзии и в чем её особенность» Н. В. Гоголь возвеличивал прозу Лермонтова: «В его сочинениях прозаических гораздо больше достоинства. Никто еще не писал у нас такой правильной, прекрасной и благоуханной прозой. Тут видно больше углубления в действительность жизни; готовился будущий великий живописец русского быта...» [5]. А. П. Чехов признавался: «Я не знаю языка лучшего, чем у Лермонтова. Я бы так сделал: взял его рассказ и разбирал его, как разбирают в школах, по предложениям, по частям предложения. Так бы и учился писать» [6].

Иметь свою точку зрения на ценность литературных произведений не возбраняется. Более того её можно только приветствовать. А. И. Солженицын писал статью в зрелом возрасте, после 85-летнего юбилея. Дабы быть ближе к избранной теме, читает работу академика В. В. Виноградова «Язык и стиль русских писателей от Карамзина до Гоголя» [7]. Серьезный научный труд, признанный лингвистами и филологами. Судя по цитатам, писатель искренне пытался вникнуть в научные термины: «Да: романтизм изживается у Лермонтова психологическим реализмом», – «аналитические самонаблюдения»! «открытие глубин души»! «разъедающий самоанализ»! «нагота признаний Печорина»! «бесстрастный анализ переживаний»! «Тут Лермонтов подготавливает путь Достоевскому»! И в подтверждение – да, плавно текут примеры, довольно обильные цитаты, – да вот только что мною это всё и прочтено, но все ли сходится?» Нет, ничего не сходится. Не будь Солженицын сам академиком и Лауреатом Нобелевской премии, можно было бы и согласиться с убедительными доводами учёного-профессионала. Но тогда бы Солженицын не был бы тем Солженицыным, которого расхваливает публика. Продолжу цитату: «Документально сходится, – а в полноту чувства: как будто мы с Виноградовым читали совсем разные книги». Наконец, окончательное решение «– с нынешним научным литературоведением – нет, не сговориться... Слишком мудрёно повадились они истолковывать писательский труд».

«Мудрено» оказалось только для автора «Архипелага ГУЛАГа», почитатели же Лермонтова соглашаются с Виноградовым, охотно цитируя его труд. Уверен (тому уже был свидетелем), что среди нынешней пишущей литературной братии найдутся за-

щитники и последователи таких критических приёмов всемирно известного писателя, а вот М. Ю. Лермонтов, скорее всего, за такое примитивное понимание «Героя нашего времени» не пожал бы руку своему коллеге по литературному творчеству.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Эйхенбаум, Б. М. Лермонтов как историко-литературная проблема. / Б. М. Эйхенбаум. – СПб. : Русская христианская гуманитарная академия, 2013. – С. 754.
2. Lermontov, M. A Hero of Our Time | Transl. by V. Nabokov in collab, with Nabokov / M. Lermontov. – New York, 1958.
3. Возрождение : ежедн. газ. / под ред. П. Струве. – Париж, 1939. – № 4211.
4. Дурылин, С. Н. В своём углу / С. Н. Дурылин. – М. : Московский рабочий, 2006. – С. 265.
5. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений / Н. В. Гоголь. – М. : И зд-во АН СССР, 1962. – Т. VIII. – С. 402–403.
6. Щукин, С. Н. Чехов А. П. в воспоминаниях современников / С. Н. Щукин. – М., 1960. – С. 463.
7. Виноградов, В. В. Язык и стиль русских писателей: От Карамзина до Гоголя : избранные труды / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1990. – 386 с.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

К ВОПРОСУ О КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧАХ

В программу курса математики, который читается в вузах на педагогических факультетах, входит раздел «Комбинаторика». В рамках этой темы будущие учителя знакомятся с новыми понятиями (сочетания, размещения, перестановки) и учатся решать комбинаторные задачи.

Этот раздел тесно связан со школьным курсом математики, который изучают учащиеся, как в начальном, так и в среднем звене школы, и является теоретической основой базовых понятий комбинаторики и основ обучения школьников решению комбинаторных задач. Поэтому так важно требовать от студентов четкого понимания и усвоения основных понятий данного раздела (раз-

мещения с повторениями и без повторений, сочетания с повторениями и без повторений), а также глубокого осознания их различий.

Как показывает практика, наиболее трудным для студентов является выбор при решении комбинаторной задачи в соответствии с ее требованиями нужной формулы. Они зачастую теряются даже при решении простых задач, что использовать либо сочетание, либо размещение, с повторениями или без повторений?

В этом случае целесообразно рассмотреть со студентами следующий алгоритм рассуждений при работе с комбинаторной задачей (рис. 1).

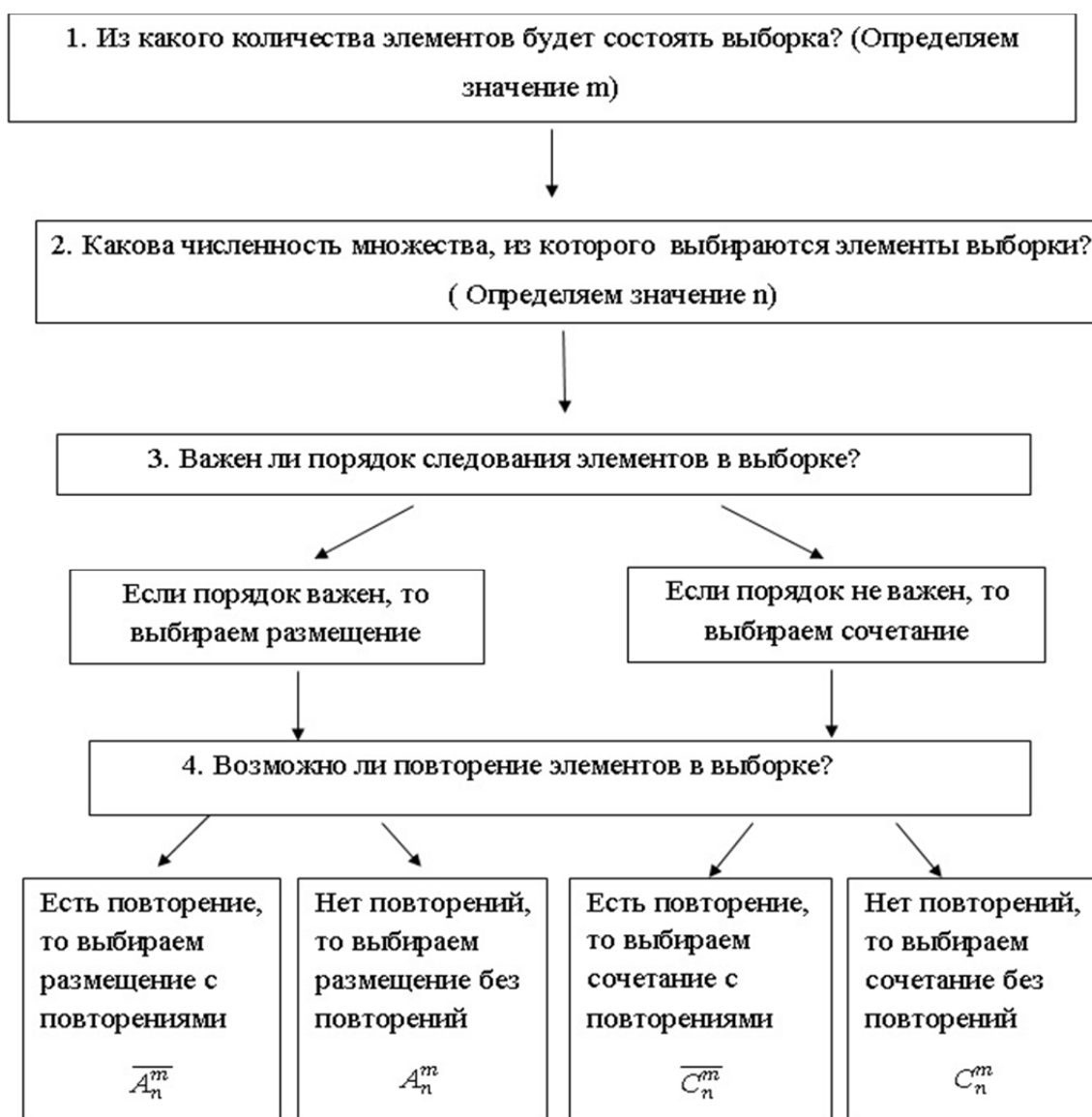


Рис. 1. Алгоритм выбора формулы

Данный алгоритм можно составить на практическом занятии вместе со студентами и отработать на конкретных комбинаторных задачах, разобрав все возможные случаи выбора формул.

Продemonстрируем работу данного алгоритма на примере следующей задачи.

Задача. Сколькими способами из 12 человек выбрать командира, физорга и культорга в группе?

1. На первом шаге устанавливаем, что выборка состоит из трех человек. Это командир, физорг и культорг. Значит, $m = 3$.

2. Далее устанавливаем, что выбор осуществляем из 12 человек. Значит, $n = 12$.

3. Согласно условию задачи в выборке важен порядок следования элементов, так как первый человек – это командир, тогда второй будет физоргом, а третий – культоргом. Следовательно, имеем дело с размещением.

4. Повторений нет, так как один и тот же человек не может выступать, например, и в роли командира и физорга. Значит, устанавливаем, что в решении задачи необходимо использовать размещение без повторений.

Решение.

$$A_n^m = \frac{n!}{(n-m)!} = \frac{12!}{(12-3)!} = \frac{12!}{9!} = 12 \times 11 \times 10 = 1320$$

Ответ: 1320 способами.

Таким образом, данный алгоритм позволяет совершенствовать умения студентов решать комбинаторные задачи, так как способствует более осознанному подходу к выбору той или иной формулы.

Только рассмотрение как можно большего числа подобного рода задач будет способствовать формированию правильного понимания и усвоения студентами данной темы и формированию умений и навыков решения комбинаторных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амтова, Г. М. Математика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. / Г. М. Амтова, М. А. Амапов. – М. : Академия, 2008. – Кн. 1. – 256 с.

2. Стойлова, Л. П. Основы начального курса математики : учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. клас-

сах общеобразоват. шк.» / Л. П. Стойлова, А. М. Пышкало – М. : Просвещение, 1988. – 320 с.

3. Виленкин, Н. Я. Математика : учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / Н. Я. Виленкин, А. М. Пышкало и др. – М. : Просвещение, 1977. – 352 с.

УДК 37.01

Ольга Геннадьевна Груздова

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

Ольга Владимировна Петто

г. Пенза, e-mail: opetto@list.ru

ГУМАННО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА САМОВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Стремительное развитие современного общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Современным школьникам характерны прагматичность мыслей и действий, непосредственность и свобода, что предполагает введение педагогами новых методов и подходов во взаимодействии с обучающимися. Учебно-образовательный процесс ориентирован на активность и самостоятельность школьников, в связи с чем, необходимо особое внимание к внутренним качествам личности, формирование которых тесно связано и взаимообусловлено процессом самовоспитания. Как отмечал К. Д. Ушинский, самостоятельность головы учащегося является единственным прочным основанием всякого плодотворного учения [1].

Современное школьное образование остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации его жизнедеятельности. Отсюда очевидна актуальность построения гуманно-личностных систем обучения и воспитания школьников. Непосредственный приоритет в учебно-воспитательном процессе смещается к индивидуальному подходу с особым вниманием на развитие личностного потенциала обучающегося, в особенности младших школьников. Именно младший школьный возраст явля-

ется наиболее сензитивным периодом формирования и развития способностей к самовоспитанию [2]. Уже к началу школьной жизни в структуре самосознания ребёнка можно обнаружить предпосылки готовности к самовоспитанию, для проявления и закрепления которых необходимы благоприятные условия, целенаправленная воспитательная работа.

Для детей, особенно младшего школьного возраста, только вошедших в образовательную среду, учитель является большим авторитетом. Неизменно дети берут пример с педагога, в связи с чем, огромная ответственность лежит на учителях. Знания, нравственные нормы, моральные ценности не доходят до детей в «чистом» виде, только личность педагога, обучая собственным примером, способна донести ученикам необходимую систему норм и правил.

Исследовательский интерес к гуманно-личностному подходу и к проблеме самовоспитания настолько обширен, что задействует огромное количество аспектов взаимодополняющих и уточняющих друг друга.

Гуманно-личностная планомерная подготовка к самовоспитанию детей младшего школьного возраста, соединенная с целостным образовательным процессом создает готовность к непрерывному самодвижению.

Таким образом, исследование процессов организации и стимулирования самовоспитания осуществлялось нами на уровне системного анализа и позволило рассматривать их в качестве целенаправленного педагогического влияния, мобилизующего субъектную активность младших школьников.

В исследовании отражен подход к организации и стимулированию самовоспитания, который включает в себя такие звенья, как: изучение обучающихся и получение данных об их воспитанности и подготовленности к работе над собой; возможный характер и содержание самовоспитания (педагогический образец самовоспитания); формирование качеств и способностей личности, от которых зависит результативность самовоспитания; обучение воспитанников умениям и навыкам самовоспитания.

В качестве принципов взаимопроникновения воспитания и самовоспитания выделяем такие, как самостоятельность и самоуправление в организации жизнедеятельности детей, добровольность, проектирование развития ребёнка педагогом и самопроектирование воспитанника, единство и целостность психической, педагогической и практической подготовки к самовоспитанию.

В ходе исследования, анализируя процесс подготовки детей к самовоспитанию, были выделены следующие структурные компоненты готовности детей к самовоспитанию: когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный. Показателями когнитивного компонента являются знания о сущности самовоспитания и о его приемах. Показателями эмоционально-мотивационного компонента выступают желание заниматься самовоспитанием, интерес к самовоспитанию, эмоциональные переживания, связанные с трудностями, успехами и неудачами в самовоспитании, осознание значимости самовоспитания. Показателями деятельностного компонента составляют умение осуществлять самооценку, а также умение проводить самоанализ, самоконтроль и самокорректировку.

Самовоспитание является результатом, субъективным отражением и продолжением воспитания. Условиями превращения воспитательного воздействия в самовоспитание является опора на позитивные поступки и ощущения ребёнка; стимулирование творческого самовыражения в различных видах деятельности (как одного из средств самовоспитания); организация личностного смысла усвоения детьми педагогического образца самовоспитания; предоставление ребёнку возможности свободного нравственного выбора и формирование ответственности за него.

Вышеназванные положения стали ориентиром для дальнейшего исследования проблемы самовоспитания детей младшего школьного возраста, которая обусловлена специфическими возрастными особенностями.

Результаты диагностики готовности к самовоспитанию детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе показали, что у 30 % учащихся сформирован средний уровень готовности к самовоспитанию, а у остальных 70 % – низкий.

Основная задача формирующего эксперимента заключалась в реализации различных способов, направленных на формирование самовоспитания детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды.

Формирующий эксперимент проводился с целью планомерного становления личностных новообразований, обуславливающих успешность деятельности по самовоспитанию и саморазвитию. А организация самовоспитания младших школьников осуществлялась в процессе целенаправленного педагогического влияния, обусловленного разработанными методологическими,

организационными и процессуальными основами системы, обеспечивающей мобилизацию субъектной активности личности.

Таким образом, выстраивая концептуальные основы в ходе формирующего эксперимента, предполагается, что успех педагогической деятельности будет обеспечиваться качественно новым образовательным процессом, в котором:

1) создаются внутренние условия для развития «самости», саморазвития (через механизмы самопознания, самоосуществления, целеполагания рефлексии, создание «трудных» ситуаций);

2) создаются благоприятные внешние условия для психического и биологического развития (педагогическая поддержка, успех, творчество);

3) организуется микросоциальная среда (эмоционально-психологический климат, гуманистические отношения, творческая деятельность, общение).

Для того, чтобы ребенок проявил потребность самостоятельно что-то понять, без внешнего принуждения, необходимо создать ситуацию, в которой ученик проявит удивление или недоумение, т.е. внутреннее противоречие. Как отмечает Ш. А. Амонашвили, стихийное стремление к развитию есть природное состояние ребёнка, ребёнок сам ищет в окружающей его среде трудности, чтобы преодолеть их, ибо лишь в этих условиях он в состоянии довести свои природные возможности до предписанных им пределов [3].

Таким образом, в учебно-образовательной среде необходимо тонкой нитью выстраивать непрерывный процесс, который заключается в том, чтобы обучающийся постоянно находился перед необходимостью преодолевать разного рода трудности в соответствии с его индивидуальными возможностями. Следуя своей природе, ученик непременно проявит активность познавать что-либо новое в своей жизни.

На основании этого разработана экспериментальная программа по организации и стимулированию самовоспитания детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды.

В этой программе, в соответствии с условиями гуманно-личностной образовательной среды, представлены разнообразные способы организации и стимулирования самовоспитания младших школьников, которые осуществляются на различных занятиях, проводимых в урочной и внеурочной деятельности.

В основу целостного учебно-образовательного процесса была заложена концепция создания максимально возможных условий образовательной среды, которая позволяет активизировать процесс самовоспитания детей младшего школьного возраста.

Реализуемые способы организации и стимулирования самовоспитания детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды, объединены в три блока: информационный, практический и рефлексивный. Необходимость выделения первых двух блоков обусловлена тем, что предусматриваемые способы работы в каждом из них стимулируют интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы обучающихся, способствуют овладению разнообразными приемами самовоспитания. Выделение рефлексивного блока обусловлено необходимостью вспомнить и осознать собственные действия, чувства, способы работы по достижению целей на проводимых занятиях.

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, основная задача которого была в повторном выявлении уровня готовности к самовоспитанию детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды и сопоставлении полученных результатов с данными констатирующего эксперимента. Данные эксперимента показали значительное увеличение уровня готовности к самовоспитанию детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды. Высокий уровень – 35 %, средний уровень – 46 %, низкий уровень – 19 %.

Результаты диагностики свидетельствуют об эффективности формирующего эксперимента.

Таким образом, вопросы педагогического общения тесно связаны и взаимообусловлены процессом самовоспитания. Разрешить проблему самовоспитания можно на основе гуманно-личностного подхода, который предполагает взгляд на ребенка младшего школьного возраста как на полноправного партнера, педагогическую поддержку как профессионально организованное педагогическое общение и наличие у обучающихся представлений о сущности и основных приемах и способах самовоспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.

2. Камаева, А. А. Роль самовоспитания в становлении личности ребенка младшего школьного возраста в предотвращении отклоняющего поведения / А. А. Камаева, Е. В. Трофимова // Образование и наука в современных условиях : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 15 января 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 77–79.

3. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили – М. : Амрита, 2012. – Кн. 3. – 320 с.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, e-mail: olga.penza@mail.ru

Анастасия Николаевна Долгова

г. Пенза, e-mail: nastynhik@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Одним из направлений современного этапа информатизации образования является использование мобильных технологий для обучения различным предметам.

Мобильные устройства такие, как телефоны, смартфоны, планшетные компьютеры стали основной частью цифровой жизни человека. В настоящее время мобильные устройства есть у всех и являются удобным инструментом для доступа к любой информации. Однако не всегда школьники используют свои мобильные устройства для образовательных целей.

В данной ситуации естественным действием для учителя может являться использование основных возможностей мобильных устройств школьников для организации работы на уроке информатике и сознательное включение в образовательный процесс.

Термин «мобильное обучение» относится к использованию мобильных и портативных устройств, таких, как мобильные телефоны и смартфоны, ноутбуки и планшетные компьютеры в преподавании и обучении информатики.

Использование компьютеров и Интернета в учебном процессе стало необходимым образовательным инструментом, а техно-

логии стали более портативными, доступными, эффективными и простыми в использовании.

Таким образом, становится ясно, что технология, когда учащиеся приносят свои мобильные устройства и с их помощью проводят какую-то запланированную работу на уроках информатики, является одной из наиболее значимых в учебном процессе.

К мобильным устройствам следует отнести и нетбуки, поскольку их преимуществом является реальная мобильность (они легко переносятся из кабинета в кабинет, могут использоваться в различных сочетаниях с другим оборудованием).

Мобильные устройства – лучший способ обеспечить создание индивидуальной траектории развития, поскольку можно подготовить и запланировать задания для разных категорий детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Представим основные преимущества использования мобильных устройств на уроках информатики:

1. С помощью функциональных возможностей мобильных устройств возможно организовать обучение с использованием электронных учебников, которые возможно разработать непосредственно для платформ мобильных телефонов.

2. Мобильное устройство – средство воспроизведения звуковых, текстовых, видео- и графических файлов, содержащих обучающую информацию.

3. С помощью специальных программ для платформ сотовых телефонов возможно открывать и просматривать файлы офисных программ, таких как Word, Power Point, Excel.

4. Учащиеся могут взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, а не прятаться за большими мониторами.

5. Мобильные устройства и электронные книги проще и занимают меньше места, чем документы и учебные пособия. Распознавание с использованием сенсорного экрана становится более визуальным, чем при использовании клавиатуры и мыши.

6. Существует возможность обмена заданиями и совместной работы; учащиеся и преподаватели могут отправлять текстовые сообщения, вырезать, копировать и вставлять, переносить устройства внутри группы, работать друг с другом, используя, например, Bluetooth.

7. Мобильные устройства могут быть использованы в любом месте, в любое время – это неоценимое значение для обучения.

Таким образом, большинство современных школьников технически и психологически готовы к использованию мобильных технологий в образовании, и необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала мобильного обучения. Решение этой задачи требует организационных усилий со стороны руководителей образования, педагогов по внедрению стратегий, форм и методов мобильного обучения в учебный процесс школьников.

УДК 82.01

Людмила Борисовна Гурьянова

г. Пенза, e-mail: lyudmila0101592yandex.ru

**«ЛУЧШИЙ СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЯЗЫКА –
ЭТО ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПРЕЖДЕ НАКОПЛЕННЫХ,
А ПОТОМ УТЕРЯННЫХ БОГАТСТВ»
(О ЯЗЫКЕ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА)**

Литературное наследие А. И. Солженицына, 100-летие которого мы отмечаем в этом году, вобрав в себя многовековой опыт национальной культуры, прочно вошло не только в сокровищницу русской, но и мировой литературы. Великолепный знаток живого русского языка и современной речи, он привлекает к себе пристальное внимание ученых-лингвистов (работы Н. В. Подольской, Т. Г. Винокур, Л. П. Крысина, Ж. Нива и др.).

Не только в своих художественных и документальных произведениях, но и в публицистических статьях «Не обычай дегтем щи белить, на то сметана» (1965), «Некоторые грамматические соображения, применяемые в этом собрании сочинений» (1984), в предисловии к «Русскому словарю языкового расширения» (1990) писатель отстаивал самобытность родного языка.

Он ратовал за то, чтобы правописание на русском языке было лучше, четче, опиралось на строгие языковые нормы, но его точка зрения не всегда совпадала с общепринятыми правилами. По его мнению, советские грамматисты сильно склоняют написание в сторону принципа фонетического [1, 42]. Сам писатель ратовал за морфологический принцип, называя его этимологическим.

Среди недугов русской письменности А. И. Солженицын называл обеднение словарного запаса, потерю собственно русских средств именного словообразования и обращение к тяжелым иноязычным суффиксам. Автор полагал, что многие русские слова отброшены «по поспешности нашего века, по небрежности словопотребления и по холостящему советскому обычаю» [2, 3]. Такая позиция позволила французскому слависту Жоржу Нива категорически утверждать, что «все искусство Солженицына начинается с бунта против идеологического слова, речи со встроенной в нее ложью» [3, 20].

Глубоко осознавая, что наша современная устная и письменная речь заметно оскудевает, становится бедной и невыразительной, писатель пришел к выводу, что лучший способ обогащения языка – это восстановление прежде накопленных, а потом утерянных богатств. Однако в своих книгах автор мог уместно использовать только пятисотую часть найденного [2, 3], и дабы восполнить обеднение русского языка и всеобщее падение чутья к нему, он издает «Русский словарь языкового расширения» (далее – Словарь), ставший бесценным достоянием русского народа.

В качестве первоисточника он штудирует «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, чтобы выбрать полнокровные, выразительные, но малоупотребительные слова. В своем Словаре он объединяет слова русского языка, имеющие лексический потенциал.

Многие из них он включает в свои произведения.

Чаще всего они даны в том же значении, что и в Словаре. Так, прилагательное **завладный** в Словаре имеет следующее значение «захваченный, отнятый». В этом же значении оно употребляется в рассказе «Настенька»: *«Корзун был завладный, ненасытный»*.

Крайне редко автор прибегает к толкованию непонятных слов в тексте. Так, в рассказе «Эго» мы читаем о том, что «на ночь теперь не засвечивались избяные окна: без дела стояли керосиновые лампы и еле светили внутри жирники – плошки из бараньего жира».

Иногда в Словаре слово приведено в одном значении, а в тексте художественного произведения реализуется в другом. Так, глагол **доспеть** в Словаре имеет значение «сделать, устроить, добыть», а в рассказе «Захар-Калита» используется в значении «заканчивает поспевать»: *«... и доспевало уже, – где греча, где свекла, клевер, овес и рожь, и горох...»*.

Нередко перед читателем произведений А. И. Солженицына стоит непростая задача – понять лексическое значение непонятного слова. Так, в рассказе «Эго» нами были отмечены слова «ватажить», «прозора», «вопленные».

Лексическое значение глагола **ватажить** в Словаре не приводится, однако мы можем понять его по словосочетанию «ватажить народ» со значением «собираться толпой, стаей, ватагой», ведь в рассказе речь идет о мужиках, которые *«ватажились в лесах и оврагах»*.

В этом же произведении читаем: *«Тамбовский край не так-то был и удобен для партизанской войны: как и большая часть губернии – малолесен, равнина, небольшие холмы, правда много глубоких балок и оврагов («яруг»), дающих и коннице укрытие от степного прозора»*.

Существительное **прозор** не толкуется в словаре, хотя здесь помещены словосочетания с этим словом или слова других частей речи с этим корнем: прозор будущего; прозорное место (откуда вольный далекий вид); в кровле прозоренки есть; прозоренка на ружье (на гребне прицела); прозористый лес, редняк; прозорчатые кружева; прозорчивый человек (в близкое будущее). Есть и слово, употребленное писателем Е. И. Замятиным, которое приводит в Словаре А. И. Солженицын: прозоры земли сквозь снег. Однако, несмотря на все это, значение слова читатель понимает приблизительно.

В отдельных случаях упрощает задачу контекст, как в случае со словосочетанием **«вопленные»** крики баб» из анализируемого рассказа.

Иногда слово не фиксируется в словаре, но по родственным словам мы можем определить его лексическое значение. В рассказе «Эго» дважды встречается словосочетание **махотка молока**. В Словаре мы находим группу родственных слов «махотный, машенький, малехонький». Таким образом, слово ассоциируется у нас не только с глиняной посудой, предназначенной для хранения жидкости, но еще и маленького размера.

Особое внимание писатель уделяет наречиям, которые, по его мнению, несут особую энергию. Они представляют значительную часть словаря, часто встречаются и в его художественных произведениях.

В рассказе «Эго» автор использует наречие **«впрогрезь»**: *«Мысли прокруживаются бессвязно, как впрогрезь»*. В Словаре автор объясняет его лексическое значение: «спросонья, не опаматовавшись».

В рассказе «На краях» он дважды употребляет наречие **обземь**, вначале применительно к горшку, который разбивают, а потом, рассказывая о человеке, который падает с коня. Понимая, что данное слово часто встречается в произведениях русской литературы, в Словаре он приводит только два варианта его употребления, избегая толкования слова: **обземь** и **оземь**.

В этом же рассказе мы читаем: *«И вот прислали, впрочёт по эскадронам и ротам, секретный 0050 приказ Тухачевского...»*. Наречие **впрочёт** в Словаре имеет два значения: 1. прочитывая вслух; 2. для прочтения. Безусловно, больше здесь подходит второе значение.

В Словаре мы находим и значение наречия **позадь** – «позади, с тылу». В рассказе «Молодняк» это наречие встречается в описании лектора, который *«стал не по бумажке, а из головы быстро, уверенно, настойчиво говорить позадь своей стоячей трибунки»*. Вероятно, его значение вполне понятно читателю.

В рассказе «Настенька» наречия используются для описания этапов взросления героини. Так, рассказывая о первой встрече героини с предрайсполкома Арандаренко, писатель использует наречие **наопрокидь**: *«Лютый чубатый кинул ее наопрокидь, закалачила она руки за голову–и мимо чубатого только видела широкую спину кучера, ни разу не обернулся, да небо в облачках»*. Автор Словаря приводит только варианты наопрокидь и опрокидь, тем самым давая читателю возможность создать свое представление о слове.

Наречие «ничутельки» писатель заимствовал в произведении русского и советского поэта, прозаика и переводчика С. А. Клычкова. Так, герой рассказа «На изломах» Дмитрий Емцов, рассуждая о своей жизни и постоянной занятости, честно признается: *«А ведь уже и сын родился, – а когда воспитывать? Времени ни чутельки»* (орфография–авторская).

Особое внимание писатель уделял заимствованной лексике, против необдуманного употребления которой он выступал в публицистических статьях, хотя сам использовал ее в текстах своих произведениях.

Так, существительное **комикс** мы находим в рассказе «Правая кисть», повествующем о событиях в больнице далекого Ташкента. Еще более инородным кажется слово клиринг в рассказе «На изломах»: *«Но домозговался и тут: как чисто и быстро применить клиринг при распаде советских торговых связей – чтобы*

они продолжали служить». Слово **клиринг** в современном русском языке используется в значении «безналичные расчёты между странами, компаниями, предприятиями и банками за поставленные, проданные друг другу товары, ценные бумаги и оказанные услуги, осуществляемые путём взаимного зачёта, исходя из баланса платежей».

Считая, что потеряна свобода народной речи, писатель часто включает в тексты произведений пословицы и поговорки, соответствующие той или иной ситуации: «*Я не кулеш, меня всю не доешь, и на эскадрон хватит*» («Эго»); «*На одного раба – три прораба*» («Все равно»); «*Выше прясла и козел не скачет*» («Желябугские высылки»).

Таким образом, А. И. Солженицын стремится к расширению лексического потенциала русского языка не только в «Русском словаре языкового расширения», но и в художественных произведениях, возвращая из небытия многие забытые слова и выражения, изменяя их семантическое наполнение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Солженицын, А. И. Некоторые грамматические соображения, применяемые в этом собрании сочинений / А. И. Солженицын // Русская речь. – 1993. – № 2. – С. 6–49.
2. Русский словарь языкового расширения / сост. А. И. Солженицын. – М. : Наука, 1990.
3. Нива, Ж. Писать по-русски! / Ж. Нива // Русская речь. – 1990. – № 25. – С. 19–34.

УДК 37.01

Андрей Валентинович Диков

г. Пенза, e-mail: an171@rambler.ru

Ольга Алексеевна Фролова

г. Пенза, e-mail: olia.pearl@yandex.ru

МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

С введением Федерального Государственного Образовательного Стандарта на смену знаниевому пришел системно-деятель-

ностный подход, с этих пор каждый учитель задумался, как не просто дать знания ребенку, а научить его добывать и применять их. Как научить ребенка работать в постоянно увеличивающемся потоке информации.

Таким образом, перед учителем встает вопрос: как сформировать учебно-познавательные компетенции учеников в процессе обучения? Одной из технологий, позволяющих это сделать являются интеллект-карты, или так называемые ментальные карты или карты ума.

Ментальные карты, а в оригинале Mind maps, это разработка Тони Бьюзена [1] – известного писателя, и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Ментальные карты – очень сильный и удобный инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию, а также мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал.

Метод ментальных карт наиболее полно отвечает особенностям работы человеческого мозга.

Ментальная карта реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления» (от лат. *radians* – «испускающий лучи»), относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект [2].

Отличительным свойством методики является привлечение в процесс усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа (эйдетически), так и в словесной форме (ключевые слова). С помощью используемых при построении карт зрительных образов обеспечивается создание глубокого впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала и способность к воспроизведению.

Для создания ментальной карты учащемуся потребуется взять бумажный лист, лучше альбомный, ручки, карандаши, фломастеры.

Чтобы нарисовать ментальную карту необходимо:

1. Взять лист бумаги и написать в центре одним словом главную тему, которой посвящена карта. ЗаклЮчить ее в замкну-

тый контур. Можно выделить ее одним из способов: нарисовать вокруг ассоциирующие с понятием картинки, написать выделяющимся шрифтом и цветом, и т.д.

2. От центральной темы нарисовать ветви и расположить на них ключевые слова, которые с ней связаны.

3. Продолжать расширять карту, добавляя к уже нарисованным ветвям подветви с ключевыми словами, пока тема не будет исчерпана.

Примером использования ментальных карт в образовании является составление на их основе конспектов занятий учеников. Урок в форме ментальной карты гораздо легче представить, нежели написать его «линейный» вариант, кроме того, она предоставляет как учителю, так и ученику то большое преимущество, что все содержание урока оказывается, как говорится, на ладони. Графический метод представления информации увлекает учащихся, позволяет им лучше запомнить и усвоить излагаемый материал. После занятия ученикам могут быть розданы черно-белые копии ментальной карты, содержащие лишь ее остов, и, кроме прочего домашнего задания, – предложено заполнить их по памяти и раскрасить [3].

На уроке информатики можно использовать и другой вариант составления карт: программный. С применением программного составления ментальных карт у учащихся наряду с учебно-познавательной компетенцией формируется и развивается компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий. Приложения для создания ментальных карт представлена как в онлайн сервисах, так и в программных продуктах.

К онлайн сервисам построения ментальных карт относятся: Mindomo, MAPMYself, Spinscape, Mind42, Text2MindMap, Ekpensio, Wisemapping, Bubbl.us, Glinkr, MindMeister и другие.

Mind42 [<https://mind42.com/>] является социальной сетью по созданию и обмену ментальных карт. Это значит, что прежде, чем создавать собственную карту разума на какую-то тему, можно поискать готовую среди коллекции карт, созданных сообществом и хранящихся на сервере сервиса в упорядоченном виде. Для создания своей карты требуется создать аккаунт. Сервис предоставляет полностью бесплатный аккаунт, но, как следствие, работу всегда сопровождает реклама, которую за небольшую плату можно отключить.

Новая карта разума создается через команду «+New mind map» (рис. 1). На панели разработки слева перечисляются все

группы карт. По умолчанию даются три группы: «Все карты» (All maps), «Сотрудничество» (Collaboration) и «Опубликованные» (Published). Есть возможность добавлять новые группы с помощью команды «New group». Рубрика «Все карты» перечисляют все карты ума, к которым у пользователя есть доступ (собственные карты разума, а также карты разума, к которым пользователь был приглашен в качестве соавтора). Опция «Сотрудничество» перечисляет только те карты, у которых есть хотя бы один соавтор, то есть все карты разума, где либо данный пользователь являетесь приглашенным соавтором, либо сам создатель приглашает других соавторов. Рубрика «Опубликованные» содержит только те карты, которые доступны всему сообществу.

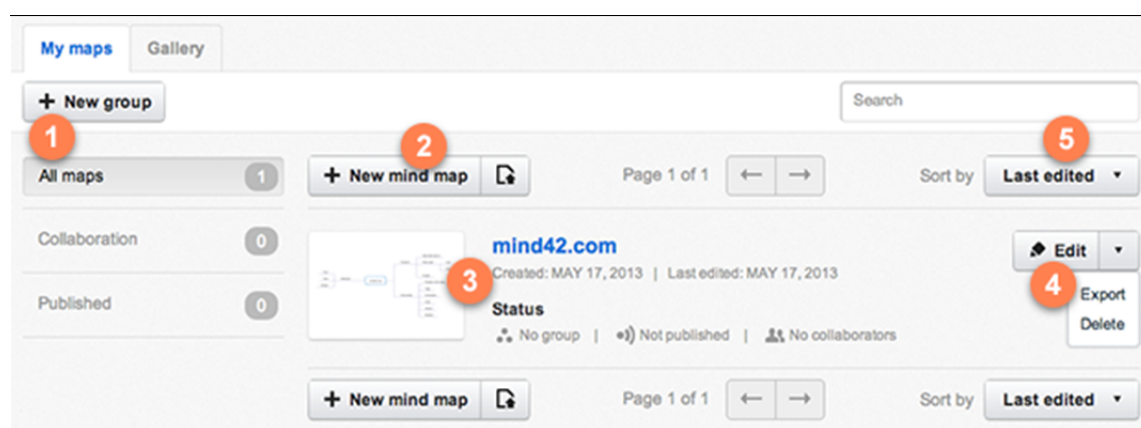


Рис. 1. Панель создания и редактирования карты разума

Создание ментальной карты предельно просто. В центре окна появляется главное понятие и от него добавляются автоматически по щелчку мыши новые ветви с пустыми текстовыми полями, в которые пользователь добавляет связанные понятия. Линиям связи можно задавать цвет. Для текста предусмотрено изменения размера и начертания. К текстовому полю можно добавить дополнительную информацию в виде гиперссылки на веб-страницу или файл, графической картинки из Интернета, текстовой заметки, пиктограммы. Доступны развитые инструменты масштабирования и поиска по карте (рис. 2).

Разработку карты разума можно делать совместно с кем-то. Для этого необходимо пригласить соавторов путем рассылки приглашения на электронную почту через соответствующее диалоговое окно сервиса (команда Collaboration). Также можно стать приглашенным соавтором какого-либо проекта по разработке ментальной карты на данном сервисе.

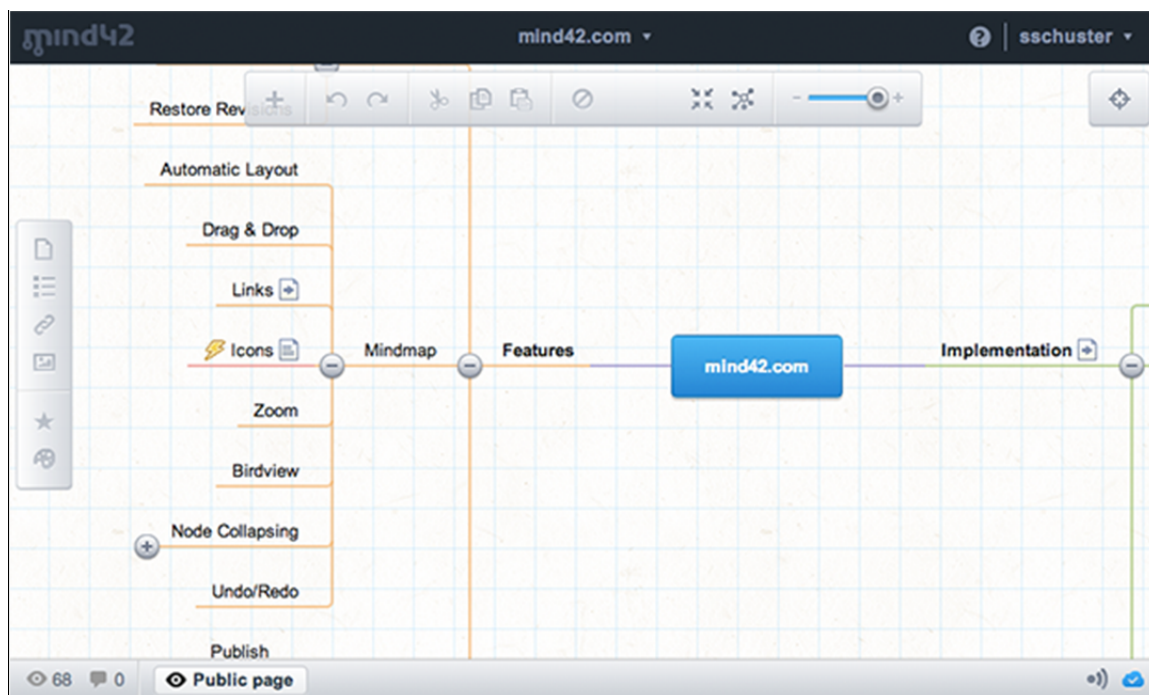


Рис. 2. Окно разработки ментальной карты

По умолчанию создаваемая карта не видна никому, кроме автора и соавторов. Сделать ее общедоступной можно через соответствующее диалоговое окно Publish, включив опцию Publish mind map. В этом же окне можно включить опцию размещения карты в галерее проектов сервиса. Здесь же находится гиперссылка на карту и html-код для внедрения ее в блог или веб-сайт. Чтобы карту легче было найти на сервисе, можно добавить небольшое описание и ключевые слова (теги).

Интеллектуальное развитие учащихся с применением карт осуществляется посредством развития их ассоциаций, пополнения и активизации словарного запаса, развития связной речи, фантазии. Ученик, работая с интеллектуальными картами, идет в своем развитии от простых логических операций: сравнение, сопоставление предметов, расположение в пространстве, к умению анализировать, дифференцировать, делать классификацию предметов, учиться различать, видовые понятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование ментальных карт – это очень полезный опыт для обучающихся: во-первых, он дает возможность решать разнообразные задачи: познавательные, информационно-коммуникационные, рефлексивные; во-вторых, позволяет сделать обучение увлекательным и творческим; в-третьих, дает возможность проводить непрерывный

мониторинг в различных областях; а также эффективен для организации коллективной деятельности, работы в группе, индивидуальной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, М. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2003.
2. Куинн, Р. Э. Позитивная организация: Освобождение от стереотипов, принуждения, консерватизма : пер. с англ. / Роберт Э. Куинн. – М. : Олимп–Бизнес, 2017. – 208 с.
3. Кузнецова, Н. В. Использование ментальных карт в образовательной деятельности / Н. В. Кузнецова. – URL: <http://journals.susu.ru>

УДК 378.147

Елена Александровна Добшинская

г. Пенза, e-mail: Helen_a_87@mail.ru

Екатерина Юрьевна Алёшина

г. Пенза, e-mail: e.yu.aleshina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ БРИТАНИИ»

С развитием политических, экономических, культурных и социальных контактов между государствами особую актуальность приобретает культурологическая направленность обучения иностранному языку. Социокультурный подход к обучению иностранному языку предполагает тесное взаимодействие языка и культуры, как носителей страны изучаемого языка, так и родной страны обучающегося [1]. Социокультурная компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, которые формируются в процессе языковой подготовки к межкультурной коммуникации [2].

Социокультурная компетенция может быть сформирована как в рамках школьного курса изучения иностранного языка, так и посредством элективных курсов. В Концепции профильного обу-

чения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобр-
азования РФ от 18 июля 2002 г.) дано следующее определение:
«Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по вы-
бору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей
ступени школы» [3]. Элективные курсы играют важную роль в си-
стеме профильного обучения на старшей ступени школы. Содер-
жание обучения иностранному языку в рамках элективного курса
направлено не только на приобщение учащихся к новому способу
речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучае-
мом языке, к национально-культурной специфике речевого поведе-
ния в странах изучаемого языка. Содержание обучения иностран-
ному языку должно сформировать у школьника представление
о различных сферах жизни другого общества, его истории и куль-
туры [4].

Нами был разработан элективный курс «История Британии»,
который предназначен для учащихся 10-11 классов школ с углуб-
ленным изучением английского языка, гимназий и лицеев. При
разработке программы учитывался тот факт, что элективный курс
будет применён как дополнение к базовой школьной программе
изучения английского языка в 10-11 классах, что позволит углу-
бить знания учащихся по данному предмету. Курс ориентирован
на изучение истории Британии с древнейших времен до наших
дней по аутентичному учебному пособию Д. Макдауэлла «An Il-
lustrated History of Britain» (издательство Longman) [5] учащимися
10-11 классов в школах, гимназиях, лицеях с углубленным изуче-
нием английского языка. Элективный курс «История Британии»
рассчитан на 144 часа (2 учебных года). В 10 классе – 72 учебных
часа, в 11 классе – 72 учебных часа. Отчётное занятие по пройден-
ной программе элективного курса – 2 часа. Элективный курс со-
ответствует основным положениям Закона РФ «Об образовании
в Российской Федерации», «Концепции профильного обучения на
старшей ступени общего образования» РФ и требованиям Феде-
рального государственного образовательного стандарта РФ по ан-
глийскому языку 2014 года.

Особенность программы предлагаемого элективного курса
состоит в том, что она дополняет, существенно расширяет и
углубляет знания обучающихся по истории Британии и таким об-
разом формирует одну из разновидностей коммуникативной ком-

петенции – социокультурную компетенцию, которая является основой культурной грамотности [6]. Элективный курс «История Британии» даёт возможность поэтапного изучения истории развития и становления британской нации, от доисторических времён до наших дней. Содержание курса позволяет познакомить обучающихся с основными историческими этапами развития британской истории и обеспечить реализацию следующих задач исторического и лингвистического образования обучающихся:

1) обеспечение обучающихся достоверной информацией об основных событиях и тенденциях общественно-политического, социально-экономического и культурного развития Британии, духовной жизни британцев, их повседневного быта, особенностях конфессиональных и межнациональных отношений в Британском обществе;

2) развитие умения самостоятельно работать с исторической и социокультурной информацией на английском языке; анализировать и объяснять исторические события и явления, излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий;

3) формирование и развитие умения диалогического рассуждения, аргументации собственной позиции в отношении к событиям и личностям прошлого и настоящего, вести дискуссию по проблемам истории и современности на английском языке.

В процессе реализации элективного курса планируется формирование следующих УУД: личностных (способствующих развитию интереса к истории Британии); коммуникативных (способствующих формированию навыков монологической и диалогической речи для поддержания учебно-деловой беседы; овладению формами проблемной коммуникации, т.е. умению восстанавливать и понимать в исторической коммуникации позиции участников исторического процесса, а в реальном взаимодействии – воспринимать точку зрения, отличную от собственной; аргументированно излагать и отстаивать заимствованную и свою собственную точку зрения; давать оценку исторических событий, процессов и личностей с позиции прошлого и современности); познавательных (способствующих формированию знаний о причинах, основных событиях, этапах, результатах и значении событий в истории Британии).

Планируемые результаты предполагают предметные, личностные, метапредметные (овладение способами исторического

исследования, систематизации исторического материала, обеспечение функционального использования английского языка в устной и письменной формах в исторических контекстах, развитие познавательного интереса к истории и культуре Британии).

Разработанный элективный курс можно разделить на следующие разделы:

- 1) Британия в доисторическую эпоху (Англосаксонское завоевание, англосаксонские королевства);
- 2) Британия в эпоху раннего Средневековья (Нормандское завоевание);
- 3) Британия в эпоху позднего Средневековья (эпоха рыцарства);
- 4) Британия в эпоху правления Тюдоров (Реформация, борьба католиков и протестантов);
- 5) Британия в эпоху правления Стюартов (Парламент против Короны, Гражданская война);
- 6) Великобритания в XVIII веке (Индустриальная революция);
- 7) Великобритания в XIX веке (социально-экономические изменения, рост городов);
- 8) Великобритания с XX века по настоящее время.

Отбор материала для элективного курса основан на принципах логического изложения с учетом хронологии, доступности, с учетом возрастных особенностей обучающихся и их уровня владения английским языком.

Реализацию содержания элективного курса предпочтительно осуществлять на основе технологий проблемного обучения, технологий имитационного моделирования и проектной технологии [7]. Данный курс поможет формированию ценностно-мировоззренческой компетентности при помощи таких форм деятельности, как дискуссия, урок-диалог; читательской компетентности, этому будут способствовать занятия-исследования, аналитическая беседа, сопоставительный анализ; речевой компетентности за счет творческих работ, устных высказываний, презентаций проектных работ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тен, Э. Г. Формирование социокультурной компетенции при обучении чтению аутентичных текстов / Э. Г. Тен // Лемпертовские чтения XIII.

Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам в контексте реалий Болонского процесса : материалы конф. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2011. – С. 216–218.

2. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9 – С. 136–143.

3. Российское образование. Федеральный портал : программы элективных курсов, нормативные документы, разнообразные ресурсы для школы. – URL: <http://edu.of.ru/> (дата обращения: 20.11.2018).

4. Ермаков, Д. С. Элективные курсы для профильного обучения / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 36–41.

5. McDowall, D. An Illustrated History of Britain / D. McDowall. – Longman, 2015. – 192 p.

6. Алёшина, Е. Ю. Изучаем историю Британии и США / Е. Ю. Алёшина. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 72 с.

7. Кохендерфер, Ю. В. Эффективные технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников / Ю. В. Кохендерфер // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 2 – С. 287–293.

УДК 159.99.114

Жанна Михайловна Елисеева

г. Пенза, e-mail: zanna_eliseeva_87@mail.ru

Татьяна Вячеславовна Панова

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

Дарья Алексеевна Самсонова

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Ассертивность обуславливает многие факторы, позволяющие спортсменам игровых видов спорта достигать высоких результатов в той или иной спортивной дисциплине [1, с. 57].

Актуальность исследования состоит в эффективном межличностном взаимодействии членов спортивной команды, обуславливающем наличие благоприятного психологического климата внут-

ри коллектива, снижение уровня конфликтности и психологического давления в команде, повышение спортивных результатов команды, уровня сплочённости, уровня адаптации новых игроков.

Цель исследования: развитие асертивности у спортсменов командных видов спорта. Объект исследования: поведение личности в группе. Предмет исследования: асертивное поведение.

Гипотезы исследования:

- 1) у спортсменов командных видов спорта возможно целенаправленное развитие асертивного поведения;
- 2) у спортсменов командных видов спорта не возможно целенаправленное развитие поведения;
- 3) в спортивной команде возможно развитие асертивности у отдельной группы лиц, обладающих общими личностными характеристиками, обуславливающими развитие асертивности.

Задачи исследования:

- 1) изучение теоретического материала по теме исследования;
- 2) теоретический анализ асертивности у лиц, занимающихся командными видами спорта;
- 3) экспериментальная часть исследования: формирование асертивности у экспериментальной выборки;
- 4) анализ эмпирических данных;
- 5) общий вывод по проведённому исследованию.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез применялись следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, качественный и количественный анализ, тестирование, организационно-сравнительные методы (формирующий эксперимент), структурный метод и методы математической статистики и интерпретации данных.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: МЛО «Адаптивность» А. Г. Маклакова; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина; методика самооценки личности С. А. Будасси. Методы математико-статистического анализа данных (t-критерий Стьюдента) [2, 3].

Исследование проводилось на базе ФК «ПГУ» (г. Пенза), ЖМФК «Лагуна-УОР» (г. Пенза), ЛФК «Ска-Пенза» (г. Пенза). В исследовании приняли участие 52 человека. Средний возраст испытуемых – 21 год.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в психологии спорта, для коррекции неконструктивного взаимодействия внутри команды, в социальной психологии, в тренинговой работе по формированию навыков эффективного межличностного общения, в психологии личности.

После проведения эмпирического исследования мы получили следующие статистически значимые результаты по МЛЮ «Адаптивность» А. Г. Маклакова: значимость различий в показателях адаптивности после проведения эксперимента не подтвердилась. Учитывая тот факт, что значимость различий была выявлена между предварительным и итоговым тестированием экспериментальной группы (ЛАП-Тэмп. = 3,3, $p \leq 0,01$; КСТэмп. = 3,5, $p \leq 0,01$; МН-Тэмп. = 2,9, $p \leq 0,01$), а в контрольной группе после 1-го и 2-го тестирования различия не были выявлены, можно сказать, что сыграл фактор времени. Необходимо больше времени для закрепления вышеперечисленных навыков и способностей. Статистически значимые результаты по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири: в результате математической обработки данных эксперимента по методике Т. Лири были выявлены различия по такому типу отношений как дружелюбность (Тэмп. = 3,3, $p \leq 0,01$). Были выявлены достоверные различия по результатам итогового тестирования у респондентов контрольной и экспериментальной группы по шкале «авторитарность» (Тэмп = 4, $p \leq 0,01$), но сравнение предыдущих результатов (О1 и О2, О3 и О4) не позволяет нам сделать вывод о наличии экспериментального влияния на формирование данного типа отношений (О1 и О2: Тэмп = 1,4, О3 и О4: Тэмп = 0,9), так как скорее всего различия были изначально, то есть не было воздействия со стороны эксперимента. Все остальные типы отношений не подверглись различиям под воздействием тренинга. Статистически значимые результаты по опроснику УСК Е. Ф. Бажина: были выявлены достоверные различия по шкале «интернальность межличностных отношений» (Тэмп = 3,7, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о влиянии тренинга, прежде всего, на коммуникативную сферу и открытость в отношениях с людьми. По остальным шкалам не было выявлено достоверных различий. Статистически значимые результаты по методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн: Были выявлены достоверные различия в показателе «высота самооценки» у экспериментальной группы после воздействия со стороны

экспериментатора ($T_{\text{эмп}} = 2,7$, $p \leq 0,01$). Но так как значения результатов итогового тестирования контрольной и экспериментальной группы по данному показателю попали в зону неопределённости ($T_{\text{эмп.}} = 2,5$, $p \leq 0,05$) мы не можем сделать вывод о наличии точных достоверных изменений, необходимо расширить выборку.

Таким образом, мы можем говорить о частичном подтверждении гипотезы по результатам частных случаев эксперимента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьёва, К. И. Ассертивность как системообразующее свойство субъекта адаптации / К. И. Воробьёва // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № SD. – С. 118–124.
2. Маклаков, А. Г. Многоличностный опросник «Адаптивность» / А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М. : Бахрах-М, 2006. – С. 549–672.
3. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах-М, 2011. – С. 38–71.

УДК 373.3

Светлана Сергеевна Зимина
г. Пенза e-mail: zimina.97@list.ru

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, важнейшим фактором работоспособности организма является здоровье. Понятие здоровья включает не только отсутствие заболевания, болезненного состояния, физического дефекта, но и состояние полного социального, физического и психического благополучия [2].

Вопросы валеологического образования являются актуальными проблемами современного общества. Дети поступают в школу и проводят в её стенах определенный период жизни, который является базовым для закладки основных физических и психологических характеристик личности. Это наталкивает на необходимость поддержания здоровья в данный промежуток времени.

С точки зрения валеологии, здоровье каждого человека зависит, прежде всего, от собственного желания и стремления к этому состоянию. Если сам человек не проявляет инициативы, заинтересованности в нормах ЗОЖ, то никакие усилия не помогут в становлении валеологической культуры.

В учебно-образовательной среде именно учитель должен создать условие для возникновения личностной мотивации у детей младшего школьного возраста. Существует множество способов воздействия на взгляды детей по вопросу здоровьесбережения. Вопрос появляется в другом: готов ли учитель к валеологическому образованию младших школьников? В работе с детьми по решению оздоровительных задач на педагога возлагается важная роль в организации активной двигательной деятельности, формировании мотивов, воспитании привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, осуществлении связи с родителями, направлении и контроле самостоятельной деятельности младших школьников, проведении учебной и внеклассной работы.

Профессиональная готовность учителя начального звена обучения рассматривается как целостное многокомпонентное явление. Во-первых, у педагога должна быть сформирована мотивационная база ценного отношения, прежде всего к своему здоровью и здоровью детей. Учитель – это наставник, пример для подражания, это тот, чей пример будет служить для детей основным требованием к самому себе. Поэтому учитель, прежде всего, должен сам соблюдать режим дня, уметь рассчитывать собственные нагрузки, следить за своим питанием, быть внимательным к вопросам личной гигиены, к своему внутреннему и внешнему состоянию.

Во-вторых, учитель должен быть информационно оснащен необходимыми знаниями, умениями, навыками, способами и приемами профессиональной деятельности по сохранению и укреплению здоровья. Без достоверных теоретических знаний невозможно осуществление практических действий по формированию валеологических компетенций младших школьников. Учитель начальных классов должен владеть информацией, представленной в печатном виде (книги, журналы, статьи). Это способствует развитию общей валеологической компетенции. Так же я считаю, что в целях повышения профессиональной готовности, учитель должен владеть и электронными ресурсами: зарегистрироваться на сайтах для получения новой информации о профилактике различных за-

болеваниях, новых методах улучшения здоровья, любых персональных рекомендациях. Например, на сайте Министерства здравоохранения Российской Федерации (<http://www.takzdorovo.ru/>)

В-третьих, учитель должен уметь правильно организовывать деятельность младших школьников по вопросам здоровьесбережения. Для валеологической деятельности учитель может организовать пространство класса в виде «Музея здоровья», с валеологическими предметами: муляжи продуктов, относящихся к правильному сбалансированному питанию (это могут быть фрукты, овощи, хлеб, яйца, масло, рыба и др.); предметы личной гигиены (зубная щетка, паста, расческа, шампунь, мыло, полотенце и т.д.); предметы оказания первой медицинской помощи (бинт, пластырь, йод, перекись водорода, вата). Для того, чтобы учащиеся могли производить какие-либо действия с предметами, необходимо поставить перед младшими школьниками исследовательские задачи, которые и помогут взаимодействию с предметами [1]. С целью организации здоровьесформирующей деятельности младших школьников я предлагаю создать дневник здоровья, в котором ребенок сможет на основе выполнения различных действий проследить за состоянием своего здоровья, получить мотивацию к его улучшению. Первоначально это может быть представлено в виде регулятивной деятельности младшего школьника: создание в дневнике специальной странички «Что я сделал для своего здоровья сегодня?», где ребенок в свободной форме записывает свои достижения на пути формирования ЗОЖ (сегодня я выполнил правильно все физкультминутки в школе; сегодня я вышел на две остановки раньше и прошелся пешком до школы; сегодня я позавтракал дома и т.д.).

Ребенок, придя в школу, оказывается под непосредственным влиянием учителя, который на протяжении всего школьного обучения обязан не только сохранить здоровье ребёнка, но и привить необходимость следить за общим состоянием своего организма, создать мотивацию к совершенствованию этого навыка [2]. Основные функции в реализации здоровьесберегающей деятельности возлагаются на учителя, как непосредственного контактирующего лица на протяжении всего процесса обучения. Основная цель – укрепление здоровья и физическое развитие младших школьников. Необходимость в оптимальном режиме труда и отдыха ребенка, в обеспечении целостного построения здоровьесберегающей среды – требование валеологического образования.

Учитель, беря на себя такую ответственность, должен понимать, что физический уровень здоровья ребёнка за время его пребывания в школьном учреждении – основной показатель его деятельности. От того, насколько учитель готов к здоровьесформирующей работе, зависит качество работы образовательного учреждения в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барашкина, С. Б. Особенности организации предметного пространства образовательной организации с целью решения исследовательских задач младшими школьниками / С. Б. Барашкина, С. С. Зими́на, Ю. А. Орлова, А. К. Юскаева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы и перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. «Артёмовские чтения» (18–19 апреля 2018 г., г. Пенза) – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – 318 с.

2. Зими́на, С. С. Формирование валеологических понятий младших школьников в процессе проектной деятельности во внеурочное время / С. С. Зими́на // Педагогическое и психологическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (15 февраля 2018 г., г. Челябинск) : в 2 ч. / Уфа : АЭТЕРНА, 2018. – Ч. 1. – 196 с.

УДК 376.37

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

Законом «Об образовании в Российской Федерации» гарантировано получение образования независимо от национальности, языка, происхождения, имущественного, социального положения, места жительства и отношения к религии. Классы, в которых обучаются не менее 20 % учащихся, принадлежащих к различным национальностям, в разной степени владеющие русским языком, уже признаются полиэтническими классами.

В настоящее время учащиеся с билингвизмом представляют собой неоднородную по своему социокультурному, языковому уровню группу, в которую входят как дети с практически полным незнанием русского языка, начавшие изучать его только в школе, так и те, кто недостаточно владеет языком, начав говорить на нем в дошкольном возрасте, а так же школьники, на достаточно высоком уровне усвоившие русский язык. Под билингвизмом или двуязычием мы будем понимать способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. В педагогической практике в последнее время все чаще используется термин «инофоны», под которым понимаются дети, говорящие только на родном языке, без специальной подготовки они не могут обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Обычно это дети из семей мигрантов, которые только недавно приехали в Россию или воспитанные в иноязычном окружении.

В период раннего детства институтами социализации выступают семья и детские дошкольные учреждения, социализация в школьном возрасте обеспечивается не только через усвоение общешкольных умений и навыков, но и через усвоение общественных ценностей. Также указывается на четыре группы факторов, влияющих на социализацию человека: мегафакторы (космос, планета, мир); макрофакторы (этнос, страна, государство, общество); мезофакторы; микрофакторы. Для нашего исследования больший интерес представляют мезофакторы, которые «определяют условия социализации больших групп людей, выделяемых: а) по национальному признаку, б) по месту и типу поселения (регион, город, поселок, село», а также микрофакторы, к которым относятся семья, группа сверстников, микросоциум [1, 31]. Особенности воспитания каждого народа определяются этнокультурными условиями. У каждого народа свой менталитет, который проявляется в межличностных отношениях, в специфике национального воспитания. Нельзя не отметить влияние этнических общин на социализацию личности: за последнее десятилетие 20 века представители титульных народов регионов России стали воспринимать свою национальную группу как более привлекательную, что свидетельствует о повышении этносоциального статуса, о росте чувства самоуважения.

В контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода в начальной школе выделены задачи и направ-

ления развития системы образования, в частности: понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений, цивилизаций; активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего укреплению толерантности, солидарности и духовного единства между людьми различных убеждений, национальных культур, религий и государств в современную эпоху.

В ФГОС НОО были сформулированы ценностные ориентиры начального образования, из которых хотелось бы отметить: восприятие мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий; отказ от деления на «своих» и «чужих»; уважение истории и культуры каждого народа [2, 6–8].

Проведенным экспериментальным исследованием было охвачено 270 детей с билингвизмом и включало в себя, в том числе, анкетирование родителей и учителей, что позволило узнать о приоритетах в использовании родного и русского языка в различных речевых ситуациях, уровне владения русским языком родителями, о времени проживания в данном населенном пункте, владении ребенком родным языком. Для изучения микросоциальной среды, в которой воспитывается ребенок, была разработана анкета «Национальная культура и традиции», так как восприятие окружающего мира и восприятие другой культуры происходит через соотнесение своей родной культуры, национальных и религиозных традиций.

На наш взгляд, одной из задач учителя, работающего в полиэтническом классе, является создание диалога культур в сознании учащихся, что возможно только при знании и уважении к культуре и традициям своего народа. Задача включения детей-билингвов в российский культурный контекст, их приобщение к местному укладу жизни в основном решается через преподавание русского языка и систему образования.

Е. А. Екжанова и Г. Л. Сбитнева [3] предлагают классификацию социально уязвимых категорий семей, учитывающую специфику их социального состава, в которую входят, в том числе, семьи с низким уровнем владения русским языком. По результатам анкетирования, к выделенной категории семей можно отнести семьи вьетнамских, таджикских и узбекских школьников, родители которых недостаточно хорошо понимают, говорят и читают на русском языке (по данным анкет для учителей и родителей). Социальный и образовательный статус родителей низок, отцы и ма-

тери работают в производственной сфере и сфере обслуживания, не требующих наличия высокой квалификации. Именно дети из этих семей показали наиболее низкие результаты по речевым и неречевым пробам, именно дети из этих семей испытывают значительные трудности как школьной, так и социальной адаптации.

Дети из семей, в которых родители в достаточной степени владеют русским языком (анализ анкет для учителя и родителей и бесед с детьми), показали лучшие результаты при обследовании, эти семьи в экономическом и социальном плане относятся к категории благополучных. Если хотя бы один из родителей имеет высшее образование, то дети начинают изучать русский язык до школы, чаще в 2–4 года, а иногда и параллельно с изучением родного языка, что снижает остроту адаптационного этапа в школе.

Важной разновидностью языкового поведения людей выступает их деятельность по воспитанию детей, именно семья оказывает решающее воздействие на процесс приобщения личности к системе социальных связей, именно семья формирует и закрепляет, прежде всего, определенные стереотипы языкового поведения будущих поколений. Осваивая родной язык с рождения в семье, большинство детей усваивают русский до школы в сравнительно неформальных, естественных ситуациях, что позволяет к началу школьного обучения владеть определенным набором языковых средств, достаточных для начала целенаправленного обучения. Для части же детей трудности обучения на неродном, а в ряде случаев на незнакомом для них русском языке усложняют процесс адаптации и сказываются на развитии личности в целом. Исходя из этого, перед современной школой стоит проблема не только адаптации, но и предупреждения школьной дезадаптации у учащихся с билингвизмом, так как основной проблемой для многих из них в процессе обучения является освоение русского языка как средства получения знаний. Поскольку начало изучения русского языка в школе может спровоцировать ряд школьных трудностей, в том числе определить ученика в ранг неуспевающего не только по языковым предметам при сохранном интеллекте и потенциальных языковых возможностях.

При заключительном анализе мы различали семьи, долгое или постоянное время проживающие в регионе, и семьи, недавно приехавшие в город из других стран. В первом случае, отмечаются трудности в использовании русского языка при специальном

обследовании; во втором – можно говорить о плохом знании русского языка и, следовательно, о значительных трудностях в общении и учебной деятельности. Вероятно, что во втором случае более корректно говорить не о билингвизме, а об овладении вторым языком – термин, означающий либо овладение иностранным языком, либо вынужденное стихийное овладение иным языком. Проведенное нами исследование доказывает, что образовательный, социальный, экономический статус двуязычных семей также необходимо учитывать при составлении диагностических карт и программ для службы сопровождения на весь период работы.

Также необходимо помнить, что знание и учет этнопедагогических особенностей воспитания, когда в каждой культуре есть свои принципы, система ценностей и жизненных ориентиров, позволит предупредить непонимание явлений русской культуры и ментальности, а также формировать мотивационную основу обучения.

Привлечение к работе родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения позволит повысить эффективность школьной и социальной адаптации. Резервы для обучения русскому языку детей-билингвов, их культурно-языковая адаптация в государственной образовательной организации: возможности дополнительного образования, кружковая работа, система специальных коррекционных занятий по русскому языку, использование информационных технологий, использование возможностей образовательной среды, проектных технологий и пр.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Василькова, Т. А. Социальная педагогика : учеб. пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М. : КНОРУС, 2010. – 240 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
3. Екжанова, Е. А. Системный подход в организации работы с социально уязвимыми категориями семей / Е. А. Екжанова, Г. Л. Сбитнева // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий : сб. науч.-метод. материалов. – М. : Крылья, 2011. – С. 336–340.

Татьяна Романовна Климова

г. Пенза, e-mail: klimovatr@gmail.com

О ПРИМЕНЕНИИ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В рамках современной системы образования важной целью средней школы является формирование всесторонне развитой личности, умеющей применять свои знания на практике, ориентироваться в огромном и постоянно растущем потоке информации, а также использовать критическое и творческое мышление в решении различных задач. Достижение данной цели невозможно без применения интерактивных методов обучения, которые ориентированы на широкое взаимодействие учеников с учителем и друг с другом.

Кейс-метод или анализ конкретных учебных ситуаций – интерактивный метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков работы с информацией, а также получения опыта групповой работы. Данный метод включает в себя выявление, отбор и решение проблем; осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работу с предположениями и заключениями; оценку альтернатив и принятие решений [1].

Содержание кейса, как правило, определяется предметной областью решаемой проблемы, возрастом и уровнем подготовки обучающихся, а также временем, отведенным на решение поставленной задачи. Кейсы, применяемые на уроках математики в школе, обычно включают в себя помимо описания реальной ситуации и информационных материалов, предназначенных для анализа и решения основной задачи, еще и обучающие задания, с помощью которых ученики могут вспомнить и систематизировать необходимые знания и навыки [2].

Работа с кейсом на уроке алгебры или геометрии часто разбивается на несколько этапов и регламентируется учителем, причем формы организации учебной деятельности могут меняться в зависимости от целей каждого этапа. Например, при первом обсуждении ситуации или подведении итогов удобно использовать фронтальную работу, индивидуальная деятельность может осу-

ществляться при решении заданий на актуализацию знаний, а для анализа, обобщения информации и поиска рациональных путей разрешения проблемы целесообразно разделить учащихся на группы.

Исходя из описания кейс-технологии и ее особенностей, можно заключить, что данный метод оказывается наиболее эффективным при изучении тем, имеющих непосредственное практическое применение в повседневной жизни.

Рассмотрим возможное содержание кейса на примере темы «Поверхности тел вращения» на уроке геометрии в 11 классе.

Данный кейс представляет собой набор печатных материалов и включает в себя следующие компоненты:

- описание конкретной ситуации – практическая проблема, сформулированная в виде математической задачи (карточка 1);
- схемы объектов, описанных в ситуации – необходимый иллюстративный материал к условию задачи (рис. 1, рис. 2);
- материал для актуализации знаний – задание по теме «Площади фигур», выполнение которого поможет ученикам вспомнить уже известные формулы для необходимых вычислений (карточка 2);
- вспомогательный материал для решения поставленной задачи – краткий алгоритм действий и таблицы (карточка 3), развертки тел вращения (рис. 3, рис. 4), предназначенные для самостоятельного вывода учениками новых формул и выполнения расчетов;
- информационный буклет (карточка 4)– дополнительные материалы для получения и отбора недостающих данных в процессе решения практической проблемы.

Карточка 1

Ситуация

Для постановки новой пьесы ученики театральной студии делают декорации. Были предложены два эскиза замка (схема 1 и схема 2), детали которого представляют собой цилиндры, конусы и прямоугольные вставки из картона. Предполагается, что декорации надо покрасить с внешней стороны фасадной краской (основания башен не окрашиваются).

1. Выберите наиболее выгодную с точки зрения денежных затрат схему декораций, учитывая следующие условия:

1) Стоимость изготовления основы из картона для обеих схем одинакова.

2) Размеры деталей соответствуют указанным на схемах.
 3) Расход краски составляет $0,2 \text{ кг/м}^2$ и покрытие производится в 3 слоя.

4) В случае необходимости размеры округляются до сотых в большую сторону.

2. Определите минимально возможную стоимость краски в рублях.

Схема 1

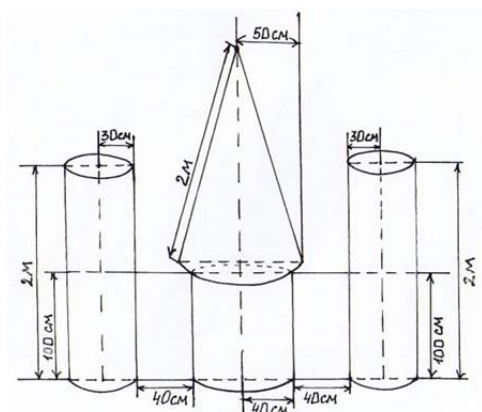


Рис. 1

Схема 2

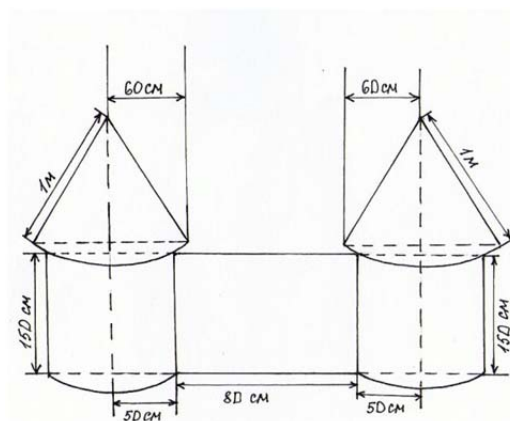
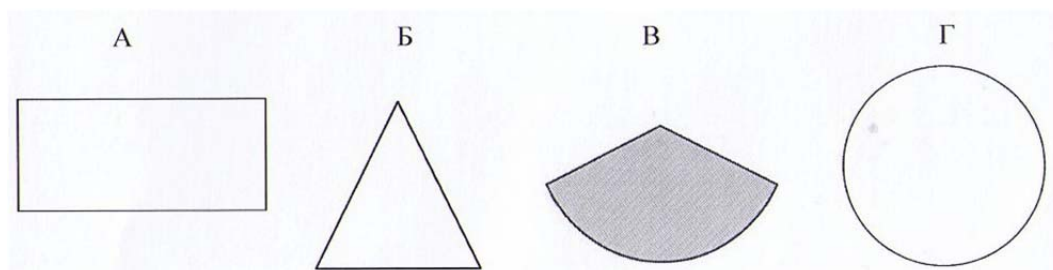


Рис. 2

Карточка 2

Сопоставьте фигуру и формулу для вычисления ее площади:

1) $S = \frac{1}{2}ah$	4) $S = \pi r^2$
2) $S = \frac{\pi r^2}{360} \cdot \alpha$	5) $S = ab$
3) $S = 2\pi r$	6) $S = \frac{\pi r^2}{4}$



1. Определите по схемам, какие параметры тел (деталей) заданы числовыми значениями.

 Впишите в таблицу их буквенные обозначения.

2. Проанализируйте развертки тел.

 Запишите формулу вычисления площади фигуры-развертки для каждой детали.

 Выразите параметры развертки через заданные параметры детали.

3. Выведите формулы вычисления площади боковой поверхности тела вращения.

Подставьте полученные выражения параметров развертки в $S_{\text{развертки}}$.

 Запишите полученные формулы вычисления площади боковой поверхности тел вращения.

4. Вычислите площадь окрашиваемой поверхности для каждой схемы.

 Впишите в таблицу числовые значения заданных параметров (учитывая единицы измерения).

Примените известные формулы для вычисления окрашиваемой поверхности деталей.

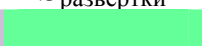
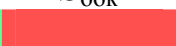
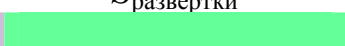
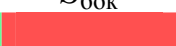
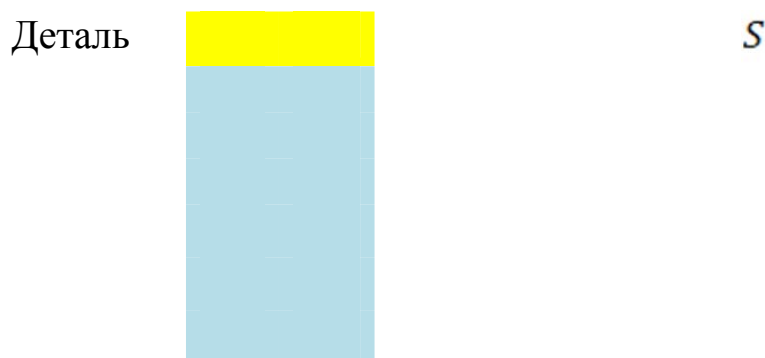
		t	z	α	$S_{\text{развертки}}$	$S_{\text{бок}}$
Конус						
		x	y		$S_{\text{развертки}}$	$S_{\text{бок}}$
Цилиндр						

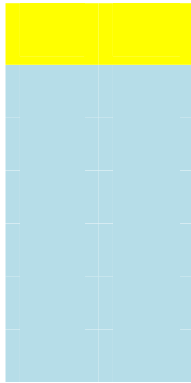
Схема 1



Площадь окрашиваемой поверхности:

Схема 2

Деталь



S

Площадь окрашиваемой поверхности:

Расчет стоимости окрашивания:

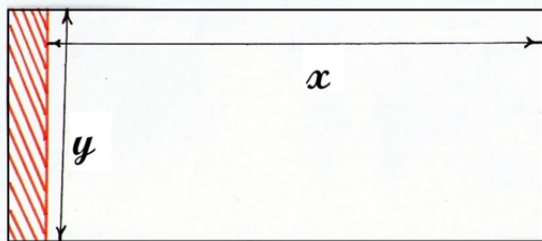


Рис. 1

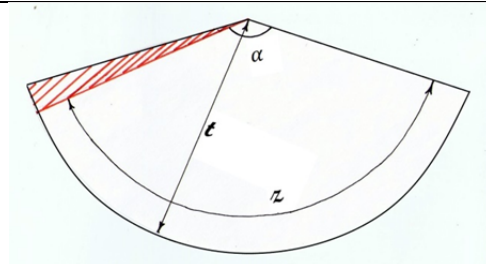


Рис. 2

Карточка 4

Краска "ЯРКО" (фасадная ведро 14 кг)



★★★★★



826⁰⁰

Краска "ЯРКО" (фасадная ведро 3 кг)



★★★★★



202⁰⁰

Краска "ЯРКО" (фасадная ведро 7 кг)



★★★★★



431⁰⁰

Краска "ЯРКО" (фасадная ведро 28 кг)



★★★★★



1 770⁰⁰

Таким образом, кейс-метод предоставляет возможность максимально приблизить учебное задание к конкретной жизненной ситуации, позволяет соотнести теоретический материал с его практическим применением, а также дает представление о неодно-

значности решения проблемы, многообразии методов и инструментов для достижения той или иной цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Майер, Е. И. Метод кейсов в процессе обучения математике / Е. И. Майер // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 571.
2. Дударева, Н. В. Методические аспекты использования метода «Casestudy» при обучении математике в средней школе / Н. В. Дударева, Т. А. Унегова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 242–246.

УДК 37.02

Анна Александровна Кокорева

г. Пенза, e-mail: ankk@list.ru

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ УЧАЩИХСЯ

Современная школа должна ставить перед собой задачу поиска и создания условий для полной самореализации обучающихся в процессе обучения, в том числе за счет самообразования и дополнительного образования. В настоящее время в процесс обучения ориентирован на среднего ученика. В школе не учитывают индивидуальные особенности отдельного ученика, на разную скорость усвоения учебного материала детьми, на различие в способностях к обучению. Это прямо влияет на причину отставания слабых учеником и потерю интереса сильных. Именно поэтому важным становится рассмотрение темы индивидуализированного и дифференцированного образования обучающихся. Активно ведется поиск новых технологий, методик и моделей обучения, ставящих на первое место индивидуальные особенности учащегося и позволяющие ему двигать по собственному пути, траектории обучения. Одним из способов реализации задачи индивидуализации образовательного процесса является разработка и внедрение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Многие известные педагоги в своих исследованиях рассматривали общие подходы и методы построения индивидуальных образовательных траекторий с позиции личностно-ориентированного подхода (В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, Н. А. Алексеев и др.); вариативного подхода (В. В. Афанасьев, И. М. Осмаловская и др.); дифференцированного подхода (В. А. Кузнецова, В. М. Моныхов); теории проектирования образовательных траекторий и программ (А. Б. Воронцов, А. Н. Тубельский и др.).

И. С. Якиманская впервые ввела понятие «индивидуальная траектория развития», которое включает: адаптацию к требованиям преподавателей и учебных целей и творческая составляющая, «позволяющей ему искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы, действия» [2, 10]. Обучающийся по индивидуальной траектории формирует навыки самоорганизации и самореализации в рамках личностно-ориентированного обучения.

Е. С. Заир-Бек, Э. И. Сундукова, А. П. Тряпицына связывают индивидуальную образовательную траекторию с индивидуальной образовательной программой, которая позволяет обучающимся овладеть определенными компетенциями.

Все вышесказанное определяет проблему выбора средства, помогающего эффективно реализовывать индивидуальную образовательную траекторию учащегося с возможностью оперативного отклика и коррекции педагога, удобство самого обучаемого в формах представления и использования.

Решение проблемы видится в использовании новых информационных технологий.

Использование информационных технологий позволяет решить следующие насущные задачи, встающие при построении индивидуальных образовательных траекторий:

- удобное представление индивидуальных учебных планов в виде связанных блоков, соединенных системой гиперссылок;
- помощь в организации индивидуальных типов деятельности, например творческой;
- помощь в сборе и хранении индивидуального портфолио обучаемого;
- распространение и реализация индивидуального тьюторства с целью консультирования и контроля успешного прохождения траектории.

Таким образом, использование информационных технологий делает процесс построения и продвижения по индивидуальной образовательной траектории более эффективным и интенсивным.

Следующая задача, стоящая перед нами, таким образом – построение модельных курсов, на основе использования информационных технологий, например, СДО Moodle. Такие модульные курсы будут предполагать нелинейное изучение тем и курсов, обеспечивать выбор заданий как по желаний ученика, так и по результатам контроля пройденного материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимова, И. В. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» / И. В. Акимова, О. М. Губанова, Е. И. Титова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 32–33. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=7> (дата обращения: 13.11.2018).
2. Кунаш, М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М. А. Кунаш. – Волгоград : Учитель, 2013. – 170 с.
3. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2015. – 383 с.

УДК 376.4

Анна Владимировна Комарова

г. Пенза, e-mail: ms.a.komarova@yandex.ru

Наталья Владимировна Щенникова

г. Пенза, e-mail: lingua.pgpu@mail.ru

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИДИОМ

Являясь неотъемлемой частью языка, идиоматические выражения формируют массивную базу его выразительных средств. Они представляют определенную переводческую проблему, так как их значение не выводится из суммы словарных значений компонентов, входящих в их состав. Если в арсенале переводчика нет

готового эквивалента в языке перевода, то возникают трудности, касающиеся выбора приемлемых стратегий и способов перевода.

Данный процесс предъявляет переводчику ряд профессиональных требований: знание языков и культур, вовлеченных в языковое взаимодействие, умение устранять трудности, появляющиеся при поиске культурно-обусловленного эквивалента. Соответственно, процесс перевода требует применения знаний уникальных культурных реалий, свойственных каждому этносу и затрагивающих религию, географические локации с присущими им особенностями в употреблении языка, мировоззренческие системы и т.д. [1, 20]. На их основе формируются идиоматические выражения. Для адекватной адаптации идиомы к реалиям языка-реципиента необходимо иметь представление о тех культурных особенностях, в условиях которых возникла конкретная идиома. В связи с этим переводчик сталкивается с определенными проблемами: каким образом понять значение идиомы и как его передать средствами языка перевода, не имея данной идиомы в своем активном словарном запасе?

Необходимо подчеркнуть, что идиомы-фразеологизмы обладают пограничным, переходным характером: с одной стороны, они принадлежат к фразовым единицам, а с другой стороны – к лексическим, свидетельствуя о тенденции к лексикализации языковых единиц в процессе их идиоматизации. Иными словами, идиоматизация словосочетаний выступает важным фактором словообразования. Раздельнооформленные языковые единицы, превращаясь в слова, остаются идиомами, сохраняя категориальные признаки идиомы: семантическую целостность и устойчивость [2, 35]. Согласно Дж. Макморди, «мы можем быть уверенными, что идиома – это набор слов, которые в своей совокупности приобретают значения, качественно отличные от тех, которыми они обладают, пребывая обособленными языковыми единицами» [3, 55]. Р. Мун в своей книге «Корпусный подход в переводе устойчивых выражений и идиом» рассматривает идиому как омонимичный термин, использующийся в конфликтных ситуациях [4, 76].

Исследование переводческих проблем и путей их решения при переводе идиоматических выражений предполагает знание основ типологии идиом. Рассмотрим классификацию типов идиом, предложенную Ч. Фернандо: 1) чистые (немотивированные) идиомы – вид стилизованных, небуквальных многословных выражений, поддающихся незначительным изменениям; 2) частичные

идиомы: характеризуются одной или несколькими буквальными составляющими, одна из которых отражает особые смысловые отношения между единицами, входящими в ее состав; 3) буквальные (референциально-прозрачные) идиомы: допускают небольшой процент внутренних вариаций, их интерпретация может быть выполнена путем перевода их отдельных частей [1, 102].

Особую роль в процессе перевода идиом выполняет представление о типах значений языковых единиц. Так, М. Ларсен выделяет два главных вида значения: эксплицитное и имплицитное значения, которые подразделяются на три подкатегории:

- референциальное (денотативное) значение: каждая специфическая языковая единица относится к конкретному предмету, явлению, связи или отношению, которые индивид можно осознать, ощутить или представить;

- организационное значение: имеет отношение к аспектам поверхностно-синтаксической структуры и грамматических частей предложения, при этом референциальные значения объединяются и выражаются широким рядом выразительных средств и комбинаций;

- ситуационное значение: представляет собой смысл произнесенного словосочетания в рамках непосредственного процесса вербальной коммуникации [5, 178].

Вполне закономерно, что по идентификации истинного смысла идиомы переводчик приступает к самому процессу переключивания ее значения на язык принимающей культуры. Кроме того, от него требуется не только профессиональная компетентность в языке-источнике, но и осознанное, активное и творческое употребление имеющихся в нем выразительных средств. Рассмотрим некоторые стратегии перевода идиом.

Калька. Обзор переводческой стратегии дословного перевода позволяет утверждать, что данная стратегия является одним из наименее успешных приемов в системе переводческой деятельности. По мнению многих лингвистов, буквальный перевод способствует введению в язык-реципиент иностранных слов, чуждых принимающей культуре и главным образом для нее неприемлемых; в большинстве случаев он влечет за собой искажение или утрату оригинального значения. Так, английская идиома «every dog has its day» в дословном переводе превращается в словосочетание «у каждой собаки свой день», что при корректном выборе переводческой стратегии воссоздает известное выражение «будет и на нашей улице праздник».

Описательный перевод идиом. Данная стратегия исключает полное копирование характера и формы языковой единицы оригинала. В большинстве случаев настоящая переводческая стратегия проявляет себя как одна из наиболее оправданных, однако и она может способствовать продуцированию менее точных переводов.

Перевод идиомы посредством фразеологического эквивалента – одна из наиболее рекомендуемых переводческих стратегий при адаптации оригинальных устойчивых выражений к принимающей культуре. Р. Инго отмечает, что иностранные идиомы всегда должны переводиться путем поиска соответствующих им по семантическим и стилистическим признакам идиом-эквивалентов в другом языке. *Однако это не всегда удается на практике. В случае перевода английской идиомы «Jack of all trade» на русский язык, адекватным будет являться перевод «мастер на все руки». В английском языке фраза «Jack of all trade, master of none» («за все берется и ничего толком не умеет») используется в неформальной диалогической речи; в речи или разговоре, как правило, произносится лишь первая часть пословицы, вторая опускается, что изменяет главную тональность выражения, которое теперь может вызвать чувство обиды. Следовательно, в процессе перевода необходимо удостовериться, что подобранный эквивалент соответствует контексту.*

Обратимся к анализу использования данных переводческих стратегий на практике. Иллюстрируя несостоятельность приема синтаксического уподобления, рассмотрим идиому «to see the light»: буквальный перевод «увидеть свет» частично передает ее истинное значение «прозреть»; идиома «to drink like a fish» сквозь призму данной стратегии получает перевод «пить, как рыба», тогда как ее верное значение – «беспробудно пьянствовать». Однако в следующих примерах эквиваленты идиом обеспечиваются посредством дословного перевода: *on the seventh heaven* – на седьмом небе, *as cunning as a fox* – хитрый как лиса, *to play with fire* – играть с огнем, *as sharp as a razor* – острый как бритва и т.д.

Обращаясь к переводу идиом путем выразительных оборотов, важно отметить, что при использовании данной переводческой стратегии эквивалент часто воссоздает культурные реалии как в грамматическом (*fish in troubled waters* – ловить рыбу в мутной воде, *there is no rose without a thorn* – нет розы без ши-

пов), так и в лексическом (*one swallow does not make a summer* – одна ласточка весны не сделает, *to be born with a silver spoon in one's mouth* – родиться в сорочке, *birds of a feather flock together* – рыбак рыбака видит издалека) аспектах [4, 253]. Между тем, некоторые идиомы не имеют эквивалента в языке-реципиенте, поэтому их адаптация к новым культурным условиям зависит не только от используемой стратегии перевода, но и от творческой инициативы самого переводчика: *to cross the floor of the House* – перейти из одной партии в другую, *the old lady of Threadneedle Street* – старая леди с Треднидл-стрит (шутливо), *he knocks boldly at the door who brings good news* – громко стучит в дверь тот, у кого есть хорошие новости и проч.

Идиомы – не вспомогательные (по отношению к их неидиоматичным синонимам) средства языка. Они сосуществуют с неидиоматичными языковыми средствами на равных правах, по принципу дополнительности, выполняют ряд специфических функций, расширяя функциональный потенциал естественного языка и давая ему преимущество перед неидиоматичными знаковыми системами [2, 145]. Переводчик должен обладать системой знаний характерных для конкретного этноса идиом, уметь применять на практике переводческие стратегии, с их помощью находить приемлемые в контексте идиоматические эквиваленты, а при их отсутствии совершать контекстуальные замены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Швейцер, А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1998. – 215 с.
2. Ерохина, Н. В. Структура и функции идиом: На материале субстантивных устойчивых словосочетаний и сложных существительных английского языка / Н. В. Ерохина. – Самара, 1999. – 198 с.
3. Макморди, У. Идиомы английского языка и их употребление / У. Макморди. – М. : Высш. шк., 1983. – 266 с.
4. Moon, R. Fixed Expressions and Idioms in English. A corpus-based approach / R. Moon. – Oxford : Clarendon Press, 1998. – 352 p.
5. Larson, L. Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence / L. Larson. – University Press of America, 1997. – 600 p.

Анастасия Михайловна Корацио
г. Пенза, e-mail: koracionastya@gmail.com

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования выделяет основные цели, которые необходимо достичь в процессе реализации профильного обучения [1]. Среди них особо выделяется пункт о создании условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьником индивидуальных образовательных программ, поскольку это как нельзя гармонично сочетается с основными положениями ФГОС. Не менее значительной задачей является и расширение возможностей преемственности между общим и профессиональным образованием, что способствует более эффективной подготовке выпускников к освоению программы.

Реализация спектра задач ФГОС [2] требует детальной переработки и исключительно апробированного внедрения психолого-педагогических и методических приемов активизации познавательной деятельности обучающегося. Методисты, отмечают высокий потенциал элективных курсов в решении этой проблемы, обращая внимание на их конструирование.

Основная профессиональная задача педагога – путем реализации образовательного стандарта обеспечить обучающимся доступ к знаниям и их освоение. ФГОС стал основным ориентиром учителя в его работе, он требует не только правильной организации учебного процесса, но и разнообразия его форм. В свою очередь элективные курсы могут обеспечить это.

Обратимся к нормативным документам, которые должны дать основные ориентиры для дальнейшего «препарирования» элективного курса как понятия.

Министерство образования и науки Российской Федерации называет элективные курсы важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как они в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содер-

жания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов.

Элективный курс – это один из элементов учебного плана, дополняющий содержание профиля, позволяющий удовлетворить разнообразные познавательные интересы школьников. В отличие от факультативных курсов, продолжающих существовать ныне в школе, элективные курсы – обязательны для старшеклассников. Элективные курсы могут касаться любой тематики, как лежащей в пределах общеобразовательной программы, так и вне ее. Элективные курсы – это новейший механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения. С хорошо разработанной системой элективных курсов каждый ученик может получить образование с определенным желаемым уклоном в ту или иную область знаний.

Элективные курсы выполняют три основных функции: 1) «надстройки» профильного курса, когда такой дополненный профильный курс становится в полной мере углубленным (а школа /класс/, в котором он изучается, превращается в традиционную школу с углубленным изучением отдельных предметов); 2) развивают содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получить дополнительную подготовку для сдачи единого государственного экзамена по выбранному предмету на профильном уровне; 3) способствует удовлетворению познавательных интересов в различных областях деятельности человека.

Элективные курсы входят в школьный компонент матрицы базисного учебного плана (БУП), и для них не существует стандартов. Эта нестандартизированность, вариативность и краткосрочность является их особенностью.

С. И. Козленко и Е. В. Саплина [3] выделяют следующие виды элективных курсов: «пробные», для гуманитарной области это могут быть курсы, связанные с анализом исторических документов, они предполагают практическую, самостоятельную работу с текстами, помогают ученику лучше понять специфику истории. «Ориентационные», данный вид направлен на овладение умениями, характерными для определенного вида деятельности, профессии. Например, «Вспомогательные исторические дисциплины», «Науки – помощницы». Более конкретными курсами данного вида

будут, например, «Знакомство с профессией юриста», «Знакомство с профессией историка». Кроме того, эти курсы будут интегрировать знания учащихся из различных областей гуманитарных наук, а также способствовать развитию коммуникативных способностей. «Углублённые» элективные курсы, которые расширяют знания того или иного учебного предмета. Примером таких курсов могут быть: «Германский и итальянский фашизм: общее и особенное», «Геополитические последствия распада СССР»; «Россия в системе международных отношений в XX в.», «Судьба реформ и реформаторов в России», «История либерального движения в России», «Из истории Российской эмиграции» и др. Межпредметные элективные курсы по истории, правоведению и обществознанию: «Харизматические лидеры в мировой истории XX века», «Международный экстремизм в XX–XXI веках», «Глобальные проблемы современности», «Международные организации и их роль в мировой политике XX века», «Политические системы современности», «Кризисные ситуации в мировой политике XX века и их решение» и др.

«Общекультурные» курсы. Они дают знания в тех областях, которые отсутствуют в традиционном учебном плане, например, «История российской эмиграции», «История кино в XX в.», «Шедевры мирового кинематографа», «Музыкальная культура современной молодежи» и др.

Таким образом, следует отметить, что в предпрофильных девярых классах в основном будут преобладать пробные и ориентационные элективные курсы, однако их содержание не должно повторять программу по изучаемым предметам. Целью данных курсов будет познакомить будущих старшеклассников с видами деятельности, исходя из профиля который они выберут которые они выберут, т.к. перед учениками предпрофильных классов стоит задача выбрать профиль обучения в старшей школе, а разнообразие элективных курсов открывает широкие возможности для творчества учителя и выбора учащихся. В предпрофильных классах пробные курсы будут решать следующие задачи: реализация учеником интереса к учебному предмету; выявление степени готовности осваивать предмет на повышенном уровне.

Элективные курсы в профильных классах выполняют следующие функции: они могут «надстраивать» профильный курс, углублять и расширять его; конкретизировать и детализировать содержание одного из базисных курсов, предполагающее подго-

товку к экзамену; они помогают удовлетворить познавательные интересы в различных областях познавательной деятельности. Основные формы учебных занятий на элективных курсах следующие: работа с научными и публицистическими текстами, дискуссии, беседы, интерактивные лекции, проведение элементарного научного исследования. Они направлены на знакомство с определёнными видами деятельности в той или иной образовательной области.

Л. В. Васеленко [4, 15] рассматривая вопрос о элективных курсах в своем исследовании, затрагивала вопрос о достижении и диагностики результатов по итогам занятий на элективных курсах. К формам отчетности, автор относит семинар, защиту рефератов, защиту проекта, участие в круглых столах, ролевых играх. Выбор учителем форм отчётности зависит от целей и тематики элективного курса, особенностей познавательной деятельности учеников и профессиональных предпочтений учителя.

Организация гибкой системы профильного обучения предусматривает сочетание базовых, профильных и, что особенно важно для нашей работы, элективных курсов. Каждый из перечисленных курсов направлен на решение определенных задач профильного обучения. Элективные учебные предметы, изучаемые за счет компонента образовательного учреждения Базисного учебного плана, связаны, прежде всего, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого ученика, позволяют осуществить индивидуальные образовательные программы школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об элективных курсах в профильном обучении : письмо Минобразования РФ № 14-51-277/13 от 13.11.2003. – М., 2003.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержден приказом Минобрнауки РФ № 413 от 17 мая 2012 г. – М., 2010. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
3. Козленко, С. И. Элективные курсы по истории в профильной школе. Приложение к газете 1 сентября «История» / С. И. Козленко, Е. В. Саплина. – URL: <http://his.1september.ru/article.php?ID=200701907>
4. Василенко, Л. В. Элективные курсы как способ реализации практико-ориентированного подхода в обучении / Л. В. Василенко // Проблемы внедрения и преподавания элективных курсов по социогуманитарным дисциплинам в предпрофильном и профильном обучении школьников : материалы регион. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 28 марта 2008 г.). – Нижневартовск : НГГУ, 2009. – С. 13–15.

Татьяна Николаевна Кузнецова
г. Пенза, e-mail: tatka-185@mail.ru

«ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОЛ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Социальная реабилитация представляет собой сложный феномен, в последние годы приобретающий всё большую популярность как объект изучения широкого круга ученых различных сфер. В современной социальной работе ее формы и направления зависят от потребностей, специфики проблемы и ресурсов объектов социальной реабилитации в их понимании как той или иной социальной группы. Это обеспечивает выполнение ряда специфических функций: восстановительная терапия, повышение уровня психического и психологического здоровья, восстановление навыков самообслуживания и передвижения и т.д. [1, 5–8].

Способом реализации социальной реабилитации являются современные технологии, которые связаны и обусловлены текущим уровнем развития культуры, экономики, науки, общества в целом. Разработка современных технологий в социальной реабилитации – это особое научно-прикладное направление, выражающееся в трансформации знаний с целью диагностики проблем и подготовки, а также реализации путей их решения [2, 14–17, 24].

Одной из основных категорий, с которыми проводится процесс реабилитации, являются инвалиды. На сегодняшний день имеется достаточно много технологий работы с ними, однако большая часть из них становится рутинной. Поэтому особую значимость приобретает использование современных информационных технологий, применение которых в реабилитационном процессе может быть весьма многогранным и обширным. При этом они должны удовлетворять ряду требований: во-первых, отвечать физическим и психическим возможностям инвалидов к пользованию техникой как инструментом социальной реабилитации; во-вторых, содействовать доступности, использованию интенсивных технологий реабилитации; в-третьих, соответствовать концепции непрерывного многоуровневого и интегрированного процесса социальной реабилитации [3].

В частности, важной составляющей современного реабилитационного процесса является создание интерактивной среды. Для более детального рассмотрения можно выделить такую технологию, как «интерактивный пол». Применение мультимедийных технологий – графики, звука и видео – дает возможность моделировать различные ситуации окружающей среды, а также становится способом развития координации движений, внимания, мышления и т.д., что содействует активизации систем организма, развитию познавательной активности, расширению кругозора и, как следствие, содействует повышению заинтересованности в процессе реабилитации. Одна из отличительных черт данной технологии – воздействие преимущественно посредством игры. Как известно, игровой азарт присущ не только детям, но и взрослым людям, поэтому подобрав подходящую под уровень подготовленности, возраст и потребности объекта реабилитации соответствующую программу, можно добиться значительных результатов. Принцип работы данной технологии простой и увлекательный – в процессе игры с разнообразными эффектами человек совершает движения, которые в повседневной жизни ввиду монотонности совершались бы с большим трудом. Помимо этого, идет параллельное усвоение понятий и предметов, развивается самовосприятие и восприятие внешнего мира, оценка и построение своих действий в соответствии с запросами окружающей действительности при общем подкреплении положительными эмоциями [4].

Таким образом, использование в реабилитационной работе технологии интерактивного взаимодействия, основанного на применении компьютерных возможностей, имеет ряд преимуществ: возможность создания игровой среды с учетом коррекционных задач и разнообразие в подаче материала, регулирование оптимального темпа прохождения каждым человеком заданий, степени их сложности и др. При этом программа может иметь не только активный характер, но и быть ориентированной на расслабление перед другим комплексом действий по социальной реабилитации или после него. Поскольку масштабы интерактивного пола и вариации программ очень разнообразны, это позволяет использовать данную современную технологию с множеством категорий инвалидов, нуждающихся в социальной реабилитации: можно активно перемещаться, сидеть на месте, выполнять регулярные и требующие быстроты реакции действия или расслабиться. Поэтому данная технология может успешно применяться как с людьми, име-

ющими повышенный уровень возбудимости, так и наоборот – низкий; главное – выбрать подходящую программу [5].

Например, для детей с нарушением слуха подойдут особенно хорошо визуализированные программы, ориентированные, прежде всего, на улучшение возможности ориентации в пространстве, используя доступные органы чувств. Для людей, имеющих проблемы с координацией – более локальные площадки с основной задачей захвата предмета, его переноса или сопоставления с другим. При нарушении зрения это могут быть программы с аудиосопровождением, крупными, отчетливо видимыми объектами, например, по заучиванию цветовых вариаций покрытия на улице, звуков предметов и их назначения по общему очертанию и т.п. Применение интерактивного пола в процессе реабилитации увеличивает темп восстановления, а также формирует умение заниматься в коллективе, что имеет особенное значение для социальной реабилитации – умение налаживать и поддерживать отношения с другими людьми.

Таким образом, «интерактивный пол» успешно сочетает в себе элементы интеллектуальных и физических игр, способствуя развитию коммуникативных навыков, повышению способности к концентрации и созерцанию, развитию моторики, восстановлению утраченных функций того или иного органа, улучшению координации движений при общем учете индивидуальных особенностей объектов, и в то же время субъектов, социальной реабилитации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Храпылина, Л. П. Реабилитация инвалидов / Л. П. Храпылина. – М. : Экзамен, 2006. – 415 с.
2. Платонова, М. Ю. Инновации в социальной работе : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Платонова, М. Ю. Платонов. – М. : Академия, 2011. – 256 с.
3. Гудина, Т. В. Проблемы реабилитации детей-инвалидов в современной педагогической теории и социокультурной практике : монография / Т. В. Гудина. – Вологда : ВоГТУ, 2011. – 143 с.
4. Бережная, С. П. Современные интерактивные технологии в реабилитации детей-инвалидов / С. П. Бережная ; МБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Фламинго». – URL: <http://www.flamingo42.ru/images/stories/ppp/stat/interaktiv-tehno-logii.pdf> (дата обращения: 10.11.2018).
5. Инвацентр. Интерактивный пол Super Floor [Электронный ресурс]. – URL: <https://invacenter.ru/interaktivnyy-pol-super-floor/> (дата обращения: 09.11.2018).

Юлия Алексеевна Лаврина

г. Пенза, e-mail: julia85reg@mail.ru

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, e-mail: olga.penza@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, где в центре находится личность ученика, ее саморазвитие, самосовершенствование, способность к рефлексии и самопознанию, умение обучаться и работать в коллективе. Достижимость данных задач возрастает с введением нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов. Поэтому сейчас идет активный поиск путей повышения качества образовательного процесса на основе использования современных средств обучения, имеющихся в школе.

С учетом того, что почти у каждого учащегося имеется компьютер, выход в интернет, открытый доступ к использованию различных программ и ресурсов, изучение предмета в классе при помощи учебника, детям кажется скучным и мотивация к изучению информатики снижается. Поэтому при проведении занятия большое внимание необходимо уделять выбору различных форм, методов, средств подачи учебного материала при помощи интерактивных средств обучения.

Интерактивное средство обучения – это программное обеспечение, техническое устройство или учебное пособие, обеспечивающее диалоговое взаимодействие, направленное на достижение образовательного результата.

Используя на уроке интерактивные средства обучения, учитель и ученик взаимно обмениваются информацией, тем самым обучение становится коллективным делом. Сама организация интерактивного урока предполагает создание комфортных условий обучения, где все ученики могут взаимодействовать друг с другом, с учителем, в течение урока моделируются жизненные ситуации, для решения поставленных задач анализируются сама ситуация и обстоятельства ее возникновения, развития.

Интерактивные средства обучения позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, вклю-

чатся в различные виды учебной деятельности, самостоятельно определять время, темп, объем работы, сложность и очередность использования учебной информации на экране и др.

Применяя интерактивные средства обучения на уроке, учитель перестает быть единственным источником информации, он становится консультантом, помощником в приобретении знаний, а цель процесса обучения переходит от «пассивного потребления информации» к «активному ее преобразованию в процессе учебной деятельности».

Интерактивность уроков информатики предоставляет учителю возможность корректировать содержание и формы изложения материала, выбирать одну из нескольких альтернатив непосредственно на занятии.

К особенностям организации урока с применением интерактивных средств обучения относят следующие целевые ориентиры:

1. Активизация умственных процессов каждого учащегося.
2. Пробуждение у учащегося внутреннего диалога.
3. Обеспечение понимания информации.
4. Индивидуализация педагогических взаимодействий.

Интерактивных средств в обучении сегодня используется достаточно много:

- интерактивные доски;
- интерактивные системы опроса;
- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- образовательные ресурсы Интернета;
- видео и аудиотехника,
- научно-исследовательские работы и проекты.

Наиболее популярные – это интерактивные доски. Возможности интерактивной доски достаточно разнообразны, например сопровождение любой информации на экране пояснениями и рукописными примечаниями, быстрое создание новых объектов – рисунков, схем, эскизов.

Интерактивная система опроса – это совокупность устройств и программного обеспечения, позволяющего устраивать голосование (тестирование) и моментально получать результаты опроса в виде диаграмм. Использование данной системы позволяет педагогу в любое время провести на уроке опрос детей по интересующей теме. Нужно лишь задать вопрос и предложить на этот вопрос варианты ответа. Система зафиксировывает нажатие на кнопки пультов и покажет результат в виде диаграммы. Современные системы опроса

содержат базу данных, в которой к каждому пульту привязан обучающийся. Такая организация позволяет автоматически занести результаты тестирования во встроенный журнал успеваемости.

Мы предлагаем более подробно остановиться на электронном учебнике, который имеет ряд преимуществ перед печатным изданием, который имеет линейную структуру. Эти преимущества обусловлены использованием в электронном учебнике мультимедиа, гипертекста, интерактивности. Таким образом, каждый учащийся может самостоятельно выбирать, в какой последовательности, в каком объеме, он будет изучать материал. Такой самостоятельный подход может служить одним из стимулов к познавательной деятельности, который оказывает влияние на эффективность и качество запоминания изучаемого.

Электронный учебник – компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для представления новой информации, дополняющей печатные издания.

Методика проведения уроков с применением электронных учебников может быть различной, например:

- при изучении нового материала и его закреплении;
- электронная модель учебника может использоваться на этапе закрепления материала;
- в рамках комбинированного урока с помощью электронного учебника осуществляется повторение и обобщение изученного материала.

УДК 159.9(075.8)

Лана Викторовна Лазарева

г. Пенза, e-mail: lana.lazareva@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПРОЦЕССОМ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в иноязычной образовательной среде российских вузов имеет свои особенности. Чтобы сделать ее более успешной, необходимо

достаточно четко представлять такую характеристику личности иностранного студента, как эмоционально-ценностный компонент этнической идентичности. Кроме того, важным средством такой адаптации является культурно-сензитивное консультирование, позволяющее учесть национальные и культурные традиции и способствовать более успешной межкультурной коммуникации.

Глобальная конкуренция государств подразумевает, в том числе, конкуренцию образовательных систем. Российские вузы активно включились в этот процесс. В Правительстве РФ перед Министерством образования и науки была поставлена цель: довести контингент иностранных студентов в российских вузах до 5% к 2020 г.

Отечественные вузы по-прежнему пользуются традиционной популярностью среди молодежи ближнего зарубежья, а также в Индии, на Ближнем Востоке и в странах Африки. Это объясняется в первую очередь достаточно высоким качеством образования при его относительно невысокой стоимости. Любопытно, что при опросах студентами-иностранцами почти не указывается такой фактор, как место вуза в мировом рейтинге [1, 4–5].

Среди 238 ведущих вузов России Пензенский государственный университет занял 50-е место в рейтинге «Социализация» и 91-е место в рейтинге «Интернационализация» (осень 2016 г.).

Крупнейший вуз Пензенской области – Пензенский государственный университет – занял первое место среди других вузов Поволжского федерального округа по привлечению иностранных студентов, что отметил и министр иностранных дел РФ С. Лавров на заседании совета глав субъектов РФ при МИД России в Москве 26 октября 2016 г.

На сегодняшний момент в Пензенском госуниверситете учатся 1527 иностранных студентов из 45 стран. Вуз делает очень много для их социальной, культурной и психологической адаптации. В структуре вуза есть Институт международного сотрудничества, в рамках которого действует отдел социальной адаптации и культурно-массовой работы. Организовано студенческое самоуправление иностранных граждан в форме землячеств. Стал традиционным майский фестиваль «Диалог культур».

Однако ряд проблем сохраняется, т.к. даже при наличии определенных исторических связей с ближним зарубежьем, при всей гибкости психики молодых студентов адаптироваться в России иностранным учащимся нелегко. На основании анализа актуальной

проблематики мы предположили, что знание и понимание эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности иностранных студентов ПГУ в масштабах учебной группы и факультета может способствовать их социально-психологической адаптации к обучению и проживанию в иноязычной среде. Нами было проведено изучение личностных черт иностранных студентов Медицинского факультета ПГУ, особенностей их восприятия образа России в сравнении с образом их страны, а также их социальная адаптивность. Для этого использовались метод включенного наблюдения, метод экспертных оценок, а также следующие методики:

1. Фрайбургский личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI). Он позволяет производить оценку целого ряда важных личностных свойств: уровня эмоциональной устойчивости, качеств коммуникативной сферы личности, экстраверсии-интраверсии. Данная методика позволяет также полнее объяснить особенности психических состояний.

2. Образно-ассоциативный тест «Образ своей страны – образ зарубежья» (авторская методика С. В. Фроловой), служащий установлению уровня социокультурной интегрированности образной сферы личности.

3. Личностный опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (модификация К. А. Осницкого), предназначенный для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

4. Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности.

Всего в исследовании приняли участие 90 иностранных студентов 1–2 курсов из 8 стран (Кыргызстан, Индия, Казахстан, Ливан, Тунис, Туркменистан, Узбекистан), из них 48 девушек и 42 юноши в возрасте от 19 до 22 лет. На этапе первоначальной диагностики анализ результатов опросов, проведенных среди иностранных студентов, наблюдение за ними в процессе учебной и рекреационной деятельности, беседы с кураторами, преподавателями показали, что в сравнении с российскими студентами для 89% иностранных учащихся ПГУ характерен ряд проблем социально-психологической адаптации даже при внешне наблюдаемом благополучии. Одна из главных проблем – языковой и, во многом как следствие, культурный барьер, мешающий комфортной коммуникации.

По результатам FPI по шкале «Нейротизм» максимальный показатель в 7–9 баллов продемонстрировали 92 % (!) обследованных иностранных студентов. Столь же высокими были результаты по шкалам «Спонтанная агрессивность» (72 %), «Депрессивность» (51 %), «Раздражительность» (48 %). Застенчивость и интраверсию демонстрируют 56 % опрошенных.

Образно-ассоциативный тест показал, что социокультурная общность (интегрированность) образной сферы личности, как это трактует С. В. Фролова [2, с. 67–68], эмоциональное отношение иностранных студентов к жизни в России, к российской культуре носит зачастую дисгармоничный характер. А чем более гармоничны подобные отношения, тем больше адаптационных ресурсов имеет человек. Согласованные отношения со средой определяют механизмы его социально-психологической адаптации, а значит и качество жизни человека, его психологическое благополучие. Студенты-иностранцы изучают русский язык для обучения в вузе, но мало знают о культуре страны пребывания, о традициях и обычаях, кухне, национальных праздниках и т.п. Это вызывает у них «культурный шок» и вероятную дезадаптацию.

Личностный опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (модификация К. А. Осницкого) подтверждает результаты предыдущих диагностик. Расчет интегральных показателей дал следующее: «Адаптация» – 17 испытуемых из 90 показали результат до зоны неопределенности (крайне низкие, менее 68 б.), а 6 чел. продемонстрировали эскапизм. По шкале «Эмоциональный комфорт» лишь 29 чел. чувствуют себя относительно комфортно (их результаты близки к самому высокому показателю в зоне неопределенности – 28 б.).

Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности, У большинства опрошенных (81 испытуемый из 90) выявился один доминирующий тип этнической идентичности – норма ($D = 0,20–0,30$).

Социально-психологическая адаптация может происходить в таких формах, как чтение, беседы, посещение этнографических музеев и активное участие в событиях культурной жизни ПГУ и Пензы.

Глобализация образования приводит к росту количества студентов – иностранцев, и им приходится столкнуться с реальностью новой страны, которая не говорит на их родном языке и при-

держивается культурных норм, резко отличающихся от тех, в которых они выросли. Подобные социальные изменения часто вызывают стресс.

Понятие «культурная сензитивность» – осознание потенциальных и актуальных культурных факторов, которые оказывают влияние на взаимодействие индивида с другими людьми [3, 361–362]. Это обязательный компонент культурной компетенции.

Исходя из этих теоретических понятий и результатов диагностики, на наш взгляд, было бы востребовано групповое консультирование с иностранными студентами и студентами-россиянами, которые могли стать «межкультурными проводниками» в ходе терапии. Темы для обсуждения традиционно предлагаются консультантом, но идут от запросов студентов-иностранцев. Можно обсуждать (посещать и совместно праздновать) национальные праздники разных стран, кухня, традиции, сказки, стили поведения девушек и юношей, традиции употребления алкоголя, возможности и перспективы межнациональных браков.

Таким образом изучение эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности иностранных студентов вуза будет способствовать процессу их социально-психологической адаптации, а групповое культурно-сензитивное консультирование, проводимое среди иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ, будет эффективным способом поддержки этого процесса в иноязычных условиях обучения и проживания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арефьев, А. Л. Иностранные студенты в российских вузах / А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги. – М. : Центр социологических исследований, 2014. – 228 с.
2. Фролова, С. В. Социокультурно интегрированная образная сфера как основа формирования приверженности социальной общности своей страны / С. В. Фролова // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии : материалы V Междунар. науч. конф. (27–28 мая 2016 г.) : в 2 т. / отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск : Изд-во Смоленского гуманитарного ун-та, 2016. – Т. 2. – С. 66–70.
3. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 632 с.

Надежда Александровна Лунева

г. Пенза, e-mail: n.lunyova2013@yandex.ru

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Одним из требований, которая предъявляет современная школа к студентам, будущим учителям математики, – это работа с одаренными детьми, подготовка их к олимпиадам разного уровня. Но чтобы подготовить учеников к олимпиадам, необходимо и самому учителю иметь хорошие навыки решения нестандартных задач. Определенный вклад в подготовку будущих учителей к работе с одаренными детьми может внести и вуз [1]. При решении некоторых задач, предлагаемых на математических олимпиадах, необходимы знания о возможностях применения производной. С элементами математического анализа школьники знакомятся уже в старших классах. Студенты-первокурсники изучают эти вопросы более глубоко при прохождении дисциплины «Математический анализ». Особое внимание при этом уделяется применению производной, но, как правило, это решение задач на нахождение наибольшего или наименьшего значения функции в их классических формулировках. На наш взгляд, чтобы подготовить студента, будущего учителя математики, к работе с одаренными детьми, необходимо предлагать им задачи олимпиадного характера в качестве задач усложненного уровня для самостоятельной работы при изучении дисциплины «Математический анализ» с обязательным обсуждением решения этих задач, например, в рамках математического кружка. В частности, будущие учителя должны иметь четкое представление о том, что применение производной возможно при решении многих школьных задач повышенной сложности, в том числе и олимпиадных задач.

Приведем примеры некоторых таких задач.

Пример 1. Разложить на множители выражение

$$f(x) = x(y^2 - z^2) + y(z^2 - x^2) + z(x^2 - y^2).$$

Решение. Будем рассматривать x как переменную величину. На y и z будем смотреть как на постоянные величины, то есть будем рассматривать y и z в качестве параметров. Введем в рассмотрение функцию $f(x) = x(y^2 - z^2) + y(z^2 - x^2) + z(x^2 - y^2)$. Тогда:

$$f'(x) = (x(y^2 - z^2) + y(z^2 - x^2) + z(x^2 - y^2))'_x = y^2 - z^2 - 2xy + 2xz.$$

Проведя преобразования, получим

$$f'(x) = (y - z)(y + z) - 2x(y - z) = (y - z)(y + z - 2x).$$

Следовательно, функция $f(x)$ имеет вид $f(x) = (y - z)(yx + zx - x^2) + C$ или $f(x) = (y - z)(y + z - x)x + C$, где C — это постоянная относительно переменной x , т.е. в нашем случае это слагаемое зависит от параметров y и z . Для нахождения C приравняем исходное выражение $f(x)$ и найденное выражение для этой же функции:

$$x(y^2 - z^2) + y(z^2 - x^2) + z(x^2 - y^2) = (y - z)(y + z - x)x + C.$$

Положим в этом равенстве $x = 0$. Получим $yz^2 - zy^2 = C$.

Таким образом, $f(x) = (y - z)(y + z - x)x + yz^2 - zy^2$.

Выполнив группировку слагаемых и вынося общий множитель за скобку, получим

$$f(x) = (y - z)(y + z - x)x - yz(y - z),$$

$$f(x) = (y - z)(xy + xz - x^2 - yz),$$

$$f(x) = (y - z)(x(y - x) - z(y - x)),$$

$$f(x) = (y - z)(x - z)(y - x).$$

Пример 2. Определить, что больше 100^{101} или 101^{100} .

Решение. Если бы мы доказывали неравенство $100^{101} > 101^{100}$, например, то смогли бы это неравенство прологарифмировать. Получили бы равносильное неравенство $101 \cdot \ln 100 > 100 \cdot \ln 101$ или $\frac{\ln 100}{100} > \frac{\ln 101}{101}$. Поэтому для доказательства первоначального

неравенства ведем в рассмотрение функцию $f(x) = \frac{\ln x}{x}$. Вычислим ее производную:

$$f'(x) = \frac{\frac{1}{x} \cdot x - \ln x}{x^2} = \frac{1 - \ln x}{x^2}.$$

Исследуем с помощью производной поведение функции:

$$f'(x) = 0 \Leftrightarrow \frac{1 - \ln x}{x^2} = 0, \text{ то есть при } x = e.$$

Очевидно, что при $x > e$ производная функции $f(x) = \frac{\ln x}{x}$ отрицательна. Следовательно, при $x > e$ функция $f(x) = \frac{\ln x}{x}$ является убывающей, а значит $f(100) > f(101)$, то есть $\frac{\ln 100}{100} > \frac{\ln 101}{101}$. Но тогда $101 \cdot \ln 100 > 100 \cdot \ln 101$, что равносильно тому, что $100^{101} > 101^{100}$.

Пример 3. Доказать тождество

$$\sin^2 x + \cos\left(x - \frac{\pi}{3}\right) \cos\left(x + \frac{\pi}{3}\right) = \frac{1}{4}.$$

Отметим, что доказательство тождеств при помощи производной основывается на следующей известной теореме.

Теорема. Для того чтобы непрерывная на промежутке функция была постоянна на этом промежутке, необходимо и достаточно, чтобы ее производная была равна нулю во всех внутренних точках этого промежутка (условие постоянства функции).

Решение примера 3. Введем в рассмотрение функцию $f(x) = \sin^2 x + \cos\left(x - \frac{\pi}{3}\right) \cos\left(x + \frac{\pi}{3}\right)$ и покажем, что эта функция является постоянной на всей числовой прямой. Найдем ее производную:

$$\begin{aligned} f'(x) &= 2 \sin x \cdot \cos x - \sin\left(x - \frac{\pi}{3}\right) \cdot \cos\left(x + \frac{\pi}{3}\right) - \cos\left(x - \frac{\pi}{3}\right) \cdot \sin\left(x + \frac{\pi}{3}\right) = \\ &= \sin 2x - \sin\left(\left(x - \frac{\pi}{3}\right) + \left(x + \frac{\pi}{3}\right)\right) = \sin 2x - \sin 2x = 0. \end{aligned}$$

Значит, $f'(x) = 0$ при всех действительных x . Потому $f(x) \equiv C$. Осталось найти значение постоянной C . Для этого достаточно вычислить значение функции $f(x) \equiv C$ при любом значении переменной x , например, при $x = 0$. Имеем

$$f(0) = \sin^2 0 + \cos\left(-\frac{\pi}{3}\right)\cos\left(\frac{\pi}{3}\right) = 0 + \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{4}.$$

Так как $f(0) = \frac{1}{4}$, то и $C = \frac{1}{4}$. Значит, справедливо тождество $\sin^2 x + \cos\left(x - \frac{\pi}{3}\right)\cos\left(x + \frac{\pi}{3}\right) = \frac{1}{4}$.

Пример 4. Решить уравнение $x^5 + x^3 - \sqrt{1-3x} + 4 = 0$.

Решение. Введем в рассмотрение функцию

$$f(x) = x^5 + x^3 - \sqrt{1-3x} + 4.$$

Эта функция определена и непрерывна на промежутке $\left(-\infty; \frac{1}{3}\right]$ и дифференцируема внутри этого промежутка. Причем ее производная $f'(x) = 5x^4 + 3x^2 + \frac{3}{2\sqrt{1-3x}}$ положительна внутри промежутка $\left(-\infty; \frac{1}{3}\right]$. Поэтому функция $f(x)$ строго возрастает на всей области определения. Следовательно, она принимает каждое свое значение ровно в одной точке. Это же означает, что уравнение имеет не более одного корня. Нетрудно заметить, что $x = -1$ является корнем данного уравнения и, как следует из выше сказанного, других корней уравнение не имеет.

В работе приведено ряд приемов использования производной при решении некоторых задач. Стандартным путём эти задачи трудно разрешимы или разрешимы, но громоздкими способами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Никитин, Н. Д. О некоторых аспектах подготовки студентов к работе с одаренными детьми / Н. Д. Никитин, О. Г. Никитина // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. (г. Пенза, 7–8 апреля 2016 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 15–17.

Марина Геннадьевна Луннова

г. Пенза, e-mail: lunnovamg@mail.ru

Елена Викторовна Никишова

г. Пенза, e-mail: wano345@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

Фольклор – это «совокупность народных традиций, обычаев, обрядов, воззрений, верований, искусств и т.д.» [1, 32]. Возникновение первых пословичных изречений относится к отдаленным временам человеческой истории. Большинство ученых в прошлом веке считали, что пословицы возникли, когда славянские племена еще находились в состоянии этнической и языковой общности. Было принято считать, что древние пословицы выражали мифические понятия и представления. Древность пословиц не вызывала сомнений.

Тайна происхождения пословиц скрыта в них самих. Многие пословицы вторгаются в сферу деловых отношений, обычаев, становятся их частью. Поэтическое выражение мысли в этих пословичных суждениях всего лишь неосознанно-художественная форма отражения реальности: «Комары толкуются – к вёдру», «Сухой март, а май мокрый делают хлеб добрый». Во всех этих пословицах важнее всего их жизненно-практический смысл. Это советы, бытовые правила, наблюдения за погодой, выражение социальных порядков, которым приходится подчиняться, – словом, деловая жизнь во всех ее проявлениях. Житейские и социальные порядки отразились в таких пословицах прямо – как их непосредственное выражение. Эти пословицы возникли в быту и за пределы бытового употребления не выходили. Это древнейший тип народных изречений. Можно предполагать, что вся сложная область неписаных законов и правил людского поведения, быта, порядков, выражалась в первых пословичных суждениях, в их формулах.

В условиях, когда не существовало письменности, пословицы по необходимости были ритмичными: такая форма помогала их точному запоминанию. Устойчивости пословиц способствовала устойчивость обычаев и бытовых установлений, к которым они относились. Что же касается краткости, то это свойство пословиц вполне объяснимо тем, что пословичное суждение не нуждалось в доказательствах, основывалось на общем житейском опыте.

Первые пословицы в школах дети учились писать палочкой на сырых глиняных дощечках. Они есть практически у каждого народа. Так с поколения в поколение передавался полезный жизненный опыт. Например, пословица «Любишь кататься – люби и саночки возить» объясняет, что жизнь человека не может состоять только из удовольствий и забав – каждому лёгкому мгновению игры, радости, наслаждения предшествует большой и кропотливый труд. Пословица «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь» говорит о том, что нам надо быть внимательными к тому, что мы говорим другим людям, сначала обдумать то, что нужно сказать, и лишь потом произносить это вслух, чтобы никогда не сожалеть о не попад сказанной фразе, которая могла обидеть другого человека. Как видим, большинство пословиц имеют прямое и переносное значение.

В Европе сборники пословиц уже составляли около тысячи лет назад. Почти тридцать таких рукописных трудов сохранились до нашего времени: они были созданы в XIII – начале XV в. Иногда сборники пословиц иллюстрировали – тогда пословица служила подписью к рисунку.

Темы пословиц очень разнообразны. Автор первого толкового словаря русского языка Владимир Даль насчитал 179 тематических групп пословиц: о судьбе, счастье, богатстве и бедности, любви, чтении и т.д. Как видим, темы пословиц охватывают все аспекты жизни людей. Однако в пословицах важна не только тема (о чём?), но и то, насколько метко и ёмко эта тема раскрыта одним предложением. Великий украинский писатель Николай Васильевич Гоголь говорил о пословицах: «В них всё есть – издёвка, насмешка, попрек, словом – всё шевелящее и задирающее за живое».

Каждый народ слагал пословицы на родном языке. Очень часто пословицы, созданные на разных языках, выражают одну и ту же мысль, хотя звучат при этом по-разному. Вот, например, как соотносятся русские и немецкие пословицы о дружбе [2].

Русская пословица	Немецкая пословица
Друзья познаются в беде	Das Unglück bringt uns seltsame Freunde
Старый друг лучше новых двух	Alte Freunde und alter Wein sind am besten

На другой язык, даже очень близкий, пословицы дословно не переводятся. Это потому, что в каждом языке сформировались целые устойчивые выражения, которые в другом языке отсутствуют.

К пословицам близки так называемые крылатые слова и выражения – краткие фразы из произведений писателей, философов, а также из мифов, кинофильмов, других произведений искусства. Например, похожая на пословицу фраза «Надежда – это сон наяву» принадлежит древнегреческому мудрецу Аристотелю; фраза «А Васька слушает да ест» – из басни Ивана Крылова «Кот и Повар», которая означает, что один говорит, а другой не обращает на это никакого внимания. В отличие от пословицы у крылатого выражения есть конкретный автор.

От пословицы нужно отличать поговорку, которая когда-то, возможно, была частью пословицы, а потом стала существовать самостоятельно. Например, поговорка «Слово не воробей» когда-то была частью пословицы «Слово не воробей, вылетит – не поймашь»; поговорка «Ложка дёгтя в бочке мёда» образовалась из пословицы «Ложка дёгтя бочку мёда портит». Как видим, пословица содержит законченное суждение, в ней есть поучительный вывод, обобщение сказанного. Поговорка же является частью суждения, она даёт яркую, меткую оценку событию или человеку, но не заключает в себе назидания, поучения.

Великолепный знаток пословиц и поговорок В. Даль писал: «Поговорка, по народному определению, цветочек, а пословица – ягодка; и это верно».

Каждый народ в пословицах и поговорках отражает свой быт, свои взгляды на мир, что можно видеть в группировании пословиц по национальной принадлежности. В то же время пословицы и поговорки разных народов могут освещать общую тему. Чтобы убедиться в этом, проведем пилотажное исследование русских и немецких пословиц и поговорок, подобранных к теме «Семья».

Понятие «семья» во всех языках трактуется очень широко. Сюда можно отнести [2]:

– пословицы, связанные с выбором спутника жизни

Немецкая пословица	Дословный перевод	Русская пословица
Früh aufstehen und jung freien, wird niemanden gereuen	Никто не будет раскаиваться, если будет рано вставать и молодым жениться	Не кайся рано вставши да молодо женившись
Die warten kann, kriegt auch einen Mann	Та, которая умеет ждать, тоже выйдет замуж	Хорошую невесту и на печи найдут

– пословицы, связанные с различными проявлениями любви

Немецкая пословица	Дословный перевод	Русская пословица
Gezwungene Liebe und gemalte Wange dauern nicht lange.	Любовь по принуждению и крашенные щеки – ненадолго	Насильно мил не будешь
Liebe und verstand gehen selten Hand in Hand.	Любовь и ум редко идут рука об руку	Любовь делает умных бездумными, кротких буйными

– пословицы, связанные с неурядицами и счастливыми моментами в отношениях между супругами

Немецкая пословица	Дословный перевод	Русская пословица
Mann ohne Weib, Haupt ohne Leib	Мужчина без женщины, что голова без тела	Что гусь без воды, то и муж без жены
Mann und Weib sind ein Leib	Муж и жена одна плоть	Муж и жена одна сатана

– пословицы, связанные с родным домом

Немецкая пословица	Дословный перевод	Русская пословица
Eigenes Nest halt wie eine Mauer fest	Собственное гнездо как крепкая стена	В своем доме и стены помогают
Ost und West, daheim das Best	Восток ли, запад ли, а дома лучше	В гостях хорошо, а дома лучше

– пословицы, связанные с продолжением рода

Немецкая пословица	Дословный перевод	Русская пословица
Wie der Baum, so die Biern wie die Frau so die Diern	Какое дерево, такая и груша	Яблоко от яблони далеко не падает
Wie die Alten singen so zwitschern die jungen	Молодые щебечут так, как пели старики	Каковы дядьки, таковы и дитятки

Это далеко ещё не все темы, которые связаны с понятием «семья».

Важную роль на жизненном пути играют поговорки и пословицы о семье – общество, в которое мы попадаем с момента рождения. При поддержке членов семьи человек начинает узнавать мир, формирует свой характер, достигает первых целей, учится

ходить, говорить, правильно себя вести, понимать, что такое бескорыстные любовь и преданность родных людей. Многие пословицы в русском и немецком языке имеют одинаковую суть, которая, однако, может передаваться совершенно разными словами ввиду того, что в основе пословицы лежат разные ассоциации. Однако не у всех существующих пословиц имеются точные или близкие соответствия в других языках, поскольку история развития каждого народа индивидуальна.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. / под ред. А. А. Суркова. – М. : Советская энциклопедия, 1975. – Т. 8.
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Гос. изд-во худож. литературы, 1957.

УДК 159.922.7

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, e-mail:n.mali2012@yandex.ru

ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ ПРИНИМАЮЩЕЙ СТРАНЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Язык является главным средством общения людей. С момента рождения ребенка окружает определенная языковая среда, без которой трудно представить его существование. Можно сказать, что язык объединяет людей в единое целое, давая возможность его носителям почувствовать себя частью одного сообщества. Эта мысль находит свое подтверждение и в определении понятия «язык», данном в толковом словаре: «Язык – это не только исторически сложившаяся система звуковых, словарных грамматических средств, объединяющая работу мышления, но и средство, являющееся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе» [5, с. 905].

В случае, когда человек попадает в иную языковую среду, например, в ситуации миграции, у него возникают определенные трудности. Несомненно, что проблемы, которые испытывают мигранты, связаны с необходимостью адаптироваться в новом обществе, привыкнуть к изменившимся условиям жизни, и одним

из факторов, влияющих на этот процесс, является знание или незнание языка принимающей страны.

Взаимосвязь успешности адаптации и уровня владения языком рассматривается в трудах многих исследователей. Так, С. В. Смирнова в процессе изучения психологической адаптации мигрантов из стран Средней Азии отмечает, что плохое знание ими русского языка «создает языковой барьер, что неблагоприятно сказывается не только на понимании своих рабочих функций, но и в установлении коммуникации с местными жителями» [8]. Е. А. Железнякова подчеркивает, что мигранты, приезжающие в Россию, как правило, владеют русским языком достаточно слабо, или не владеют совсем [1, с. 775]. В исследовании Р. В. Осина предлагаются три группы факторов, влияющих на процесс адаптации мигрантов, среди которых также выделяется лингвистическая компетентность, что подразумевает знание языка контакта [6, с. 167].

Особого внимания в этой связи заслуживают проблемы адаптации детей школьного возраста. При поступлении в школу ребенку приходится приспосабливаться к новой обстановке, незнакомым взрослым и сверстникам, параллельно осваивая образовательную программу по разным предметам. Если представить ситуацию, что одновременно с этим язык преподавания для ребенка не знаком или знаком в самых общих чертах, то можно предположить заранее, что школьник будет испытывать трудности.

В том случае, если язык принимающей страны не является для детей совершенно незнакомым, процесс адаптации будет проходить более успешно. В проведенном исследовании Н.А. Мали, В. В. Константинова [3] были изучены особенности психологической адаптации детей из семей вынужденных мигрантов из Украины. Проанализировав условия вынужденной миграции из Украины, авторы сделали вывод о том, что дети испытывают сложности, связанные с пережитой стрессовой травматической ситуацией нахождения в зоне вооруженного конфликта на Украине, вынужденным переездом в другую страну, нарушением стабильного ритма жизни семьи. Данные факторы усугубляют процесс адаптации младших школьников к новым условиям жизни, являясь причиной повышенной тревожности и агрессивности детей. Но можно выделить и ряд факторов, благоприятно влияющих на процесс школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов из Украины. К ним относятся:

- внешнее сходство с жителями Российской Федерации;
- знание языка контакта;

- понимание специфики культуры принимающей страны;
- схожесть в невербальном поведении, то есть понимание жестов, мимики, особенности выражения эмоций, чувств;
- близость менталитетов двух народов, то есть сходство умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, а также религиозных воззрений.

Таким образом, несмотря на имеющиеся трудности, владение русским языком в данном случае способствует более быстрой адаптации детей к условиям образовательного учреждения.

Но такая ситуация – скорее исключение из правил. Проблема недостаточного знания детьми-мигрантами языка принимающей страны и возникающие при этом сложности адаптационного процесса является предметом изучения многих исследователей. Так, в работе А. Я. Макарова подчеркивается, что дети-мигранты, поступающие в российские учебные заведения, в большинстве случаев плохо владеют русским языком, не знают особенностей российской культуры, имеют слабое представление об истории и традициях нашей страны, отстают по образовательной программе. В связи с этим у них возникают проблемы во взаимодействии со сверстниками – представителями коренного населения, и, как следствие, трудности психологического характера [4].

В работе Д. В. Шлыковой проанализированы адаптационные процессы у детей из семей мигрантов и установлено, что дети-мигранты в новой школьной среде сталкиваются с двумя видами адаптационных процессов: языковой барьер и социально-культурные особенности общества [9, с. 104]. Языковые проблемы связаны с тем, что ближайшее окружение ребенка чаще всего не может обеспечить ему позитивную и быструю языковую адаптацию. Вследствие этого школьник недостаточно хорошо понимает задания учителей, не может легко общаться со сверстниками, испытывают трудности при выполнении домашнего задания.

Владение русским языком как один из основных факторов успешности адаптации детей из семей мигрантов в начальной школе подчеркивает А. С. Силаков. По мнению автора, адаптация в начальной школе является непростым процессом, который может еще более усложниться по причине недостаточного знания языка принимающей страны и несовпадения этнических обычаев и традиций разных стран [7, с. 208].

Дети младшего возраста из семей вынужденных мигрантов как особая группа, требующая понимания и внимания со стороны педагогов, рассматривается в работах Е. В. Кирдяшовой, Н. А. Пшенич-

никовой. Опыт их изучения позволяет авторам выделить три разновидности типичных психологических трудностей этих детей [2, 81]. На первом месте – проблемы, связанные с нарушением общения детей, то есть умением общаться со взрослыми и сверстниками. Для свободного общения им необходимо знание языка и норм и правил общения принимающей страны. На втором месте – наличие у ребенка эмоциональных нарушений, связанных с тем, что многие дети пережили ситуации дискриминации со стороны местного населения в местах своего прежнего проживания и неприязнь окружения на новом месте. На третьем месте находятся прочие проблемы, часто связанные с нарушением здоровья детей.

Согласно исследованию Е. А. Железняковой, в результате активизации процессов миграции принимающая страна сталкивается с целым рядом проблем. Наше государство предоставляет детям-мигрантам возможность поступить в школу, после чего основные трудности по интеграции детей в образовательный процесс возникают у педагогов общеобразовательных школ. В связи с этим автор предлагает программу интегративного обучения русскому языку, которая включает несколько направлений, среди которых: овладение русской грамотой, функционально-коммуникативный курс русского языка, формирование социокультурной компетенции [1, с. 776].

Таким образом, проанализировав различные исследования по данной проблеме, можно сделать вывод о том, что недостаточное владение языком принимающей страны отрицательно влияет на адаптацию детей-мигрантов к условиям образовательного учреждения. Вместе с тем, представляется актуальным изучение вопроса о том, нужно ли учитывать данный фактор в ситуации адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста и в какой степени. С решением этой проблемы мы связываем перспективы нашего дальнейшего исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Железнякова, Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е. А. Железнякова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 774–778.

2. Кирдяшова, Е. В. Культура межличностного общения у младших школьников из семей мигрантов как психолого-педагогическая проблема / Е. В. Кирдяшова, Н. А. Пшеничникова, В. М. Курков // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы III Между-

нар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. В. В. Константинов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 75–83.

3. Константинов, В. В. Психологическая адаптация младших школьников, проживающих в России и вынужденных мигрантов / В. В. Константинов, Н. А. Мали // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN416.pdf>

4. Макаров, А. Я. Социокультурная адаптация детей-мигрантов в образовательной среде : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Макаров А. Я. – М., 2010. – 209 с.

5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН; Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотип. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.

6. Осин, Р. В. Успешность адаптации мигрантов / Р. В. Осин // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. В. В. Константинов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 164–169.

7. Силаков, А. С. Факторы адаптации детей-мигрантов в начальной школе / А. С. Силаков // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 207–212.

8. Смирнова, С. В. Психологические особенности трудовой адаптации мигрантов из стран Средней Азии в современных условиях Российской Федерации: дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.03 / Смирнова С. В. – М., 2013. – 177 с.

9. Шлыкова, Д. В. Проблемы социокультурной адаптации детей-мигрантов к школе / Д. В. Шлыкова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2017. – № 2 (42). – С. 102–110.

УДК 37

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru

УЧАСТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Высшее учебное заведение представляет собой профессионально-образовательное пространство, в котором реализуются основные задачи вуза – приобретается квалификация в избранной профессиональной деятельности, удовлетворяется потребность

обучающегося в интеллектуальном развитии, формируется личность, способная стать конкурентоспособной в современной социально-экономической обстановке.

Для того чтобы выпускник вуза стал активным участником будущей профессиональной деятельности необходимо, чтобы он кроме ключевых дисциплинарных компетенции обладал определенными качествами личности (ответственность, коммуникабельность, инициативность, готовность решать конкретные практические задачи и брать на себя ответственность за принятые решения и др.) и компетенциями, востребованными работодателями (умение работать в команде, способность к самообучению, умение быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям среды и т.п.).

Профессиональное становление личности обеспечивается системой профессионального образования и происходит в активном взаимодействии человека с социально-профессиональной средой [1]. Современные реалии жизни таковы, что чем раньше обучающиеся вуза получают практический опыт работы, тем успешнее может сложиться их дальнейшая карьера.

В профессионально-образовательном пространстве Д. А. Коноплянский выделяет следующие компоненты: учебный, научно-инновационный, учебно-производственный, социально-воспитательный, управленческий и материально-технический. Безусловно, что в подготовке специалистов важны все компоненты в совокупности, но нам бы хотелось особо выделить тот, который самым непосредственным образом влияет на профессиональное становление выпускника вуза: учебно-производственный. Реализация содержания этого компонента предполагает формирование профессиональных умений и навыков, их последующее закрепление и совершенствование [2].

Для того чтобы реализовать в полной мере потенциал студентов, чтобы повысить его ответственность за свою карьеру и социальные последствия своей профессиональной деятельности, чтобы преодолеть противоречия между качеством подготовки выпускников и потребностями работодателя считаем целесообразным использовать возможности профессиональных конкурсов, организуемых в вузе.

Педагогическая ориентированность вуза задает определенный набор компетенций, необходимый выпускнику университета в качестве специалиста. В Педагогическом институте имени

В. Г. Белинского проводится большое количество мероприятий, помогающих студентам развить свои профессионально-творческие способности и сформировать устойчивое положительное отношение к предстоящей профессиональной деятельности: мастер-классы от лучших учителей города и области, проект «Школа молодого учителя», конкурсы «Учитель математики. Первые шаги», «Битва профессий», «Педагогическая мозаика» и другие.

Среди всех перечисленных мероприятий наиболее значимым является конкурс профессионального мастерства студентов «Педагогический дебют».

Конкурсные задания позволяют определить: качество полученных знаний по педагогике, психологии и частным методикам; умение реализовать их в практической деятельности; умение анализировать и корректировать свои действия; степень владения техникой педагогического общения. Кроме этого к основным задачам конкурса относится повышение престижа педагогической профессии, усиление значимости предметов психолого-педагогического цикла; определение качества педагогического образования в институте, уровня достижений студентов в разных видах педагогической деятельности, сформированности профессиональных компетенций; стимулирование студентов к получению качественного педагогического образования; формирование мотивации к освоению инновационных технологий в разных видах воспитательно-образовательной деятельности; создание условий для самовыражения творческой индивидуальности, педагогической культуры и реализации личностного потенциала студентов.

Эксперты оценивают оригинальность исполнения заданий, артистизм и креативность участников, степень сформированности коммуникативных навыков, нестандартность решения педагогической проблемы, эрудицию и общую культуру конкурсантов.

Конкурс «Педагогический дебют» включает в себя несколько этапов.

1. Тестирование (студентам предлагается ответить на вопросы по педагогике и психологии).

2. Цифровые образовательные ресурсы в работе учителя (необходимо показать фрагмент урока с использованием ЦОР).

3. Круглый стол по проблемам воспитания (студентам предлагается просмотреть фрагмент фильма и определить проблемы, которые поднимаются в нем, затем обсудить их).

4. Конкурсные уроки (тема урока определяется организаторами по согласованию с учителем-предметником, реализующим образовательный процесс в данном классе. По окончании урока, конкурсант проводит краткий самоанализ урока).

5. Конкурсные внеклассные мероприятия по различным направлениям воспитания.

6. Творческая презентация команд, в которой должна быть отражена информация о её участниках, а также видение проблем современной системы образования и пути их решения.

7. Импровизированное выступление капитанов (капитаны команд высказываются по сути предложенного афоризма о воспитании).

В процессе подготовки и проведения этапов конкурса оргкомитет проводит методические консультации для конкурсантов по подготовке к выполнению заданий, готовит информационные материалы и освещает конкурс в средствах массовой информации, анализирует и обобщает итоги конкурса.

Для оценки выполнения конкурсных заданий формируется жюри из числа представителей образовательных организаций, входящих в образовательный кластер, органов управления системой образования и других специалистов по каждому конкурсному заданию. Жюри конкурса проводит оценку профессиональных и творческих способностей участников конкурса в соответствии с утвержденными критериями.

Конкурс профессионального мастерства студентов – это отличная возможность для расширения круга знакомства, общения с другими обучающимися, организаторами, членами жюри на профессиональном уровне. Конкурс позволяет включиться в активную инновационную деятельность, наиболее полно осуществить личностно ориентированный подход к своему профессиональному и карьерному росту, приобрести определенный статус в своем коллективе, повысить педагогическое мастерство, получить признание в педагогическом сообществе.

Конкурс является механизмом профессионального развития как обучающихся, так и преподавателей педагогического вуза, для которых участие в конкурсе означает возможность продемонстрировать свои достижения в профессиональной педагогической деятельности, предъявить результаты своей работы со студентами [3].

Немаловажное значение имеет участие в конкурсе образовательных организаций города. Руководители школ имеют прекрас-

ную возможность «в деле» посмотреть на будущих выпускников вуза, определить обладают ли они достаточным набором умений и компетенций, которые бы обеспечивали эффективное выполнение профессиональной деятельности, и пригласить их на работу.

Современное образование сегодня нуждается в учителе, умеющем самостоятельно добывать информацию, вычленять проблемы, находить эффективные пути их решения, уметь критически анализировать полученные результаты и творчески применять их в практической деятельности. Участие студентов педагогического вуза в различных конкурсах помогает им развить и усовершенствовать умения и навыки, которые им пригодятся в последующей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и науки. – 2003. – № 5/23. – С. 79–90.
2. Коноплянский, Д. А. Формирование конкурентоспособности выпускника в профессионально-образовательном пространстве вуза / Д. А. Коноплянский // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 8. – С. 104–108.
3. Морозова, В. Н. Воспитательное пространство педагогического университета как фактор подготовки студентов к деятельности воспитателя современной школы / В. Н. Морозова // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2005. – № 7. – С. 127–131.

УДК 374.1

Наталья Сергеевна Мялина

г. Пенза, e-mail: tys442211@yandex.ru

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Познавательные процессы (внимание, ощущение и восприятие, память, мышление, воображение, речь) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную степень ее эффективности. Вопросам развития познаватель-

ных процессов уделяется внимание в публикациях учителей и методистов. В [1] особое внимание уделяется развитию мышления. В данной статье предлагается комплексное развитие всех видов познавательных процессов.

Познавательные процессы позволяют человеку предварительно определять цели, планы, содержание и результаты деятельности, которую он должен выполнить, предусматривать ее ход и последствия, руководить ею. В обучении математике участвуют все виды познавательных процессов. Их формированию и развитию способствуют специально подобранные задачи.

Восприятие – это психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

Если в результате ощущений человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предмета, то восприятие дает целостный образ предмета или явления.

Задания на развитие восприятия могут присутствовать фактически на любом уроке. Так, например, с целью развития восприятия величины предмета, можно организовать следующую работу.

На доске плакат, на котором изображены три линейки. Ученикам предлагается на глаз определить размер каждой линейки в сантиметрах.

Затем определяют, насколько ученик ошибся. А сравнив степень его ошибки со средней ошибкой по классу, мы можем сказать, как сформировано восприятие величины у ученика. Одним вариантом рассмотрения подобного задания может быть тема «Луч. Угол. Прямая»

Для формирования восприятия времени предлагается определить промежуток времени (например, от стука до стука или длительность звукового сигнала) в разных временных промежутках: 40 секунд, 90 секунд, 20 секунд. Таким образом, у ученика обеспечиваются устойчивые ориентировочно-поисковые слуховые реакции. Наши наблюдения показали, что большинство учащихся преуменьшают реальную длительность минуты, а вот длительность таких промежутков времени, как 10–15 минут, преувеличивают. В результате игровой и учебной деятельности восприятие само переходит в самостоятельную деятельность, в наблюдение, например, предлагается на уроках «Сравнение чисел».

Память – это психический, познавательный процесс, состоящий в отражении предыдущего опыта.

Процесс отражения прошлого опыта не может быть осуществлен без запечатления информации, сохранение впечатления, воспроизведение информации. Все это в равной мере может относиться и к эмоциональной сфере, и к сфере восприятия, и к закреплению двигательных процессов и интеллектуального опыта. Память дает человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами предыдущего опыта после того, как вызвавшие их явления исчезли. Память – стержень, основа учения. На уроках геометрии в 5 классе при введении понятий «Треугольник», «Параллелограмм», «Угол», «Параллелепипед» предлагаем использовать следующие виды заданий на развитие памяти.

Зрительный диктант «Запомни фигуру».

В течение нескольких секунд предлагается рассмотреть изображение различных фигур и сделать по памяти изображения этих фигур в тетради.

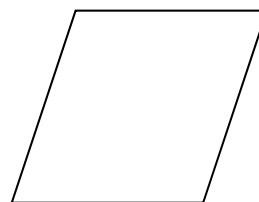
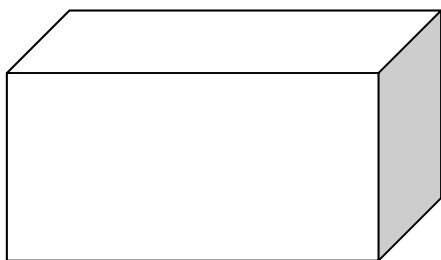
Знакомые числа

Рассматриваются любые примеры по заданным темам (Найти дробь от числа, найти сумму или разность чисел). Затем, в заранее заготовленной таблице предлагается обвести те числа, которые встречались в полученных результатах.

Воображение – это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи. Человек может мысленно представить себе то, чего в прошлом не воспринимал или не совершал, у него могут возникать образы предметов и явлений, с которыми он раньше не встречался. Процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности. Задания на развития воображения могут быть использованы на темах «Функции. Графики функций».

Так, например, в 6 классе при изучении темы «Координатная плоскость», предлагается задание построить точки в системе координат и соединить их, чтобы получить рисунок. Далее следует творческое задание: составить рисунок в системе координат и записать координаты.

Работа с геометрическими фигурами.



Из заранее приготовленных вырезанных фигур, попросить составить прямоугольник из 2, 3 и 4 равнобедренных треугольников. Данная задача будет актуальна при изучении темы «Равнобедренные треугольники».

Мышление – это процесс опосредованного и обобщенного отражения, установления существующих связей и отношений между предметами и явлениями действительности. Чувственное познание дает лишь внешнюю картину мира, мышление же приводит к познанию законов природы и общественной жизни. Мышление выполняет регулирующую, познавательную и коммуникативную функции, то есть, функции общения. Особое значение приобретает выражение мышления в речи. Передаются ли мысли в устной или письменной форме в процессе общения людей, пишется ли научная книга или произведение художественной литературы – всюду мысль должна быть оформлена словами так, чтобы ее поняли другие люди. Предлагаемые задания можно использовать на различных уроках.

Составить 2 равных треугольника из 5 палочек; составить 2 равных квадрата из 7 палочек и многие другие, развивают не только наглядно-образное, но и пространственное мышление.

Внимание – это процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Без внимания восприятие невозможно. Такое задание включаем на любых уроках, заменяем символ описывающий тему урока. Например, на уроке «Сложение натуральных чисел» изобразить знак плюс.

Полезны следующие задания:

«Вычеркни все многоугольники» или «Зачеркни все треугольники, подчеркни четырехугольники», или «Зачеркни все пятиугольники крестиком; треугольники обведи в кружок». Упражнение разработано на основе методики «Корректурные пробы» или теста Бурдона. Оно способствует закреплению навыка дифференциации геометрических фигур, развитию зрительного восприятия и внимания.



Графические диктанты (рисование по клеточкам).

От исходной точки 3 клетки вверх, 1 вправо, 1 вверх, 2 вправо, 1 вверх, 2 вправо, 2 вниз, 1 вправо, 1 вниз, 5 вправо, 1 вниз, 2 вправо, 3 вниз, 1 влево, 2 вверх, 1 влево, 3 вниз, 3 влево, 1 вверх, 1 вправо, 1 вверх, 3 влево, 2 вниз, 3 влево, 1 вверх, 1 вправо, 5 вверх, 1 влево, 1 вниз, 1 влево, 2 вниз, 1 влево.

Таким образом, можно сделать вывод, что решение заданий на развитие различных познавательных процессов играет важную роль как в обучении математике, так и в развитии учащихся. Включение подобных заданий в учебный процесс развивает у учеников интерес к математике и способность нестандартно мыслить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова, М. А. Образовательный квест как инструмент развития мышления учащихся в 5-м классе / М. А. Гаврилова, А. В. Паньженская // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – С. 153–156.

УДК 177

Андрей Геннадьевич Мясников

г. Пенза, e-mail: myasnikov-g@mail.ru

Александр Дмитриевич Рогожкин

г. Пенза, e-mail: anime20131@gmail.com

МОНСТРАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЖЕСТ

На страницах новостных ресурсов все чаще стало упоминаться непонятное многим нашим согражданам слово «Монстрация». Для многих это до сих пор странная акция с непонятным посылом – вроде того, что делают, по мнению обывателя, все современные художники. Однако это не так. Монстрация как художественная акция имеет как длинную историю, так и довольно интересный общественный посыл. Начать, очевидно, нужно с истории.

История красочных шествий при желании исследователя может рассматриваться со времен европейских карнавалов.

Но все-таки нас интересуют конкретные мероприятия, вдохновлявшие каждое новое поколение абсурдистских акций. В России изначально шествия даже с изрядной долей юмора или абсурда использовались властью для пропаганды своих идей или распространения каких-либо знаний. Например, имели место быть шествия подростков в масках птиц и надписями такого рода: «Синица в год истребляет n-ое количество урожая». Также по всему Советскому Союзу были распространены антирелигиозные шествия в костюмах церковнослужителей. Посыл вполне понятный, но это были серьезные мероприятия с ярко выраженной идеологической подоплекой.

Пойти же на своеобразное высмеивание официальных демонстраций решили студенты академгородка Новосибирска в 60-х гг. прошлого века. Тогда проводником этой идеи стали члены студенческого клуба «Интеграл». Во время шествий они надевали костюмы из шкур, пели песни под гитару и, само собой, несли юмористические плакаты.

1 апреля 1997 года в городе Барнауле прошла «Демонстрация дураков». Около 200 студентов с разукрашенными лицами, шариками и пионерскими горнами прошли по городу с лозунгами «Долой еду!», «Свободу северным оленям!» и тому подобными.



Однако прямым предшественником монстрации принято считать так называемую «Ленту Стёбиуса». 25 ноября 1995 года по улицам Академгородка прошла демонстрация местной творческой интеллигенции-художников, поэтов, музыкантов. Они шли с плакатами «Вечная слава социалистическому реализму!», «Кто заменит Сальвадора Дали?», «Нехай!». Участники несли картонные цветы, глиняные горшки, пели песни. Действо сопровождал

оркестр. Эта акция была лишь частью большого представления по «созданию импровизации», как выражались организаторы. Затем прошел стихийный митинг и выставка картин в местной галерее. Задачей всего этого действа было показать горожанам, что местная творческая элита жива, что она способна показать свое творчество людям [1].

Нечто подобное было проведено в 2000 году творческим сообществом «СВОИ 2000». Тогда порядка 150-200 человек «встроились» в первомайскую колонну на коммунистическом шествии в Москве. Идущие сзади от демонстрации молодые люди были одеты в карнавальную одежду и шутовские колпаки. Лозунги были вполне «Монстрационные»: «Репетитор по химии», «Круто освоились!» и проч. Имелось и соответствующее «музыкальное оформление» – шел оркестр с барабанами.

Во всех этих «пред-монстрациях» мы можем констатировать несколько основных отличительных особенностей. Во-первых, это чисто художественные акции, как «день дурака», так и акции в Академгородке просто публично демонстрировали творчество активной части населения. Но протест как таковой не был их целью. Вместе с тем, во-вторых, у этих акций был сатирический элемент. Это и не удивительно: как советское, так и постсоветское время характеризуется довольно часто проводимыми коммунистическими демонстрациями на улицах городов. Во времена СССР эти демонстрации и вовсе становились своеобразным «фоном» жизни.

Именно усилением сатирической составляющей и появлением политической подоплеки монстрация отличается от тех акций, которые проводились раньше. Художественная составляющая все еще остается – это перформанс, уличное искусство. Но не это главное. Хотя первая монстрация, прошедшая в 2004 году, пародировала шествия КПРФ и имела, скорее ярко сатирическую цель, в дальнейшем на акциях стали появляться плакаты художественно-политического характера. Например, «Мы здесь всласть» (отсылка к лозунгу оппозиции «мы здесь власть»), «Ад наш», «Он вам не Лимон».

Монстрация интересна именно тем, что стала «протестной акцией без протеста». В условиях укрепления властной вертикали серьезную оппозицию активно вытесняют из публичного поля. Монстрация же позволяет протестовать, не будучи (на первый взгляд) протестной акцией по содержанию. Координатор Сибирского центра современного искусства Сергей Самойленко отмеча-

ет: «Монстрация является отчетливым протестом против отсутствия публичной политики в стране, она не просто маркирует границы гражданских свобод, но и раздвигает эти границы, становясь школой солидарности, творческой активности и гражданской свободы» [2].

В будущем, в случае продолжения «закручивания гаек», монстрация и вовсе может стать единственным способом публичного протеста. Так было в 19 веке, когда публицисты могли влиять на власть только через критику литературных произведений [3]. В этом случае только сатирические акции смогут быть способами выражения гражданской активности и своего рода «уколами для власти».

Монстрация, как художественная и социально-политическая акция показывает, насколько сильным может быть протест в форме сатиры. В нашей стране ирония стала одним из способов серьезного отношения к действительности. Иронизируя над происходящим вокруг, мы, на самом деле, критикуем то, что нам не нравится. Ведь в случае консервации общественно-политической жизни прямая критика становится опасной для большинства населения. Поэтому публичная ирония, сатира становится важным способом переживания кризисных ситуаций, и превращения их враждебного, тревожного содержания в противоположное, с более человеческими и обнадеживающими смыслами. Именно это превращение «с плюса на минус» мы видим в монстрациях.

Освобождающий пафос монстраций заключается в том, что через высмеивание люди могут выразить недовольство. При этом монстрация – это обязательно выраженное через смех недовольство. Например, лозунг «Ад наш» для некоторых людей будет критикой присоединения полуострова, а для других – забавной постмодернистской игрой со смыслами и значениями. Это тоже не следует забывать, понимая, что монстрация – это, все-таки, в первую очередь художественная акция, имеющая социальный смысл.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лапина, А. Совокупный дебют н-ской интеллигенции / А. Лапина // Новая Сибирь. – 30.11.1995. – № 22.
2. Кривошеев, В. Монстрация: современное искусство или форма протеста / В. Кривошеев. – URL: <https://youngspace.ru/aktsionizm/monstratsiya/>
3. Мясников, А. Г. Если ты мыслишь здраво – политика уже с тобой: современная практическая философия / А. Г. Мясников. – М. : Ridero, 2016.

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, e-mail: gipnozzz@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Провозглашение идеи усиления гуманистической направленности современного образования требует внимания к ученику как субъекту учебной деятельности, как личности с её интеллектуальными особенностями, с присущими ей эмоциями, чувством языка, нравственным, душевным богатством.

Усилению гуманизации процесса изучения родного языка в начальной школе, большую часть содержания которого составляет элементарная лингвистическая теория, способствует внедрение образовательный процесс разнообразия подходов, среди которых ведущими являются деятельностный и коммуникативный. В современной методике осваиваются такие средства реализации названных подходов, как внедрение проблемно-поискового метода обучения языковой теории, соединение линии языка и речи на уроках и во внеурочной работе. В нашем исследовании в качестве средства для реализации названных подходов разрабатывается функциональный подход к изучению языка.

Основой разработки данного подхода послужил ряд лингвистических положений о функциональной методологии исследования языка, которая в современной лингвистической науке сочетает ономаσιологическое и семасиологическое направления исследования. Ономаσιологическое направление в изучении языка исходит из функций языка и речи и направлено на исследование и описание средств их выражения; другое направление – семасиологическое – исходит из уже выделенных (известных) средств языка и устанавливает диапазон функций, для выполнения которых предназначается изучаемое средство [1].

На основе научной функциональной методологии исследования языка нами разрабатывалась концепция школьной методики функционального подхода. В ней нашли отражение ономаσιологическое направление как конкретизация проблемно-поискового метода изучения языковых единиц и семасиологическое направ-

ление как основа для раскрытия фрагментов содержания программы «значении и употребление» изучаемых языковых единиц в речи (в целях речевого развития детей) [2, 15–16].

Представим проектируемую концепцию в виде схемы.

*Концепция образовательного процесса по русскому языку
в рамках функционального подхода к его изучению*

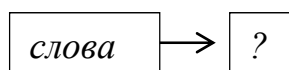


Научную базу для проектирования образовательного пространства на уроках русского языка и во внеурочной работе, в котором реализуется функциональный подход к изучению языка, составляет теория методологии функционального подхода о проектировании функционального метода с учетом речевой деятельности говорящего и воспринимающего речь. Это позволило спроектировать процесс познавательной деятельности школьников, изучающих язык поисковым методом. Этот процесс начинается с речевой задачи, для решения которой отыскиваются в речевом

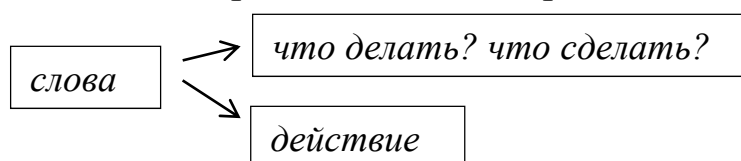
опыте (собственном, опыте других) изучаемые средства языка. Следующий шаг – осознание познавательной задачи относительно найденных средств: какими свойствами обладают средства языка, которыми была успешно решена речевая задача? Решение познавательной задачи – это наблюдение, анализ фактов языка, постановка языковых опытов, построение классификаций. Полученные новые знания в результате решения познавательной задачи оформляются доступными ребенку средствами: построение моделей, кластеров, обобщающих таблиц, обращением к учебнику. Далее познавательный процесс, реализуемый в рамках функционального подхода, приобретает ярко выраженную коммуникативную направленность: обнаружение изученного (уже известного) языкового средства в тексте – осознание новой познавательной задачи, поставленной относительно новой функции данного средства (её формулирование и краткая запись) – проведение функционального анализа – получение знаний о текстовых функциях языковых единиц – применение полученных знаний о функциях при (ре)продуцировании текстов. На данном этапе образовательного процесса возможен и другой ход работы, который ведет к решению читательской задачи: опираясь на функцию известного средства языка, ученик движется к пониманию авторского замысла данного конкретного текста.

Проиллюстрируем познавательную деятельность ученика в соответствии с функциональным подходом к изучению глагола.

Знакомство с данной частью речи опирается на задание составить рассказ, содержащий развитие событий, описание происходящих изменений. Вопрос: как удалось передать события, изменения? С помощью каких слов? (Слова находятся в составленном рассказе.) Какими свойствами обладают эти слова? – постановка познавательной задачи урока и её фиксация:



Решение познавательной задачи осуществляется через наблюдение признаков этих слов с помощью подводящих вопросов и заданий: какие вопросы можно поставить к этим словам? Что они обозначают? Устные догадки детей оформляются как ответ на поставленный в краткой записи вопрос:



После этого дети устанавливают научное название этих слов, работая с определением учебника методом чтения с пометами (разными знаками отмечая известную и неизвестную информацию об изучаемых словах). Дальнейшая работа над глаголом в функциональном ключе связана с рассмотрением текстовых функций глаголов:

- дети наблюдают повествовательные тексты с глаголами в роли рематической доминанты (движут повествование), в функции изобразительно-выразительных средств (детализируют действия, «оживляют» в воображении неживые существа);

- тренируются в создании собственных текстов с использованием глаголов в этих функциях; с опорой на глаголы в изобразительно-выразительной функции решают читательские задачи.

Часть этой работы проводится во внеурочной деятельности.

Представленная модель образовательного пространства изучения языка требует разработки дидактических средств, организующих деятельность младших школьников в соответствии с функциональным подходом. Эти средства определялись нами с учетом характера и содержания детских действий, в результате чего круг дидактических средств был определен следующим образом:

- прием речевых задач, актуализирующий изучаемые на уроке средства языка: речевые ситуации, работа с деформированным текстом, лингвистический анализ образцовых тестов и др.;

- типология вопросов, раскрывающих познавательные задачи относительно этих средств: какими средствами удалось решить речевую задачу, выразить тот или иной смысл; какими свойствами обладают эти средства языка?

- наводящие и подводящие вопросы и задания для проведения исследования свойств языковых средств, их моделирования, создание кластера, для построения и достраивания заготовок таблиц;

- программы-ориентиры для урочной и внеурочной работы, раскрывающие содержание работы над функционально-речевым аспектом средств языка;

- типология текстов для работы над функциональным аспектом изучаемых единиц языка;

- исследовательские и проектные лингвистические задачи, опирающиеся на содержание разновидностей языкового анализа текстов, направленные на открытие функций языковых средств [3];

- коммуникативные задачи, организующие (ре) продуктивную деятельность младших школьников по применению изученных средств языка в их речевых функциях;

– читательские задачи, решение которых опирается на филологический анализ текста, продвигающий ребенка от средств языка к пониманию авторского замысла.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1984. – 133 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. – М. : Просвещение, 2011. – Ч. 1. – 400 с.
3. Наумова, Н. И. Лингвистические исследовательские задачи – одно из средств формирования универсальных учебных действий во внеурочной работе / Н. И. Наумова // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 70–72.

УДК 372.851

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

Ксения Александровна Курзакова

г. Пенза, e-mail: sprnksu633@mail.ru

Елена Вячеславовна Лягина

г. Пенза, e-mail: madam.lyagina@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Важным аспектом обучения студентов математическому анализу является активизация их учебно-познавательной деятельности. Одну из главных ролей в процессе изучения любого предмета играет именно познавательный интерес. Любому преподавателю приходится решать, как активизировать познавательный интерес студентов, особенно первокурсников, как сделать так, чтобы у студента в процессе обучения появлялись вопросы, которые было бы интересно решать. Необходимо не только сформировать у студентов определённый набор знаний из курса математического анализа, но и у кого-то поддержать, а у кого-то и пробудить стремление к самообразованию, к реализации своих способностей [1]. Именно так можно будет подготовить грамотного учителя, способного решать стоящие перед современной школой задачи.

Применение новых современных образовательных технологий, в частности проблемное обучение, может привести к высокому результату при изучении предмета. Проблемное обучение – это обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций. Оно создает условия для творческого осмысления изучаемого материала, приучает студентов размышлять, способствует привлечению их к исследовательской деятельности. Известны разные способы создания проблемных ситуаций, в частности, варьирование задачи, «переформулировка» вопроса, побуждение к сравнению, сопоставлению фактов, определение проблемы в изучаемом учебном материале и решение этой проблемы самостоятельно, опираясь на полученные знания.

Рассмотрим одну из возможных проблемных ситуаций при изучении раздела «Интегральное исчисление».

В теме «Интегрирование рациональных функций» обосновывается, что любую рациональную функцию можно представить в виде суммы многочлена и правильной рациональной дроби. А правильную рациональную дробь всегда можно представить в виде линейной комбинации элементарных дробей в зависимости от разложения знаменателя рациональной дроби на множители вида $(x - a)$, $(x - a)^k$, $(x^2 + px + q)$, $(x^2 + px + q)^m$, где квадратный трехчлен $(x^2 + px + q)$ не имеет действительных корней. Коэффициенты этого разложения определяются методом неопределенных коэффициентов. Поэтому интегрирование правильной рациональной дроби сводится к интегрированию элементарных дробей. При этом возникают чисто технические трудности как при определении коэффициентов разложения в случае присутствия множителя $(x^2 + px + q)^m$ в разложении знаменателя, так и при вычислении интегралов вида $\int \frac{Mx + N}{(x^2 + px + q)^m} dx$, так как это связано с применением рекуррентной формулы. Вместе с тем есть известный метод Остроградского [2, 43], позволяющий алгебраическим путем найти рациональную часть интеграла от рациональной функции.

Подстановкой $x + \frac{p}{2} = t$ интеграл $\int \frac{Mx + N}{(x^2 + px + q)^m} dx$ приводится к интегралу $\int \frac{Mt + \left(N - \frac{Mp}{2}\right)}{(t^2 + a^2)^m} dt$. Разбивая его на два интеграла, получим

$$\int \frac{Mt + \left(N - \frac{Mp}{2}\right)}{(t^2 + a^2)^m} dt = \frac{M}{2} \int \frac{2tdt}{(t^2 + a^2)^m} + \left(N - \frac{Mp}{2}\right) \int \frac{dt}{(t^2 + a^2)^m},$$

где $\int \frac{2tdt}{(t^2 + a^2)^m} = -\frac{1}{m-1} \cdot \frac{1}{(t^2 + a^2)^{m-1}} + C$. Применяя ко второму интегралу хорошо известный студентам метод интегрирования по частям, получим

$$\int \frac{1}{(t^2 + a^2)^m} dt = \frac{t}{2(n-1)a^2(t^2 + a^2)^{m-1}} + \frac{2n-3}{2(n-1)a^2} \int \frac{dt}{(t^2 + a^2)^{m-1}}.$$

Или вернувшись к переменной x :

$$\int \frac{Mx + N}{(x^2 + px + q)^m} dx = \frac{M'x + N'}{(x^2 + px + q)^{m-1}} + \alpha \int \frac{dx}{(x^2 + px + q)^{m-1}},$$

где M', N', α некоторые коэффициенты. Аналогично:

$$\int \frac{\alpha dx}{(x^2 + px + q)^{m-1}} dx = \frac{M''x + N''}{(x^2 + px + q)^{m-2}} + \beta \int \frac{dx}{(x^2 + px + q)^{m-2}}.$$

И так далее, пока не сведем показатель трехчлена $(x^2 + px + q)$ в интеграле справа к единице. Объединив все рациональные правильные дроби, стоящие в правых частях равенства, получим:

$$\int \frac{Mx + N}{(x^2 + px + q)^m} dx = \frac{R(x)}{(x^2 + px + q)^{m-1}} + \lambda \int \frac{dx}{x^2 + px + q}.$$

Здесь $R(x)$ – многочлен, степень которого меньше степени знаменателя, а λ – некоторая постоянная. Проводя аналогичные рассуждения к правильной несократимой дроби $\frac{P(x)}{Q(x)}$, знаменатель которой $Q(x)$ разложен на простые множители $Q(x) = (x-a)^k \cdot \dots \cdot (x^2 + px + q)^m \cdot \dots$, получим:

$$\int \frac{P(x)}{Q(x)} dx = \frac{P_1(x)}{Q_1(x)} + \int \frac{P_2(x)}{Q_2(x)} dx,$$

где рациональная часть интеграла $\frac{P_1(x)}{Q_1(x)}$ получена от сложения

выделенных выше рациональных частей (правильных рациональных дробей) и рациональных функций, полученных при вычисле-

нии интегралов вида $\int \frac{A}{x-a} dx$ и $\int \frac{A}{(x-a)^k} dx$. Следовательно, она является правильной дробью, а ее знаменатель $Q_1(x)$ имеет разложение $Q_1(x) = (x-a)^{k-1} \cdots (x^2 + px + q)^{m-1} \cdots$

Что касается дроби $\frac{P_2(x)}{Q_2(x)}$, оставшейся под знаком интеграла, то она также правильная, и $Q_2(x) = (x-a) \cdots (x^2 + px + q) \cdots$. Причем $Q(x) = Q_1(x) \cdot Q_2(x)$. Эти рассуждения позволили уйти от вычисления интегралов вида $\int \frac{A}{(x-a)^m} dx$ и $\int \frac{Mx + N}{(x^2 + px + q)^m} dx$, дав возможность ограничиться лишь вычислением интегралов вида $\int \frac{A}{x-a} dx$ и $\int \frac{Mx + N}{x^2 + px + q} dx$, что, конечно же, проще. Но возникает проблема определения коэффициентов неизвестных многочленов $P_1(x)$ и $P_2(x)$. Студенты достаточно успешно справляются с данной проблемной ситуацией, продифференцировав равенство $\int \frac{P(x)}{Q(x)} dx = \int \frac{P_1(x)}{Q_1(x)} dx + \int \frac{P_2(x)}{Q_2(x)} dx$ и составив соответствующую систему из n линейных уравнений для определения коэффициентов неизвестных многочленов $P_1(x)$ и $P_2(x)$.

Многочлены $Q_1(x)$ и $Q_2(x)$ легко находятся, если известно разложение $Q(x) = (x-a)^k \cdots (x^2 + px + q)^m \cdots$ многочлена $Q(x)$. Но они могут быть определены и без этого разложения. Это вторая проблемная ситуация, которая может быть поставлена перед студентами при изучении соответствующей темы. Действительно, так как производная $Q'(x)$ содержит все простые множители, на которые разлагается $Q(x)$, с показателями на единицу меньшими, чем они содержатся в $Q(x)$, то $Q_1(x)$ является наибольшим общим делителем $Q(x)$ и $Q'(x)$ и может быть определено по этим многочленам. Если же $Q_1(x)$ известно, то $Q_2(x)$ определяется делением $Q(x)$ на $Q_1(x)$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Никитина, О. Г. О некоторых особенностях организации устной работы со студентами на занятиях по математическому анализу / О. Г. Никитина, Н. Д. Никитин // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. статей науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогиче-

ского института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 153–156.

2. Фихтенгольц, Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления / Г. М. Фихтенгольц. – М. : Физматлит, 2001. – Т. II. – 810 с.

УДК 370.153

Мария Сергеевна Новикова

г. Пенза, e-mail: masha.novikova.97@list.ru

Наталья Евгеньевна Стенякова

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В КОМАНДНУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Необходимость совмещения знаний с умением применить их на практике способствовала появлению нового способа организации учебной деятельности школьников – проектного метода.

Метод проектов предполагает выполнение всего цикла деятельности от начала и до конца: придумать, разработать (организовать), внедрить, эмоционально поддержать, представить результаты.

Оказавшись вовлеченным в командную проектную деятельность, учащийся извлекает информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из собственного понимания целей выполняемой работы, систематизирует информацию в рамках самостоятельно избранной сложной структуры, аргументируя сделанный выбор. Получает готовность анализировать нестандартные ситуации, ставит цели и соотносит их с устремлениями других людей, планирует результат своей деятельности и разрабатывает алгоритм его достижения, оценивает результаты своей деятельности; позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь [1, 45].

Проект – специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающийся созданием продукта. Учебный проект – средство достижения поставленной педагогом цели, помогающее решить проблему в результате самостоятельных действий команды, учащихся с обязательной презентацией результатов.

Предполагаемому результату в проекте предшествуют замысел, собственно проектирование (планирование, анализ, поиск ресурсов) и реализация (создание продукта).

Стадии работы над проектом – это «пять П»: Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио, – папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, черновики, планы, отчеты, результаты исследований и анализа, схемы, рисунки, фотографии, электронный вариант учебного проекта для презентации [2].

На заключительном презентационном этапе проектной деятельности происходит корректировка объекта деятельности, его контроль и испытание, проверяется на практике реальность замыслов, целесообразность проектных решений. Кроме того, на данном этапе проводится по мере необходимости экономическое обоснование проекта и минимаркетинговое исследование. Важно изготовить проект, но не менее важно представить его, показать сильные стороны, обосновать рациональность, отстоять свою позицию и выгодно представить ее аудитории в процессе защиты творческого проекта. Наличие данного этапа (презентация) характерно только для проектной деятельности школьников, он обладает теми отличительными характеристиками, которые позволяют говорить о проектной деятельности школьников как самостоятельном виде деятельности [3, 68].

Применение метода проектов, способствует развитию гармоничной личности и отвечает потребностям современного общества: принятия самостоятельных решений; умение ставить задачи и задавать вопросы; поиск нестандартных, оригинальных решений; способность привлечь, заинтересовать выбранной темой окружающих; раскрытие индивидуального потенциала.

Проектной деятельностью в школе занимаются, как правило, мотивированные дети, в результате чего приобретают массу навыков, умений и способностей.

Рассмотрим их более подробно.

К личным способностям относятся: активность, самостоятельность, инициативность, творчество.

К интеллектуальным способностям относятся: умения видеть проблемы, применить имеющиеся знания для их решения, оригинальность, гибкость мышления и воображения, критичность мышления.

К коммуникативным способностям – устанавливать отношения с партнерами, согласовывать позиции и действия друг с дру-

гом, аргументировано отстаивать свою точку зрения соблюдать нормы общения.

К организационно-деятельностным способностям относятся: умения планировать деятельность, находить средства и способы ее реализации, контролировать, оценивать и корректировать ее результаты.

Итак, основной результат проектной деятельности – это развитие у ребенка уверенности в том, что он может изменить что-то в окружающем мире, или узнать то, что необходимо именно ему. Дети учатся находить, сравнивать, анализировать материал по проекту, проводить эксперименты, исследования, подводить итоги, делать выводы. Большую работу ребята проводят по подготовке оформления проектных работ, а также по подготовке и проведению презентации. Овладевают практическими навыками пользования Интернетом, компьютером и его программами для получения фотографий, слайдов и фильмов. А, главное, ребята учатся выступать перед разной аудиторией, защищать свои проекты, учатся навыкам ораторского искусства. Они учатся выдвигать и отстаивать свою точку зрения на изученную тему, учатся становиться лидерами, экспертами в своей области [4, 191].

В связи с вышесказанным, необходимо обозначить следующие рекомендации учителю по развитию коммуникативных способностей учащихся, вовлекаемых в проектную деятельность и командные виды работ:

- для конструктивного построения процесса общения очень важным является умение произвести правильное первое впечатление и создать имидж приветливого человека. Поможет в этом комплекс имидж-упражнений, таких, как «Враг – Друг», «Валентность», «Внутренняя осанка»;

- не менее важным является развитие вербальных навыков и связной, четкой речи. В этом поможет комплекс вербальных упражнений. Например: «Попугай», «Короткие паузы», «Ключевые слова»;

- наряду с развитыми речевыми средствами общения огромное значение в структуре развитых коммуникативных способностей имеет умение правильно воспринимать невербальные сигналы в процессе общения. Этому служит комплекс упражнений на формирование взаимопонимания партнеров по общению на невербальном уровне: упражнение «Через стекло», «Невербальный подарок», «Зеркало»;

– опираясь на знание и соблюдение правил и алгоритма построения эффективной коммуникации, включать учащегося в разнообразные формы совместной деятельности в ходе учебных занятий и внеучебной работы, отрабатывая умение строить продуктивное диалогическое общение в группе сверстников в знакомых (типовых) ситуациях. Помогать ученику в самостоятельном продуктивном разрешении возможных конфликтов общения;

– следует поощрять умение учащегося с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в условиях любой коммуникации, эффективность которой обусловлена его умелой организацией и гуманистическим характером, а также умением оптимизировать условия и характер коммуникации, необходимых для эффективного достижения целей совместной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Величко, М. В. Проектная деятельность учащихся / М. В. Величко. – Волгоград : Учитель, 2008. – 128 с.
2. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2008. – 80 с.
3. Лекции по психологии проектной деятельности : учеб.-метод. пособие. – Брянск, 2000. – 96 с.
4. Психологические аспекты проектной деятельности: программы, конспекты занятий с учащимися / авт.-сост. Н. Л. Куракина, И. С. Сидорук. – Волгоград : Учитель, 2010. – 189 с.

УДК 378.14

Роман Викторович Осин

г. Пенза, e-mail: june-89@mail.ru

Юлия Сергеевна Орлова

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

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

На сегодняшний день отношение к социальным сетям в профессиональном сообществе носит противоречивый характер. С одной стороны, социальные сети носят развлекательно-досуговый характер, с другой – многими уже давно эффективно используются в профессиональной деятельности: многие компании имеют свои страницы в какой-либо из социальных сетей.

Первоначальное их назначение, такое как площадка для общения, сохраняется до сих пор. За многие годы существования соцсети не только не утратили своего основного назначения, но и расширили его рамки как количественно, так и качественно. Современные социальные сети позволяют создавать качественные мультимедийные материалы в виде статей, «постов», анимаций, опросов и др., а объединяя такие материалы на одной странице (иначе говоря «ленте»), можно получить платформу для организации совместной деятельности людей, в том числе студентов и преподавателей.

В научной литературе отмечается, что в последнее десятилетие резко повысился интерес к возможностям использования социальных сетей в педагогической сфере. Особенно много материалов на эту тему можно найти в англоязычных источниках [1–4]. Зарубежные авторы указывают на такие преимущества использования социальных сетей, как быстрое распространение информации, свободный доступ к ней, расширение осведомленности об имеющихся ресурсах, возможность создания инициативных групп для решения общих вопросов и пр.

Неслучайно исследователи констатируют резкое увеличение числа преподавателей, использующих сайты социальных сетей, таких как Twitter, Facebook, YouTube и другие для развития межкультурного, межличностного и межпоколенческого общения [5, 6].

В ряде работ отечественных авторов описано, как используют потенциал соцсетей школьные учителя и вузовские преподаватели [7–11]. Однако конкуренция между instagram, вконтакте, facebook и другими социальными сетями способствует появлению новых возможностей ежегодно, поэтому мониторинг и осмысление этих возможностей должны стать постоянными для педагогического сообщества.

Графика, анимация, фото, видео в интерактивном использовании формируют информационную среду, которая создаёт оптимальные условия для студента в овладении компетенциями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении [12].

Взаимодействие педагога и студентов уместно организовать в специально созданной группе или сообществе. Группа может быть открытой, т.е. доступ к информационному контенту, списку участников группы имеют все пользователи этой же сети с личными аккаунтами. Возможно организовать закрытую группу и тогда вся информация, образовательный контент, переписка на странице сообщества, его объявления, списки участников и т.д. будут закрыты для всех, кроме самих участников группы. Сооб-

щество, в отличие от группы, всегда открыто и на его страницы могут заходить даже незарегистрированные пользователи. Традиционно на стене группы размещают записи в виде постов. Пост представляет собой текст и может быть любым по количеству слов и прикреплённых к нему фотографий. Учебные посты могут содержать правила, конспекты, задания, любой учебный материал в виде текста и картинок. Возможно настроить таймер публикаций, когда топикстартер (калька с англ. topic starter: topic – тема, to start – начинать – человек, который инициировал (открыл, создал, начал) тему на форуме либо на любом другом сайте, где общаются пользователи, имеет сокращение «тс»)) может отсрочить публикацию той или иной информации на необходимое ему время. Топикстартером может выступать как преподаватель, так и студент в зависимости от специфики места общения и организации той или иной группы, сообщества и страницы. Подобные системы позволяют заранее формировать учебный контент, экономит время преподавателя и позволяет знакомить студентов с учебным материалом систематически, не зависимо от текущей загруженности работой преподавателя. На стене группы можно разместить ссылку на любой ресурс интернета, сопроводив его аннотацией. В группе по определённым учебным темам дискуссионного характера можно открывать «обсуждения», где каждый из участников может написать своё мнение, разместить ссылку на сайт, прикрепить аудиосообщение.

Большинство учебных дисциплин предполагают использование визуальной наглядности. Для ознакомления студентов с материалами возможно создание тематических фотоальбомов, где каждый альбом может иметь свое название, аннотацию и большое количество загруженного учебного материала в виде фотографий [13].

Кроме того, студенты могут делать творческие проекты по разным дисциплинам: например, создавая страницы известных ученых различных эпох и заполняя их в соответствии с взглядами «своих героев». Студенты могут не только заполнять качественной информацией страницу «своего ученого», но и общаться с другими «учеными» созданными обучающимися. Таким образом, будет создаваться виртуальная образовательная среда, в которой живут и общаются мыслители ушедших эпох.

Против соцсетей у преподавателей есть традиционные возражения, одно из которых заключается в том, что у некоторых преподавателей есть собственные учебные веб-сайты или они используют образовательные среды (ЭИОС) на платформе moodle. Однако разница в использовании всё же есть. Удобство пользования соцсетей по сравнению с личным сайтом преподавателя или учеб-

ной средой можно выделить в следующем: современные технологии позволяют заходить на страницы в сетях в один клик, логины и пароли сохраняются автоматически, загрузка информации и фото проще и быстрее, изменения тут же отражаются в новостной ленте участников-студентов и на экранах телефонов, возможна отсроченная публикация сразу нескольких постов, чаще всего интерфейс соцсетей более интуитивно понятен и совершенен в отличие от moodle-сайтов и личных страниц преподавателей, недавно опубликованная информация размещается в ленте выше, более поздняя – ниже, так же существует возможность сортировки информации по наиболее популярной и обсуждаемой, возможно создание тематических фотоальбомов, не ограниченных по размеру фото, их формату и количеству, к тому же соцсетями студенты пользуются охотнее и посещают их гораздо чаще, чем отдельные сайты, преподавателю видно, сколько человек ознакомились с конкретным постом, видео и т.д.

Таким образом, в контексте происходящих изменений в обществе и высшем образовании, уменьшение разрыва между требованиями, предъявляемыми к сфере высшего образования и возможностями ВУЗа может быть осуществлено за счёт адаптации и использования технологий, изначально созданных с коммерческими целями, а основным резервом повышения качества образования выступает личностный потенциал преподавателя и студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Chan, C. A Scoping Review of Social Media Use in Social Work Practice / C. Chan // *Journal of Evidence-Informed Social Work*. – 2016. – Vol. 13, iss. 3. – P. 263–276.
2. Choate, P. W. Jeffrey Baldwin: A thematic analysis of media coverage and implications for social work practice / P. W. Choate // *Child Care in Practice*. – 2017. – Vol. 23, iss. 1. – P. 21–23.
3. Giffords, E. D. The Internet and social work: The next generation / E. D. Giffords // *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. – 2009. – № 90 (4). – P. 413–418.
4. Ramsey, A. T. Technology-based interventions in social work practice: A systematic review of mental health interventions / A. T. Ramsey, K. Montgomery // *Social Work in Health Care*. – 2014. – № 53 (9). – P. 883–899.
5. Young, J. A conceptual understanding of organizational identity in the social media environment / J. Young // *Advances in Social Work*. – 2013. – № 14 (2). – P. 518–530.
6. Hitchcock, L. I. Social media for professional practice: Integrating Twitter with social work pedagogy / L. I. Hitchcock, A. Battista // *Journal of Baccalaureate Social Work*. – 2013. – № 18 (1). – P. 33–45.

7. Горячев, М. Д. Использование социальных сетей в обучении студентов / М. Д. Горячев, М. М. Горячев, Н. В. Иванушкина // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 174–178.
8. Полякова, М. Д. Языковые социальные сети в обучении английскому языку / М. Д. Полякова // Инновационная наука. – 2017. – № 2. – С. 220–221.
9. Скрипкина, Ю. В. Эвристический образовательный потенциал социальных сетей и блогов / Ю. В. Скрипкина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 83–88.
10. Чванова, М. С. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России / М. С. Чванова, М. В. Храмова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 3. – С. 472–474.
11. Юринова, Е. А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку / Е. А. Юринова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6.
12. Кырчикова, Д. А. Персональный веб-сайт учителя как дидактическое средство / Д. А. Кырчикова, Н. С. Смольникова // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – С. 65–70.
13. Кирьякова, А. В. Аксиологический потенциал социальных сетей для высшего образования / А. В. Кирьякова, Е. Р. Южанинова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologi-cheskiy-potentsial-sotsialnyh-setey-dlya-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 18.11.2018).

УДК 159.923.5

Татьяна Вячеславовна Панова

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

Жанна Михайловна Елисеева

г. Пенза, e-mail: zhanna_eliseeva_87@mail.ru

Анна Дмитриевна Климкина

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

ВИДЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В студенческой среде большое значение приобретает проблемная зона выбора эффективных жизненных стратегий, так как студенческая молодежь часто оказывается перед необходимостью целого ряда важных выборов, в частности выбора своего жизненного пути: личностной, профессиональной перспективы развития. Наиболее полно данную проблему в своих работах раскрыла К. А. Абульханова-Славская: стратегия жизни – поиск и реализа-

ция личности в соответствии с ее жизненными требованиями, личностной активностью, ценностями и способом самоутверждения [1, 42]. Она выделила признаки жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия между тем, что человек желает и имеет, и творческий поиск.

Вслед за А. С. Большаковым под жизненной стратегией мы понимаем то, какие цели преследует человек в жизни и каким способом достигает их [2, 44].

Целью данного исследования является изучение психологических характеристик лиц, имеющих различные жизненные стратегии. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО ПГУ (ПИ им. В. Г. Белинского), выборку составили 40 человек: молодые девушки в возрасте 19–25 лет. Мы предположили, что существуют различия в психологических характеристиках людей с разными видами жизненных стратегий. Частными гипотезами выступили:

Людям с интерактивной стратегией характерна целеустремленность, интерес к жизни, уверенность в собственных силах; направленность на дело; экстравертированность, активность, поиск впечатлений, привлечение внимания, доминирование, настойчивость.

Людям с инактивной жизненной стратегией характерна неудовлетворенность своей жизнью, неверие в собственные силы, отсутствие планов на будущее; направленность на себя; интровертированность, пассивность, подчиненность, избегание впечатлений и внимания, отсутствие настойчивости.

Для сбора эмпирических данных в исследовании использовались методы анкетирования, опроса, тестирования и сочинения. В качестве конкретных методик выступали: «Смыслжизненные ориентации личности» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; Методика диагностики направленности личности Б. Баса; Психометрический тест С. Деллингер; Пятифакторный опросник личности 5PFQ разработан американскими психологами Р. МакКрае и П. Коста.

Так мы определили, что: 75 % испытуемых часто задумываются о своем будущем, а 25 % лишь иногда думают об этом. Это может говорить о том, что большинство респондентов еще не определились, чем бы хотели заниматься в будущем. Наибольшее влияние на формирование планов на будущее, по мнению 72 % испытуемых, оказывает семья, а у 28 % респондентов на построение жизненных планов влияют средства массовой информации и друзья. Такое распределение может свидетельствовать о том, что большая часть испытуемых ориентируется на мнение своих родных в построении планов на будущее.

77 % респондентов хотят достичь в своей жизни высокого заработка и найти интересную работу, 23 % хотели бы обрести душевный покой и возможность поехать по миру. Данные результаты могут говорить о том, что респонденты желают стать независимыми, уверенными в каждом дне своей жизни.

Большинство испытуемых (77 %) уверены, что добьются поставленных целей, остальные 23 % либо не уверены, либо никогда не задумывались об этом. Это говорит о целеустремленности и позитивном мышлении респондентов.

В реализации своих жизненных планов подавляющая часть респондентов (90 %) рассчитывает на собственные силы, а 10 % надеются на везение и поддержку родственников. Это может свидетельствовать о личностной зрелости испытуемых.

По мнению 70 % испытуемых, реализации планов на будущее будет способствовать их уверенность в себе, 30 % считают, что такие качества, как активность, коммуникабельность и трудолюбие помогут им достичь желаемого. Это может говорить о том, что респонденты знают свои сильные качества и умеют применять их в нужное время.

Для большинства опрошенных (80 %) наибольшее значение имеют следующие ценности: любовь, дружба и доверие, остальные 20 % ценят здоровье и любовь к родителям (семейные ценности).

90 % испытуемых считают, что в достижении поставленных целей, им может помешать собственная лень, а 10 % респондентов полагают, что состояние здоровья и нехватка знаний. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые осознают свои недостатки, и могут учесть это в исполнении своих планов. Ради осуществления своих жизненных планов 62 % испытуемых согласны жертвовать свободным временем, а также переучиваться, осваивать новую профессию, 38 % готовы разлучаться с семьей и работать за небольшую заработную плату.

Для реализации поставленных целей 75 % испытуемых считают достаточным иметь высшее образование, 25 % респондентов уверены, что уровень образования не имеет значения.

Решающим при выборе места работы для большинства опрошенных (87 %) является интересная работа, для 13 % испытуемых важным является большая заработная плата.

Таким образом, можно сделать вывод, что испытуемым данной выборки характерна ориентация на будущее, а наибольшее влияние на решения, касающиеся их жизненного пути, оказывает семья. Также выявлено, что в реализации своих планов они рас-

считывают на собственные силы и ради достижения своих целей готовы разлучаться с семьей, осваивать новые профессии и жертвовать своим свободным временем.

По результатам анкетирования испытуемые были разделены на две группы по видам жизненных стратегий.

Первую группу составили 25 человек, имеющих интерактивную жизненную стратегию. Такая стратегия характеризуется направленностью на проектирование и создание соответствующих условий для будущего.

Во вторую группу вошли 15 человек с инактивной жизненной стратегией. Инактивная стратегия характеризуется нацеленностью на настоящее, стремлением оставить свою жизнь такой, какая она есть. Таким образом, мы можем говорить о частичном подтверждении гипотезы по результатам частных случаев эксперимента.

По итогам диагностики были получены следующие результаты.

Результаты методик между двумя группами были сравнены с помощью таких математико-статистических методов как U-критерий-Манна-Уитни и ϕ^* -критерий углового преобразования Фишера. Различия были обнаружены по трем методикам. Так, по методике «Тест смысложизненные ориентации личности» Д. А. Леонтьева выявлено, что для лиц с интерактивной жизненной стратегией характерно: наличие планов на будущее, целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью, вера в свои силы и в способность достичь каких угодно целей и исполнить любые свои желания. А для лиц с инактивной жизненной стратегией характерно: предпочтение жить настоящим или прошлым, неудовлетворенность своей жизнью, неуверенность в том, что они смогут построить собственную жизнь в соответствии со своими желаниями.

По методике «Диагностика направленности личности» Б. Басса было выявлено, что испытуемым, имеющим интерактивную жизненную стратегию свойственна направленность на дело. Люди с такой направленностью стремятся добиваться наибольшей эффективности группы, способны отстаивать свое мнение. Они активны, исполнительны и ответственны. Для лиц с инактивной стратегией жизни свойственна направленность на себя. Данный вид направленности характеризует людей, склонных к здоровому соперничеству, стремящихся к престижу. Они тревожны, раздражительны и интровертированы.

По методике «Пятифакторный опросник личности» Р. Мак-Крае и П. Коста было выявлено следующее: испытуемые, облада-

ющие интерактивной жизненной стратегией, экстравертированы, то есть общительны, любят находиться в больших компаниях, оптимистичны, бывают склонны к вспыльчивости. Также для респондентов свойственна активность, стремление к доминированию и поиску впечатлений и внимания, настойчивость. Испытуемые с инактивной жизненной стратегией интровертированы, то есть неуверенны в себе, предпочитают находиться наедине с собой, озабочены своими личными проблемами и переживаниями, обычно имеют небольшой круг друзей, всегда контролируют свое поведение и проявление чувств. Также для них свойственна пассивность, склонность к подчинению, стремление избегать впечатлений и внимания, отсутствие настойчивости.

Таким образом, наше предположение о том, что существуют различия в психологических характеристиках лиц с разными жизненными стратегиями, подтвердилось.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2008. – 299 с.
2. Большаков, А. С. Искусство жить, или психология и стратегия успеха / А. С. Большаков. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 300 с.

УДК 514.763.62

Владимир Иванович Паньженский
г. Пенза, e-mail: kaf-geom@yandex.ru

АВТОМОРФИЗМЫ ПРОСТРАНСТВ ВЕЙЛЯ-КАРТАНА

Доказано, что максимальная размерность группы Ли автоморфизмов n -мерного пространства Вейля-Картана равна $n(n - 1)/2 + 1$.

Гладкое n -мерное ($n \geq 2$) многообразие M называется метрически-аффинным пространством (или аффинно-метрическим), если на M задана (псевдо) риманова метрика g и линейная связность ∇ . Если ∇ является метрической связностью без кручения, то M – (псевдо) риманово пространство. В рамках римановой геометрии в общей теории относительности Эйнштейна

было геометризовано гравитационное поле. Затем была поставлена задача геометризации единой теории гравитации и электромагнетизма. Попытки решения этой задачи привели к возникновению новых неримановых геометрий.

Первую такую геометрию предложил Г. Вейль. В 1918 году вышла в свет его знаменитая монография «Пространство. Время. Материя» [1]. В геометрии Вейля в пространственно-временном многообразии M , наделенном псевдоримановой метрикой лоренцевой сигнатуры, связность Леви-Чивита заменяется более общей линейной связностью без кручения. При параллельном перенесении векторов в этой связности изменяются длины, но не меняются углы между векторами. Это означает, что выполняется следующий постулат Вейля

$$\nabla_Z g(X, Y) = 2\omega(Z)g(X, Y),$$

для любых векторных полей X, Y, Z на M , а дифференциальная 1-форма ω (ковектор) отождествляется с векторным потенциалом электромагнитного поля. Кроме того, было замечено важное свойство уравнений Максвелла для безмассовых частиц – их инвариантность относительно конформных (масштабных) преобразований: $g \rightarrow \lambda^2 g = \bar{g}$. Если потребовать, чтобы постулат Вейля имел место и для метрического тензора $\bar{g}$, то ковектор ω должен преобразовываться по закону: $\bar{\omega} = \omega + grad \ln \lambda$, что соответствует калибровочному преобразованию в электродинамике. Таким образом, в теории Вейля предполагается, что гравитация определяет метрику, а электромагнитное поле является ответственным за изменение длин векторов при переходе от одной точки к другой.

Другой вариант геометризации гравитации и электромагнетизма был предложен Э. Картаном в 1922 году (см. обзор [2]). В геометрии Картана связность Леви-Чивита заменяется линейной метрической связностью с кручением. В дальнейшем этот подход привел к созданию теории Эйнштейна-Картана. В этой теории предполагается, что связность Картана является полусимметрической, а след ее тензора кручения определяет векторный потенциал электромагнитного поля [3]. Многообразие, наделенное (псевдо)-римановой метрикой и метрической связностью с кручением называется пространством Римана-Картана [4]. Таким образом, пространства Вейля и Римана-Картана являются первыми основополагающими примерами метрически-аффинных пространств.

Кроме того, появившиеся в последние десятилетия наблюдаемые данные в космологии, подтверждающие существование темной материи, темной энергии, ускоренное расширение Вселенной, предполагают более общую геометрическую структуру пространства-времени. В частности, было установлено, что распределение и движение материи не определяют однозначно геометрию пространства-времени, а калибровочный подход, предложенный Вейлем, может быть успешно распространен и на гравитацию. При этом в качестве основополагающей геометрической структуры пространства-времени может выступать пространство Вейля-Картана, в котором связность подчиняется постулату Вейля и имеет кручение (см., например, [5]).

Многочисленные варианты геометризации физических теорий, объединяющих различные виды взаимодействий, с необходимостью приводят к привлечению более общих дифференциально-геометрических структур, при этом в качестве модельных используются и многомерные пространства с положительно определенной метрикой.

Метрически-аффинное пространство $(M, g, \tilde{\nabla})$ называется пространством Вейля-Картана, если тензор деформации T связности Леви-Чивита ∇ метрики g является суммой тензора Вейля W и тензора Картана C , т.е.

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + T_{ij}^k, T_{ij}^k = W_{ij}^k + C_{ij}^k (W \neq 0, C \neq 0), \quad (1)$$

где

$$W_{ij}^k = \omega^k g_{ij} - \omega_i \delta_j^k - \omega_j \delta_i^k, (\omega^k = \omega_p g^{kp}) \quad (2)$$

а

$$C_{ijk} + C_{ikj} = 0 (C_{ijk} = C_{ij}^p g_{kp}). \quad (3)$$

Тензор кручения S связности Вейля-Картана определяется тензором Картана и наоборот:

$$S_{ij}^k = C_{ij}^k - C_{ji}^k, \quad (4)$$

$$C_{ij}^k = \frac{1}{2}(S_{ij}^k + S_{ji}^k - S_{ji}^k). \quad (5)$$

Так как связности Леви-Чивита и Картана являются метрическими, то постулат Вейля выполняется и для связности Вейля-Картана и, следовательно, при параллельном перенесении сохраняются углы между векторами.

Диффеоморфизм $\varphi: M \rightarrow M$ называется автоморфизмом пространства Вейля-Картана, если он оставляет инвариантными

метрику g и связность ∇ . Так как из инвариантности метрики следует инвариантность связности Леви-Чивита, а из инвариантности связности Вейля-Картана следует инвариантность ее тензора кручения, то φ является автоморфизмом пространства Вейля-Картана тогда и только тогда, когда φ оставляет инвариантными и тензор Вейля W и тензор Картана C . Имеет место следующая

Теорема 1. *Размерность группы Ли автоморфизмов n -мерного пространства Вейля-Картана не превосходит $n(n-1)/2 + 1$.*

Доказательство. Пусть g – (псевдо)риманова метрика произвольной сигнатуры пространства Вейля-Картана, G – его r -мерная группа автоморфизмов. Стационарная подгруппа G_0 точки $x_0 \in M$ индуцирует группу изотропии G'_0 в касательном пространстве $E = T_{x_0}M$. Векторное пространство $E = E_{p,q}^n$ является n -мерным (псевдо)евклидовым пространством с (p, q) сигнатурой $(+, \dots, +, -, \dots, -)$. Значение тензорного поля деформации $T(T_{ij}^k)$ в точке x_0 является ненулевым тензором на E . Рассмотрим T как билинейное отображение $E \times E \rightarrow E$. Группа изотропий G_0 , является подгруппой группы (псевдо)ортогональных преобразований пространства E , оставляющей тензор T инвариантным. Пусть ξ – элемент алгебры Ли группы Ли (псевдо)ортогональных преобразований пространства E , а $\varphi_t = \exp t\xi$ – однопараметрическая подгруппа преобразований, порожденная ξ . Тогда ξ принадлежит алгебре Ли $\mathfrak{g}_0$, группы Ли G_0 , если и только если φ_t оставляет инвариантным тензор T , т.е.

$$T(\varphi_t u, \varphi_t v) = \varphi_t T(u, v). \quad (6)$$

Дифференцируя (6) по t при $t = 0$, получаем

$$T(\xi u, v) + T(u, \xi v) = \xi T(u, v). \quad (7)$$

Пусть $(e_1, \dots, e_n)$ – ортонормированный базис в E и $g_{ij} = g(e_i, e_j) = \pm \delta_{ij}$, T_{ij}^k и ξ_i^j – компоненты g, T и ξ в этом базисе. Тогда уравнения (7) примут вид

$$T_{sj}^k \xi_i^s + T_{is}^k \xi_j^s - T_{ij}^r \xi_r^k = 0$$

или

$$(T_{sj}^k \delta_i^r + T_{is}^k \delta_j^r - T_{ij}^r \delta_s^k) \xi_r^s = 0. \quad (8)$$

Подставив в (8) компоненты тензора деформации Вейля, определенные формулой (2), получим

$$[(\delta_j^k \delta_i^r + \delta_i^k \delta_j^r) \omega_s - (g_{sj} \delta_i^r \omega^k + g_{is} \delta_j^r \omega^k - g_{ij} \delta_s^k \omega^r)] \xi_r^s = 0. \quad (9)$$

Алгебра Ли группы Ли (псевдо)ортогональных преобразований состоит из матриц следующего вида

$$\begin{pmatrix} B & C \\ C^T & D \end{pmatrix},$$

где B – кососимметрическая матрица размера $p \times p$, D – кососимметрическая матрица размера $q \times q$, C^T – матрица транспонированная к C . Поэтому $\xi_1^1 = \xi_2^2 = \dots = \xi_n^n = 0, \xi_r^s = \pm \xi_s^r$. Таким образом, мы имеем линейную однородную систему (9) из $n(n+1)/2 + n$ уравнений, занумерованных индексами i, j, k относительно $(n^2 - n)/2$ неизвестных ξ_r^s . Докажем, что эта система имеет как минимум $n - 1$ линейно независимых уравнений. Действительно, так как 1-форма ω ненулевая, то хотя бы одна из ее координат не равна нулю. Пусть $\omega_s \neq 0$, s – фиксировано. Рассмотрим подсистему, состоящую из $n - 1$ уравнений, занумерованных индексами $i = k = s, j = 1, \dots, n, j \neq s$. Эта подсистема имеет следующий вид:

$$\dots + [(\delta_j^s \delta_s^r + \delta_s^s \delta_j^r) \omega_s - (g_{sj} \delta_s^r \omega^s + g_{ss} \delta_j^r \omega^s - g_{sj} \delta_s^s \omega^r)] \xi_r^s + [(\delta_j^s \delta_s^s + \delta_s^s \delta_j^s) \omega_r - (g_{rj} \delta_s^s \omega^s + g_{sr} \delta_j^s \omega^s - g_{sj} \delta_r^s \omega^s)] \xi_r^s + \dots = 0.$$

Так как $\delta_j^s = 0, (g_{sj} = 0, j \neq s)$, а $g_{ss} g^{ss} = 1$, то в первых квадратных скобках получим $\delta_j^r \omega_s - \delta_j^r \omega_s = 0$, а во вторых квадратных скобках $-g_{rj} g^{ss} \omega_s = \pm \delta_{rj} \omega_s$. Поэтому выделенная подсистема примет вид

$$\dots \pm \delta_{rj} \omega_s \xi_r^s + \dots = 0, (r \neq s, j \neq s)$$

и является линейно независимой, так как $\det(\pm \delta_{rj} \omega_s) = \pm \omega_s^{n-1} \neq 0$.

Это означает, что размерность группы изотропий $\mathbb{G}_0$, не превосходит $\frac{n^2-n}{2} - (n-1)$, а размерность всей группы $\mathbb{G}$ не превосходит $\frac{n^2-n}{2} - (n-1) + n = \frac{n(n-1)}{2} + 1$.

Для доказательства точности указанной границы достаточно привести пример пространства Вейля-Картана с группой автоморфизмов размерности $\frac{n(n-1)}{2} + 1$. Рассмотрим (псевдо)риманово пространство $(M^n, ds^2), n \geq 3$ постоянной отрицательной кривизны с метрикой

$$ds^2 = dx^1{}^2 + e^{2x^1}(\varepsilon_2 dx^2{}^2 + \dots + \varepsilon_n dx^n{}^2), \quad (10)$$

где $\varepsilon_\alpha = \pm 1, \alpha = 2, \dots, n$. Группа изометрий этого пространства имеет максимальную размерность $\frac{n(n+1)}{2}$. Рассмотрим замкнутую подгруппу этой группы, содержащую все изометрии, оставляющие единичное векторное поле, ортогональное (псевдо)евклидову подпространству $\mathbb{E}^{n-1}: x^1 = \text{const}$ с метрикой

$$d\sigma^2 = \varepsilon_2 dx^2{}^2 + \dots + \varepsilon_n dx^n{}^2. \quad (11)$$

Базисные операторы этой подгруппы имеют вид

$$\partial_\alpha, -\varepsilon_\alpha x^\beta \partial_\alpha + \varepsilon_\beta x^\alpha \partial_\beta, -\partial_1 + x^\alpha \partial_\alpha. \quad (12)$$

В (12) первые $\frac{n(n-1)}{2}$ векторных полей являются базисными операторами группы Ли движений (псевдо)евклидова пространства $\mathbb{E}^{n-1}$ с метрикой (10), а последнее поле определяется условием инвариантности относительно него метрики (10) и единичного векторного поля, ортогонального $\mathbb{E}^{n-1}$.

Интегрируя уравнения инвариантности для ковариантного тензора деформации Вейля W и тензора деформации Картана относительно группы с операторами (12), находим

$$W = -dx^1 \otimes dx^1 \otimes dx^1 + e^{2x^1} \sum_{\alpha=2}^n \varepsilon_\alpha (dx^\alpha \otimes dx^\alpha \otimes dx^1 - dx^\alpha \otimes dx^1 \otimes dx^\alpha - dx^1 \otimes dx^\alpha \otimes dx^\alpha),$$

$$C = e^{2x^1} \sum_{\alpha=2}^n \varepsilon_\alpha dx^\alpha \otimes dx^\alpha \wedge dx^1.$$

Таким образом справедлива следующая

Теорема 2. *Максимальная размерность группы Ли автоморфизмов n -мерного пространства Вейля-Картана равна $\frac{n(n-1)}{2} + 1$.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вейль, Г. Пространство. Время. Материя. Едиториал / Г. Вейль. – 2-е изд., испр. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
2. Gordeeva, I. A. Riemann-Cartan Manifolds / I. A. Gordeeva, V. I. Panzhensky, S. E. Stepanov // J. Math. Sci. – 2009. – Vol. 169. № 3. – P. 342–361.

3. Panzhensky, V. I. Automorphisms of Riemann-Cartan Manifolds with Semi-symmetric Connection / V. I. Panzhensky // Journal of Mathematical Physics, Analysis, Geometry, 2014. – Vol. 10, № 2. – P. 21–27.

4. Pan'zhenskii, V. I. Automorphisms of Riemann-Cartan Manifolds / V. I. Pan'zhenskii // Math Notes. – 2015. – Vol. 98, № 4. – P. 613–623.

5. Бабурова, О. В. Математические основы современной теории гравитации / О. В. Бабурова, Б. Н. Фролов. – М. : МПГУ, 2012. – 128 с.

УДК 37.01(09)(271.327)

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, e-mail: parshina.v.n@mail.ru

ФИНАНСИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв. (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Развитие системы женского образования в России шло по линии двух ведомств. В Мариинском ведомстве эти учебные заведения изначально были поставлены в благоприятные условия, получая существенную поддержку из казны, чего были лишены министерские женские гимназии. Правительство предоставило заботу организации финансирования женских гимназий и прогимназий обществам, сословиям и частным лицам. В «Положении» 1870 года оговаривалось, что министерские женские гимназии и прогимназии содержатся за счет местных средств лишь «с незначительным пособием от казны» [21, с. 81]. В среднем по России лишь 11 % казенных средств шли на дотации женскому образованию [18, 6]. Так, в «Вестнике воспитания», в 1892 г. отмечалось, что, на содержание одного мужского среднего учебного заведения было затрачено 311194 руб. в год, а женского – 20648 руб.

Образование одного мальчика обходилось тем самым, в 134 руб., а девочки – в 103 руб. Доля государственного содержания мальчика составляла почти 60 %, в то время как женского около 12 % [20, с. 23].

Женские гимназии и прогимназии финансировались из различных источников, не исключением были и учебные заведения Пензенской губернии. Так, согласно отчету Саранской городской управы за 1886 год на содержание прогимназии, «по примеру

прошлых лет», из городской казны было отпущено 2000 руб. [19, 6], а от земства 500 руб.

Пензенская прогимназия существовала за счет Пензенского городского общества. На содержание прогимназии средства поступали из следующих источников: от городской управы, от мещанской управы, за право обучения, пособие от правительства. О материальном положении женских учебных заведений можно судить по документам. Например, документ от 3 августа 1870 г. подписанный городской головой к Господину исполняющему должность директора народных училищ: «На отношении от 11 июля 1870 года за № 811 имею честь осведомить, что Пензенское женское училище 2-го разряда, которое содержится пензенским обществом, желательно переименовать в трехклассную прогимназию с приготовительным классом. На содержание вышеуказанного училища с 1867 по 1870 года ассигновать до 1675 р., сверх того попечителем Пензенского женского училища собиралось за право учения с частного лица, не принадлежащего Пензенскому обществу до 125 р., а всего на содержание училища употреблялось 1800 р. ежегодно. Означенной суммы на содержание трехклассной прогимназии с приготовительным классом недостаточно, и пензенское общество в настоящее время не имеет возможности вновь прибавить, почему покорнейше прошу Вас на покрытие расходов по женскому училищу, переименованному прогимназию, ходатайствовать, перед высшим начальством выписать до 400 р. Что же касается до ассигнования денег на будущий срок или время, то Городская дума обязана поддержать существование вновь преобразованного женского училища в прогимназию» [6, Л.7–11].

Судя по этому документу, средств на содержание прогимназии не хватало. Деньги расходовались в разных направлениях. Большая их часть тратилась на «плату вежливым учителям и учителю приготовительного класса» – 765 р. (по 15 р. каждому), начальнице – 240 р. и 2 помощницам – 96 р.

Остальные средства уходили на приобретение квартир для воспитанниц – 400 р., учебных пособий – 26 р. и икон – 131 р. [7, Л. 31]. Большую часть денег прогимназия получала от купечества – 950 руб. (I гильдия – по 15 руб. в год; II гильдия – по 6 руб. в год). Также от государственного казначейства – 500 руб. в год, от Городской управы – 400 р. и от городского общества (цехов и мещан) – 613 руб. [8, Л. 42]. Распоряжался деньгами попечительский совет, в состав которого входили представители всех сословий. Представителем I совета был коллежский советник Н. Г. Сла-

винский, в состав совета входили: купец 2-ой гильдии И. В. Мещеряков, купец 1-ой гильдии П. Н. Кликунов, почетные граждане: Э. А. Баренцева, В. З. Сергеева, от цеховых обществ Н. Д. Гельпей, от мещан Ф. П. Денисова. Почетным попечителем была В. З. Сергеева [5, Л. 2–10].

В его обязанности входило составление годичных смет, проверка расходов, наблюдение за правильным и своевременным поступлением денег, проведение некоторых финансовых операций с этими деньгами, снимая, таким образом, часть забот со школьного начальства. Почетный попечитель имел высокий чин: V класса – в гимназии, VI класса – в прогимназии.

Ограниченность средств женских учебных заведений иллюстрирует так же тот факт, что в 1907 г. ученицам Первой женской гимназии: «в виду недостатка средств на приобретение нужного числа медалей, выдавались аттестаты с одним упоминанием о них» [9, Л. 22].

Одним из источников содержания средних женских заведений была плата за обучение, которая имела тенденцию к повышению. Так, плата за обучение в Пензенской женской гимназии составляла сначала 36 руб. в год. За подготовительный класс родители платили 24 руб. [13, Л. 7]. К 1890 году плата за обучение повышается до 40 руб. в год, за подготовительный класс она составила 30 руб., обучение необязательным предметам стоило 10 руб., танцы 5 руб., чистописание и рисование – 25 руб. в год [12, Л. 5, 6, 4]. С открытием восьмого дополнительного класса плата за обязательные предметы составила 85 руб., а за дополнительные – 30 руб. в год [3, Л. 5–7]. Первые четыре основных класса плата за обучение составляла 45–50 руб. в год, 5–7 классы – 60–65 руб. в год, за 8 класс – 85 руб. [4, Л2].

Данная тенденция повышения платы за обучение в женских учебных заведениях является общероссийской. Характерно это было и для Мариинских гимназий в столичных городах: к 1879 г. взнос за учение возрос с 25 руб. до 65–70 руб. в год, к 1887 г. плата уже доходила до 100 руб.

Во Всеподданнейшем отчете министра народного просвещения за 1902 г. отмечается, что «...плата за обучение изменяется в виду того, что плата за обучение составляет в большинстве гимназий главный источник содержания, ... зависит от количества обучающихся, а ровно и от того к какому сословию принадлежат обучающиеся в гимназиях... А также ввиду вздорожания жизненных условий» [2, 403].

Невозможность увеличения дотаций от городских обществ приводила к увеличению платы за обучение. Мы можем считать высокую плату одним из рычагов, благодаря которому определенные слои населения не могли себе позволить обучать своих детей в средних учебных заведениях. В своих воспоминаниях В. А. Торгашин писал о прогимназии в Нижнем Ломове: «пансион местной просветительницы Е. П. Добротиной имел целью готовить детей местной интеллигенции для поступления в Пензенскую женскую гимназию. Обучение в пансионе было платным и *недоступным для детей рабочих и крестьян*, к 1910 году пансион был преобразован в женскую прогимназию, подчиненную министерству народного просвещения, но обучение в ней оставалось платным» [1, Т. 39] [Курсив наш – В. П.].

Часть учениц обучающихся в гимназиях и прогимназиях могли быть освобождены от платы в связи с крайней бедностью родителей учениц, также освобождались от оплаты ученицы, принадлежавшие к обществам, которые содержали прогимназию или гимназию. Так, ученицы женской прогимназии г. Пензы купеческого и мещанского звания освобождались от оплаты за право учения [9, Л. 11].

На основании Высочайшего повеления от 21 декабря 1873 г. правом бесплатного обучения дочерей в женских гимназиях и прогимназиях могли пользоваться лица, которые состояли на службе в этих заведениях или прослужили в них не меньше десяти лет, причем от них требовалось «представления справки о бедности» [14, Л. 6]. Этим правом не могли пользоваться служащие мужских учебных заведений и служащие учебных заведений другого типа.

Для увеличения источников доходов прибегали к различным средствам, например к проведению лотереи. Одна из них была проведена в марте 1870 года, всего было выручено 250 руб., этой суммы хватило на оплату полного курса наук четырех воспитанниц Пензенской женской гимназии. В этом же году была проведена еще одна лотерея, которая выручила 480 руб. [11, Л. 9].

24 сентября 1878 года в г. Пензе было открыто Общество вспомоществования нуждающимся ученицам гимназии и прогимназии. Инициатива учреждения общества принадлежала почетной попечительнице Л.А. Татищевой и бывшему председателю окружного суда Н. Н. Мясоедову. Устав общества был утвержден Министерством внутренних дел 21 мая 1877 года. Председателем был Мясоедов, исполняющий вместе с тем обязанности секретаря

и казначея. В первый год существования было 14 почетных членов Лица, пожертвовавшие обществу менее 3 руб. права голоса не имели. Сумма в распоряжении общества составляла 5094 [17, 15]. В первый год на обучение гимназисток было израсходовано 789 руб. В 1893 году за счет общества обучалось 13 учениц [10, Л. 5].

Но такое положение сохранялось не долго. В 1893 году количество почетных членов сократилось до 4, действительных – до 11, соребнователей – до 1. Наиболее крупные пожертвования сделали: почетная попечительница женской гимназии В. И. Горяйнова – 300 руб., князь Воронцов – 200 руб., Д. К. Гевлевич 60 руб., Н. А. Бекетов. 30 руб. В распоряжении общества находилось к 20 марта указанного года 4865 руб. 95 коп., из них израсходовано было на учениц 880 руб. 60 коп.

Таким образом, в течение 15 лет материальное положение общества не улучшилось, а наоборот ухудшилось, сократилось число членов, а вместе с тем сократился размер пожертвований. Тем не менее, общество вспомоществования внесло большой вклад в развитие женского образования губернии, с одной стороны привлекая внимание губернской общественности к проблемам образования девочек, с другой стороны оказывало посильную материальную поддержку успешным ученицам.

Необходимо отметить еще один источник содержания несостоятельных гимназисток. Это именные стипендии уездного предводителя дворянства Губернского секретаря Льва Михайловича Жемчужникова, а также Действительного статского советника Николая Николаевича Мясоедова.

Стипендиаток назначало училищное начальство, во внимание не принимались сословные различия, ни место рождения, единственным условием, что стипендия назначалась действительно бедным ученицам, показавшим успехи в учебе, но её можно было лишиться за неуспеваемость в науках и в том случае, если впоследствии их материальное положение улучшится.

А также, благодаря пожертвованному капиталу статским советником Бауером в 200 руб. проценты с его капитала ежегодно шли на стипендию одной из лучших учениц Пензенской женской прогимназии [15, Л. 40].

Таким образом, организация и дальнейшее существование средней женской школы было связано с частной инициативой, содержалось за счет местных обществ, казенные поступления были достаточно малы, в этом женские гимназии уступали мужским.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Краеведческий музей. Воспоминания ветерана народного просвещения В. А. Торгашина // Архив филиала МУК ЦИК. – Пенза. – Т. 39.
2. Всеподданнейший отчет Министра народного просвещения за Э1902 г. – СПб., 1904. – 610 с.
3. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 155. Л. 5 ; Д. 187. Л. 6 ; Д. 188. Л. 4 ; Д. 371. Л. 7.
4. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 230. Л. 2 ; Д. 289а. Л. 5 ; Д. 340. Л. 4 ; Д. 486. Л. 6.
5. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 425. Л. 2–10.
6. ГАПО. Ф. 104. Оп. 1. Д. 294. Л. 7–11.
7. ГАПО. Ф. 104. Оп. 1. Д. 321. Л. 31.
8. ГАПО. Ф. 104. Оп. 1. Д. 393. Л. 42.
9. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 165. Л. 11.
10. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 207. Л. 5.
11. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 20. Л. 9.
12. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 134. Л. 5 ; Д. 144. Л. 3; Д. 238. Л. 4.
13. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 140. Л. 7.
14. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 373. Л. 6.
15. ГАПО. Ф. 105. Оп. 1. Д. 255. Л. 40.
16. ГАПО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 486. Л. 22.
17. Краткий исторический очерк 25-летнего существования Пензенской женской гимназии. – Пенза, 1894. – 18 с.
18. Куломзин, А. Н. Опытный подсчет современного состояния нашего народного образования. – СПб., 1912. – 149 с.
19. Отчет Саранской городской управы за 1868 г. – Пенза, 1887. – 19 с.
20. Семенов, Д. Д. Нуждаются ли женские гимназии в преобразовании, и в каком именно? / Д. Д. Семенов // Вестник воспитания. – 1892. – № 3. – С. 19–27.
21. Христофорова, Н. В. Женские гимназии в России / Н. В. Христофорова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 80–86.

УДК 378.1

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, e-mail: ptanovame@mail.ru

СУБЪЕКТНОСТЬ – ОСНОВНОЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное образование коренным образом отличается от общего среднего образования и не только формой, но, прежде всего, механизмом формирования содержания. Определяющим фактором для средней школы являются эталонные образцы

культуры и науки, значимые в ситуации обучения и воспитания. Культурно-исторический контекст задает условия относительной стабильности в отборе содержания образования. Иначе формируется содержание профессионального образования. Содержание и организация оказываются подвижными, поскольку движущей силой преобразований являются социально-экономические факторы. Работодатели диктуют перечень ключевых профессиональных компетенций современных выпускников, принимают участие в разработке стандартов профессиональной деятельности [1, 329].

Коротко об основных социально-экономических тенденциях и социокультурной ситуации в современном профессиональном образовании. Базовая социально-экономическая тенденция – переход от мобилизационной экономики к инновационной. Мобилизационная экономика в индустриальном обществе базируется на производстве товаров и услуг. Содержание профессионального образования – подготовка по специальности. Подготовка специалистов привела к утрате изначально социокультурного смысла профессионального образования. На периферии внимания остались вопросы становления субъекта собственной деятельности. Выпускники-специалисты готовились обслуживать материальное производство или ведомственную отрасль.

В 90-е годы развал плановой экономики и рост предпринимательской активности населения продемонстрировали тот самый переход к инновационной экономике, к которому оказалась не готова профессиональная школа. Акценты в инновационной экономике смещены на производство нововведений. Знания становятся главным ресурсом и предметом обмена и продажи. Мы наблюдали попытки развития образования в варианте традиционной подготовки специалистов – резко возросла численность выпускников экономического и коммерческого профиля. Однако запрос рынка труда остался неутоленным, специалисты в условиях инновационной экономики не нужны. Резкое сокращение жизненного цикла любого товара приводит к тому, что даже классный специалист сталкивается с необходимостью переподготовки. Теперь страна нуждается в профессионалах.

Превращение знания в ресурс предполагает выход в проектную логику (возможность создавать свои собственные версии еще не существующих технологий). В условиях современной информационной среды ключевую роль играют субъектные характеристики выпускников: умение входить и строить профессиональные общности, вырабатывать собственную позицию.

Исследование современного состояния профессионального образования позволяет говорить о наличии содержательного кризиса [1, 341]. Попробуем наметить варианты выхода из него за счет психолого-педагогических и методических ресурсов. Современное профессиональное образование нуждается в таких образовательных технологиях, которые позволят сформироваться профессионалу, обладающему способностью для развития себя в качестве субъекта собственной деятельности.

Составляющие этой интегральной способности представлены Е. И. Исаевым и В. И. Слободчиковым:

- 1) умение быстро ориентироваться в сложном мире деятельности и ресурсов;
- 2) умение строить пространства потенциально возможной деятельности, для которой пока нет места в реальном социуме;
- 3) умение становиться субъектом собственной деятельности [1].

Создать условия для становления будущих профессионалов в качестве субъектов собственной деятельности – важнейшая миссия современного высшего образования. Попробуем ответить на вопрос, как это сделать усилиями преподавателя.

Ключевым моментом **первичной профессиональной ситуации развития** является *выверка правильности профессионального выбора*. Для студентов на 1–2 курсах важным оказывается обсуждение:

- проблем профессионального самообразования;
- вопросов смысла и назначения избранной профессии;
- путей и способов становления в качестве профессионала.

В это время осваиваются общекультурные и естественнонаучные дисциплины, содержание которых создает основу для формирования научной позиции. В учебной деятельности студентов доминирующее значение приобретают процессы самообразования, особенно в новых информационных условиях использования интернет-библиотек, электронных баз данных, электронных образовательных систем. Самообразование предъявляет повышенные требования к внутренним, субъектным возможностям студентов, прежде всего, к возможностям самоорганизации, саморегуляции поведения.

Преподавателям стоит продумать форму проведения практического занятия, на которой могло бы состояться обсуждение и предъявление своей позиции, на основе самостоятельно проанали-

зированных источников. Может быть организована дискуссия в режиме «круглый стол». Эффективна в больших группах техника «аквариум». Преподавателю важно подготовить те проблемные задания, над которыми будут размышлять и рассуждать студенты в пределах предметного поля. Задания могут быть текстовыми или видеофайлами.

Пример задания для обсуждения психологического содержания подросткового возраста (дисциплина «Психология», раздел «Психология развития»).

О каких особенностях подростковой психики свидетельствуют приведенные ниже высказывания?

«Когда мне было четырнадцать, мой отец был так глуп, что я с трудом переносил его; но когда мне исполнился двадцать один год, я был изумлен, насколько этот старый человек поумнел за последние семь лет». М. Твен [2, 558].

«Подростки: существа, которые еще не догадываются, что в один прекрасный день они будут знать о жизни так же мало, как их родители». Р. Уолдер [2, 596].

В специально-предметной ситуации развития происходит становление субъекта профессиональной деятельности в процессе освоения студентом специальных дисциплин. Будущий профессионал должен владеть принципами, правилами, нормами, средствами осваиваемой профессиональной деятельности.

Важное психологическое условие введения студентов в среду профессионального образования – построение событийной общности педагогов и студентов. Здесь вновь уместно вспомнить о компетентности педагога, в руках которого проектирование условий для формирования профессиональной субъектности. Эффективными оказываются нетрадиционные формы лекций, а именно: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-провокация. Разнообразие форм предполагает возможность выбора наиболее адекватной формы исходя из особенностей предметного материала, с одной стороны, и личностных возможностей преподавателя, с другой. Основная цель внедрения в дидактический процесс нетрадиционных лекций заключается в создании условий активизации работы студентов в формате лекционных форм работы в противовес сложившемуся в традиционном понимании пассивному восприятию [3, 135–144].

В социально-профессиональной ситуации развития происходит становление субъекта *собственной профессиональной деятельности*. В современной системе подготовки – это завершающий год обучения в вузе. Отличительная черта содержания образования этого этапа – практики, где студенты имеют возможность включиться в самостоятельную профессиональную деятельность. Практика является первой реальной возможностью в реализации собственных инициативных действий в профессиональной деятельности, площадкой для проявления своей субъектности. Логичным завершением проектирования ситуаций развития субъектности в высшей школе является проектный режим прохождения производственной практики. В ходе, например, педагогической практики в проектном режиме студентами проектируются цели, создаются блок психологических и педагогических заданий и средств психодиагностики, вырабатываются критерии оценки качества практики и шкала оценивания собственной профессиональной компетентности [4, 173–177]. Возможность реализовать на практике свои собственные замыслы – уникальная возможность в вузе пройти путь становления субъекта собственной деятельности, который требует решения задач по поиску необходимых ресурсов, целеполаганию, программированию деятельности и управлению ею.

Содержание профессионального образования должно быть деятельностью. Стать субъектами собственной профессиональной деятельности возможно лишь при включении в совокупность деятельности: учебную, исследовательскую, проектную. В них есть возможность реорганизации предметного уровня знаний в профессионально-компетентностный. Задача педагога высшей школы соответствовать изменившимся социально-экономическим условиям и реализовывать комплекс современных образовательных технологий в ситуациях развития субъектности будущего профессионала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – Кн. 3. – 432 с. (Основы психологической антропологии).
2. Большая книга афоризмов. Самая современная антология афоризмов на русском языке / сост. К. В. Душенко. – М. : Эксмо, 2012. – 1056 с.

3. Питанова, М. Е. Взгляд психолога на лекцию в высшей школе / М. Е. Питанова // Инновации в образовании. – 2014. – № 4. – С. 135–144.

4. Питанова, М. Е. Педагогическая компетентность: условия формирования в педагогическом вузе / М. Е. Питанова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (г. Пенза, 19 декабря 2017 г.). / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 173–177.

УДК 911.53

Ольга Филипповна Приказчикова

г. Пенза, e-mail: prikaz4ikowa.ola@yandex.ru

Серафима Николаевна Артемова

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

ИСТОРИКО-ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССЕЛЕНИЯ ЭТНОСОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ*

Самые первые данные о национальном составе населения, проживавшего на территории Пензенской области, отражены в русских летописях XII–XVI вв. Эпизодические данные вплоть до середины XIX в. можно встретить в описаниях иностранных торговцев, монахов, путешественников. Однако, эти данные не преследовали цель глубокого этнографического анализа, отражая лишь наиболее примечательные стороны материальной культуры, в частности постройки и одежду. Со второй половины XIX в. изучение национального состава стало более планомерным, к нему подключились ведущие ученые России того времени, возникли учреждения, целенаправленно занимавшиеся этнографическими исследованиями.

Современный этнический и расовый состав населения Пензенской области сформировался в результате соприкосновения и частичного слияния разных народов. До прихода русских здесь проживали малочисленные народы преимущественно угрофинской и тюркской языковых групп. С усилением русского государства и расширением его границ происходило постепенное

* Работа выполнена в рамках гранта РФФИ (региональный конкурс). Проект № 17-11-58005-ОГН\18.

заселение и земледельческое освоение края. Территория области уже в XVI в. находилась во власти русского государства, однако эти земли постоянно подвергались набегам кочевников, в результате, появилась необходимость в охране, и началось строительство системы сторожевой засечной черты от Днепра до Волги, что определило дальнейшее освоение территории [1, с. 112–115]. Построенные крепости и города заселялись служилыми казаками, численность которых достигла 35 тысяч человек, среди них были представители разных народов – русские, украинцы, татары, мордва [2, с. 121]. За свою службу они получали земельные наделы, на которых строили дома, потом там вырастали целые деревни. Особенно много таких поселений сложилось возле крупнейших крепостей тех лет – Ломова, Мокшана, Пензы.

Этнографические особенности населения Пензенской области позволяют определить направления заселения. На западе и юге территории проживает южнорусское население, в остальных районах – северорусское. За долгие годы появилось множество смешанных типов не только между русскими группами населения, но с мордовским и татарским населением. Под воздействием татар-мишарей сформировалась особая группа русского населения – мешчера, расположенная в бассейне реки Выша. В ходе заселения территории возникли районы компактного проживания мордвы, татар и чуваш. Мордовское население представлено группами мордвы-эрзи и мордвы-мокши, живущими рассеяно по всей Пензенской области. Татарское население переселялось к засечным чертам преимущественно с Оки с Мещерской стороны и до сих пор сосредоточено на территории современного Каменского, Городищенского и Кузнецкого районов Пензенской области. Сегодня – это татары-мишари темниковской группы. Позже всех появилось чувашское население, всегда компактно проживавшее на территории Неверкинского района.

Процесс заселения активизировался в конце XVII – начале XVIII века. Распахивались главным образом черноземные земли луговых степей в западной части области [3, с. 159–161]. Этому способствовало и движение потока переселенцев, шедшего со стороны центральных районов. Более лесистая и возвышенная восточная часть, где проживала основная часть мордвы, заселялась в меньшей степени. Уже в XVIII столетии русские стали преобладать среди других народов.

Поскольку в основе этнической общности лежит языковая близость, с которой связаны генетическое родство, длительность культурных контактов, то лингвистическую группировку можно рассматривать в качестве этнической классификации народов. В пределах области, несмотря на её небольшую территорию, проживают представители более 100 народов (из 180 по России в целом). Преобладающее значение имеет индоевропейская семья народов, представленная главным образом славянской языковой группой (русские, украинцы, белорусы, поляки, болгары), кроме того, армянской, иранской, романской, греческой, балтийской, германской и индоарийской группами. На втором месте по численности – уральская семья, финно-угорская группа (мордва, марийцы, коми, эстонцы, карелы, финны). На третьем – алтайская семья народов, в составе которой главную роль играет тюркская группа (татары, чуваша, азербайджанцы, казахи, узбеки, киргизы, туркмены, башкиры, кумыки, ногайцы и др.), в меньшей степени – монгольская (калмыки, буряты). Есть представители северокавказской семьи народов. В небольшом числе проживают китайцы (китайская группа китайско-тибетской семьи) и корейцы.

По данным переписи 2010 года, на территории Пензенской области большую часть населения составляют русские (86,4%). Значительные этнические группы – татары и мордва. Татары компактно проживают в Городищенском, Кузнецком, Каменском, Неверкинском, Сосновоборском районах. В области 41 татарский, 15 смешанных населённых пунктов. Представители мордовской национальности расселены в Белинском, Бековском, Городищенском, Камешкирском, Лопатинском, Малосердобинском, Мокшанском, Наровчатском, Никольском, Пензенском, Сосновоборском, Шемышейском, районах. Общая численность эрзян и мокшан в Пензенской области на 1989 год составила 86 370 человек, но из-за миграционных и ассимиляционных процессов их удельный вес в национальном составе области снижается, это показала перепись 2010 года. Общее количество двух народов составило всего 70 739 человек.

Мокшане расселены в основном в Мокшанском, Наровчатском, Белинском и Шемышейском районах; эрзяне – в Шемышейском районе. Кроме этого, в Пензенской области имеют место смешанные мокшано-эрзянские поселения: в Городищенском, Никольском, Пензенском и Сосновоборском районах.

Наглядное представление об изменении национального состава Пензенской области можно получить по данным Всероссийских переписей населения 1939, 1959, 1979, 1989, 2002 и 2010 годов в процентах.

Таблица 1

Динамика структуры этносов Пензенской области (%)

	1939 г.	1959 г.	1979 г.	1989 г.	2002 г.	2010 г.
Все население,	100	100	100	100	100	100
в том числе:						
русские	86,8	87,6	86,5	86,2	86,4	86,4
мордва	7,8	7,3	6,3	5,7	4,9	4,8
татары	3,9	4,1	5,2	5,4	6,0	6,0
украинцы	0,6	0,7	0,8	1,0	0,9	0,85
чуваши	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5
евреи	0,1	0,2	0,15	0,1	0,1	0,1
белорусы	0,0	0,1	0,17	0,2	0,2	0,17
другие национальности	0,4	0,2	0,46	0,9	1,0	1,18

Составлено по данным официальных переписей населения [4].

Таким образом, за рассматриваемый период не произошло коренных изменений в национальном составе населения области. Небольшое повышение удельного веса русских с 1939 по 1959 год связано с высоким для этого периода естественным приростом населения. В дальнейшем снижение рождаемости в большей мере коснулось русского населения, в результате его доля снизилась к 1989 году и незначительно увеличилась к 2010 году. Снижение удельного веса мордовского населения за рассматриваемый период можно объяснить миграцией за пределы области и частичной ассимиляцией. Уменьшение удельного веса мордвы происходило при сокращении ее абсолютной численности. Но в целом крупные этносы области сохраняют стабильность. Численность и состав других национальностей очень динамичны, что связано с миграционными процессами. Начиная с 1979 г. и по настоящее время, возрастает доля других национальностей, что связано с привлекательностью региона для мигрантов, в том числе из Китая и стран Средней Азии, особенно в последнее время. В миграционном приросте населения из стран ближнего зарубежья удельный вес русских за 1989 – 2010 годы составил 76,4 % против 6,8 % татар, 6,0 % украинцев, 3,8 % армян.

В территориальном плане три основных народа Пензенской области распределены следующим образом: русские проживают

по всей территории области (в Заметчинском, Вадинском и Башмаковском районах сохранилась особая группа русских – мещера), татары сосредоточены преимущественно в Неверкинском, Городищенском, Кузнецком, Сосновоборском, Лопатинском, Каменском районах, мордва – в Шемышейском, Сосновоборском, Камешкирском районах. Такие особенности расселения тесно связаны с историей заселения и формированием этнических черт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Курицын, И. И. Население и хозяйство Пензенской области / И. И. Курицын. – Пенза : Изд-во ИПК и ПРО, 1998. – 289 с.
2. Иконников, Д. С. Особенности формирования культурных ландшафтов Пензенской области на ранних этапах / Д. С. Иконников, С. Н. Артемова, О. Ф. Приказчикова, М. Л. Жогова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2017. – № 4. – С. 116–127.
3. Приказчикова, О. Ф. Хозяйственное освоение территории Пензенской области и формирование культурных ландшафтов / О. Ф. Приказчикова, С. Н. Артемова // Теория и практика гармонизации взаимодействия природных, социальных и производственных систем региона : сб. науч. ст. – Саранск, 2017. – С. 157–165.
4. Сайт Государственного комитета статистики. – URL: <http://www.pnz.gks.ru/> (дата обращения: 06.11.2018).

УДК 372.857

Людмила Николаевна Савина

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Модернизация образовательного процесса с его ориентацией на компетентностный подход и изменением целеполагания существенно меняет сложившуюся методическую систему оценки качества биологического образования. Именно поэтому современное школьное биологическое образование должно исходить из необходимости формирования действенных знаний и умений как осно-

вы в развитии ключевых компетенций учащихся. Школа призвана дать образование, результаты которого впоследствии будут востребованы учащимися в практической жизни. В связи с этим, главными критериями качества биологического образования, являются сформированные у школьников умения применять усвоенное содержание в жизненных ситуациях, в самообразовании и профессиональной деятельности.

Перед учителем биологии поставлена сложная методическая задача – реализовать на практике компетентностный подход, т.е. сформировать у учащихся готовность использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни и практической деятельности.

Для решения этой задачи мы предлагаем реализовать практический подход к обучению через модификацию содержания учебного материала, через технологию обучения, а также через организацию учебной деятельности учащихся.

Использование практических форм ведения урока способствует повышению мотивации к обучению и сознательному выбору профессии, связанной с биологическими знаниями. На основе знаний биологии базируются сельскохозяйственные профессии, медицина, биотехнологии, лесное хозяйство, ландшафтный и садовый дизайн и многое другое.

Анализ содержания школьного курса биологии позволяет выделить учебный материал, имеющий практическую направленность, а также обогатить его новой информацией, позволяющей раскрыть связи между знаниями и повседневной жизнью людей, проблемами, возникающими в процессе жизнедеятельности, тем самым повысить востребованность приобретаемых знаний и умений.

В соответствии с прикладной направленностью содержания биологического образования, на первый план должны выступать научные основы выращивания культурных растений и разведения домашних животных; селекционная практика; микробиологический синтез; биотехнология, генная и клеточная инженерия; защита окружающей среды, сохранение биологического разнообразия, т.е. такие направления, которые готовят учащихся к жизни, к активной деятельности [1, 10].

Система практико-ориентированных биологических заданий по каждой изучаемой теме служит хорошим средством формирования умений применять знания. Задания основаны на раскрытии

практического значения биологических знаний, прогнозе роли научных биологических открытий, на новизне изучаемого материала, рассмотрении известных сведений в новом или историческом аспекте, и др.

Осуществлению практической направленности обучения биологии служат различные по содержанию лабораторные и практические работы, проводимые в активной форме. Лабораторные работы являются очень ценными в учебно-воспитательном отношении способом обучения биологии, формирующим ряд практических умений и навыков, если они носят исследовательский характер. Обучающиеся приобретают знания не в готовом виде, а путем непосредственного изучения объектов живой природы, что развивает у учащихся интерес к биологии, позволяет проявить инициативу.

Практическую направленность могут иметь и домашние задания, которые связаны с необходимостью осуществления практических действий, наблюдений, проведения эксперимента.

Использование на уроках различных технологий обучения может значительно повысить эффективность практико-ориентированного подхода. Технологии проблемного, дифференцированного и развивающего обучения наиболее подходят для этих целей. Проблемное обучение обеспечивает развитие таких умений как, выдвижение научных гипотез, их проверка; выполнение практических работ исследовательского и творческого характера; занимательных опытов; разбор учащимися биологических парадоксов; озвучивание ими учебных кинофрагментов; проведение взаимного опроса; составление задач и рецензирование текстов; организация эстафет и путешествий; уроков-конференций, семинаров и диспутов и др.

Расширить рамки урока позволяет использование информационно коммуникативных технологий, что делает возможным в реальности познакомиться с новыми растениями и животными, заглянуть внутрь клетки, с помощью компьютерной модели понять, как идут процессы в организме, и даже провести виртуальный эксперимент.

Использование игрового подхода в ходе обучения, позволяет моделировать условия реальных жизненных ситуаций (на приеме у врача, в домашнем хозяйстве, в саду или на огороде, домашний питомец и др.) Кроме этого, предлагается школьникам проком-

ментировать телерекламу, сообщения СМИ, наблюдения на улице, касающиеся области биологии.

Целенаправленной учебной деятельностью является проектное обучение, в ходе которого обучающимися решаются учебные, поисковые, исследовательские и практические задачи. Школьники учатся добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Необходимо также серьёзное внимание уделять формированию у школьников простейших навыков исследовательской работы, что непосредственно способствует реализации актуальной цели образования в формировании деятельностной личности.

Следует отметить, что использование внеурочной деятельности практической направленности является наиболее эффективным в развитии образовательной мотивации школьников. К таким видам деятельности относятся экскурсии в природу, в теплицы, в ботанический сад, на пришкольный участок, которые делают процесс обучения более успешным. Они позволяют создать обучающимся условия для самостоятельного получения информации непосредственно при изучении природных биологических объектов.

Большое значение в приобретении знаний и умений практического характера имеют занятия на пришкольном учебно-опытном участке. К сожалению, городские дети очень слабо представляют себе биологическое значение агротехнических приемов выращивания растений. Такие понятия как пикировка, окучивание, пасынкование, рыхление, прополка и др. вызывают трудности в понимании и усвоении и, тем более, в практическом исполнении.

Таким образом, практическая направленность обучения биологии является инструментом, который позволяет сделать предмет интереснее, доступнее для понимания и ближе к реальной действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кадырова, Р. Х. Усиление практической направленности в изучении биологии / Р. Х. Кадырова // Молодой ученый. – 2009. – № 12. – С. 375–378.

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: velv2015@yandex.ru

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА: ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Понятия «качество жизни» и «развитие человека» составляют содержательную характеристику современных подходов к проблемам экономического роста и развития общества. Постановка этих проблем не является новой. Они являлись ключевым вопросом многих философских, экономических, социологических работ. Истоки современных концепций качества жизни и развития человека можно обнаружить в трудах древних мыслителей, во многих культурах и религиях. Но есть и длительный период, когда проблемы человека, качества его жизни и развития отошли на второй план. В XX веке подход к развитию как достижению экономических целей оказался главным. В экономических теориях человек стал трактоваться как средство производства, превратился в «человеческий фактор» [1, 17].

Последнее десятилетие XX века ознаменовалось формированием концепций и теорий, в которых по-новому рассматривается роль человека. Прежде всего, это концепция устойчивого развития и концепция развития человека, ведущей идеей которых является положение о том, что именно человек является основной целью экономического роста.

Качество жизни и благосостояние – это основные составляющие, включающие условия жизни и информированность населения, социальную безопасность, качество окружающей среды и природно-климатические условия, которые образуют среду обеспечения жизнедеятельности населения [2, 67]. Для определения качества жизни населения и выявления территориальных различий используются многочисленные показатели, в том числе количественного порядка. К ним относятся, например, показатели обеспеченности населения услугами и учреждениями сферы здравоохранения, образования, культуры, средняя ожидаемая продолжительность жизни, уровень доходов и другие.

Среди глобальных проблем современности проблема охраны и укрепления здоровья населения относится к числу наиболее актуальных. Здоровье населения ставят на первое место среди всех показателей, характеризующих качество населения. Факторы, определяющие здоровье населения, объединяют в несколько групп: природные условия, влияющие на характер и уровень заболеваемости; образ жизни людей и социально-экономическая ситуация в регионе; производственные факторы; загрязнение окружающей среды. К основным показателям здоровья обычно относят следующие: обеспеченность населения чистой питьевой водой и продуктами питания; количество времени, свободного от работы и домашнего хозяйства; возможность активного отдыха; общая и специфическая заболеваемость населения; обеспеченность инфраструктурой здравоохранения (число больниц и коек, численность врачей и лиц среднего медицинского персонала, обеспеченность лекарственными препаратами и медицинской техникой).

Как сложная и динамично развивающаяся отрасль экономики здравоохранение является важнейшей составной частью социальной инфраструктуры и занимает в ней особое место. Уровень развития здравоохранения и его состояние во многом определяют такие показатели естественного движения населения, как рождаемость, смертность, естественный прирост, средняя ожидаемая продолжительность жизни. От уровня его развития зависит эффективность использования трудовых ресурсов. С позиций социально-экономической географии здравоохранение как часть территориальной системы общества представляет собой пространственную организацию различных медицинских учреждений, деятельность которых направлена на сохранение и улучшение здоровья населения.

В 2016 г. сеть медицинских учреждений Пензенской области объединяла 44 больницы (их число по сравнению с 2000 г. сократилось на 57), 224 врачебных амбулаторно-поликлинических организаций (на 47 учреждений меньше, чем в 2000 г.), 121 женских консультаций, детских поликлиник и амбулаторий, 303 фельдшерско-акушерских пункта (на 392 пункта меньше по сравнению с 2000 г.), 5 диспансеров, диагностический и онкологический центры [3, 213]. В 2017 г. был открыт областной перинатальный центр.

За рассматриваемый период число больничных учреждений сократилось на 56,4 %, что связано с большой изношенностью

фондов и недостатком финансирования. Число фельдшерско-акушерских пунктов уменьшилось на 55,6 % вследствие продолжающейся в последние 20 лет депопуляции населения, хотя динамика ее показателей имеет положительные тенденции.

Более объективным показателем состояния социальной инфраструктуры здравоохранения является не столько число больниц, сколько обеспеченность населения больничными койками. С 2000 г. по 2016 г. число больничных коек в расчете на 10 тыс. чел. населения снизилось в Пензенской области со 109,6 до 81,2 (в 1,3 раза). Тенденция снижения числа больничных коек характерна практически для всех субъектов Приволжского федерального округа за последнее десятилетие. Лучшая обеспеченность койко-местами характерна для лечебных учреждений Саратовской и Кировской областей (98,3 и 90,1 соответственно), республик Удмуртия (92,8) и Марий Эл (90,3). Показатель выше среднероссийского (83,4) в Нижегородской, Оренбургской и Ульяновской областях. В остальных субъектах ПФО показатель ниже среднего по стране. Самая низкая обеспеченность больничными койками в Татарстане – 65,8 на 10 тыс. чел. населения [4, 342].

Определенные различия имеются между субъектами ПФО по такому показателю, как численность врачей в расчете на 10 тыс. чел. населения. Лидерами являются республики Удмуртия (55,3 врачей) и Мордовия (53,7). Наименьшая численность врачей в Пензенской и Ульяновской областях (38,9 и 39,0 соответственно) и в республике Марий Эл (34,8 врачей) [5, 192].

Важной составной частью инфраструктурного комплекса Пензенской области, в частности, сферы социальной инфраструктуры, является образование. Как динамичная отрасль экономики образование непосредственно участвует в формировании и развитии человеческого капитала страны. Особенности размещения и пространственной дифференциации учреждений образования формируют территориальную организацию сферы образования.

Социально-экономическая география изучает образование как часть территориальной системы общества, которая представляет собой пространственную организацию образовательных учреждений разного типа. Их главной функцией является воспитание и обучение населения. Ведущими факторами их размещения являются социально-демографические и социально-экономические: численность населения, его возрастная структура, ориентация на потребителя, спрос со стороны работодателей, необходи-

мость в обеспечении предприятий и учреждений квалифицированными кадрами.

Основными количественными показателями сферы образования являются следующие: общее число образовательных учреждений разного типа; число детей, приходящихся на 100 мест в дошкольных учреждениях; численность учащихся в дневных и вечерних образовательных учреждениях; общая численность студентов в учреждениях среднего профессионального и высшего образования; численность студентов на 10 тыс. чел. населения.

С 2000 г. общероссийской тенденцией является уменьшение числа студентов средних специальных учебных заведений. Это касается и ПФО, где их число сократилось с 589,7 тыс. в 2000/2001 учебном году до 498,6 тыс. чел. в 2015/2016 году. Наибольшее сокращение было характерно для Удмуртии (с 43,8 до 24,5 тыс. чел.), Башкортостана (с 86,1 до 68,0 тыс.), Кировской (с 30,0 до 21,2 тыс.) и Пензенской (с 24,9 до 17,5 тыс.) областей. В то же время в республике Татарстан их число увеличилось с 55,3 тыс. до 71,6 тыс. [6, 57].

Численность студентов вузов в ПФО за последние 20 лет была наиболее высокой в 2010/2011 учебном году – 1395,9 тыс. чел. К настоящему времени она снизилась примерно до уровня 2000 г. и составила в 2015/2016 учебном году 946 тыс. чел. Наиболее высокая численность студентов вузов (более 100 тыс. чел.) характерна для республик Татарстан (163,2 тыс.), Башкортостан (114,4 тыс.) и Самарской области (111 тыс.). В Пензенской области их число составляет 40,2 тыс. чел., из которых более 21 тыс. являются студентами ПГУ [7, 186]. Наименьшая численность студентов вузов в Кировской области (36,2 тыс.), республиках Мордовия (30,1 тыс.) и Марий Эл (19,6 тыс.).

Важнейшим индикатором качества жизни населения выступает качество культуры как отрасли экономики. Любые экономические преобразования неэффективны без полноценного удовлетворения культурных потребностей населения. Сами преобразования невозможны без достаточного культурного уровня осуществляющих их людей.

Анализ посещаемости культурных заведений показывает, что посещение населением театров за период 2005–2016 гг. увеличилось во всех регионах ПФО. Наибольшее увеличение наблюдается в республике Мордовия – в 1,6 раза. В полтора раза увеличилась посещаемость театров в Татарстане, Самарской и Ульянов-

ской областях. Наименьшее увеличение (в 1,1 раза) – в Кировской, Нижегородской и Оренбургской областях. В Башкортостане показатель практически не изменился.

Самая высокая посещаемость театров наблюдается в республике Марий Эл и Пермском крае (более 300). В Оренбургской и Пензенской областях посещаемость населением театров самая низкая в ПФО (148).

Рост спроса на культурный продукт музеев наблюдается в 10 из 14 субъектов ПФО. Особенно выделяется Татарстан, где за последние 8 лет посещаемость музеев увеличилась более чем в 3 раза. Это можно объяснить тем, что Татарстан является крупным туристическим центром, куда с каждым годом поток туристов увеличивается. В Мордовии, Пензенской, Самарской и Саратовской областях посещаемость музеев снизилась. Наибольшее снижение произошло в Мордовии – в 1,3 раза.

По данным за 2016 год самыми посещаемыми являются музеи Татарстана (779 посещений на 1000 человек населения), Марий Эл (681) и Ульяновской области. Наименее посещаемы музеи Оренбургской области и Башкортостана (161 и 167 посещений соответственно) [4, 615].

Анализ показал, что понятие «качество жизни» является комплексной производной от статистических, социологических, экономических факторов, определяющих положение человека в обществе. Качество жизни показывает результативность образа жизни людей. Уровень и условия жизни являются структурными составляющими качества жизни.

На качество жизни населения влияет государственная политика регулирования социально-экономических процессов. На современном этапе государством принимаются различные меры по повышению уровня и качества жизни населения, что дает определенные результаты в виде повышения благосостояния населения и снижения уровня бедности. Проблема качества жизни является приоритетной для решения социально-экономических проблем любого уровня, в том числе регионального.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Злобина, Г. Ю. Качество жизни: структурные составляющие и перспективные направления развития / Г. Ю. Злобина. – М. : Социум, 2007. – 96 с.
2. Лига, М. Б. Качество жизни как основа социальной безопасности : монография / М. Б. Лига. – М. : Гардарики, 2006. – 223 с.

3. Пензенская область. Основные показатели развития с 2000 г. по 2016 г. Комплексный статистический сборник. – Пенза : Пензастат, 2017. – 530 с.

4. Регионы России. 2016. Статистический сборник. Социально-экономические показатели. – М. : Росстат, 2016. – 905 с.

5. Симакова, Н. А. Территориальная организация здравоохранения как показатель качества населения Пензенской области / Н. А. Симакова, М. А. Пятин, Н. А. Марченко // Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь : НИЦ АЭТЕРНА, 2018. – Ч. 1. – С. 190–194.

6. Симакова, Н. А. К вопросу о территориальной организации образования Пензенской области / Н. А. Симакова // География и геоэкология: проблемы науки, практики и образования : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. году экологии ; под ред. С. Н. Артемовой, Н. А. Симаковой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 55–59.

7. Симакова, Н. А. Территориальная организация образования в системе социальной инфраструктуры Пензенской области / Н. А. Симакова, Э. Л. Вдовина // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ ; под общей ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 185–190.

УДК 372.851

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, e-mail: sorokina_m@list.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КУРСА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

В настоящее время очень актуальным является вопрос качества математического образования в средней школе и в вузе. Это относится в первую очередь к такой области математического знания, как геометрия. Успешное освоение дисциплины базируется на развитом логическом мышлении, наглядных представлениях и систематичности к процессу ее изучения. Одной из существенных трудностей, возникающих при обучении геометрии, является недостаточный уровень развития у учащихся наглядных представлений и пространственного мышления. Это относится как к изучению геометрии в школе, так и ко всем последующим ступеням образования. В силу этого, процесс обучения геометрии должен

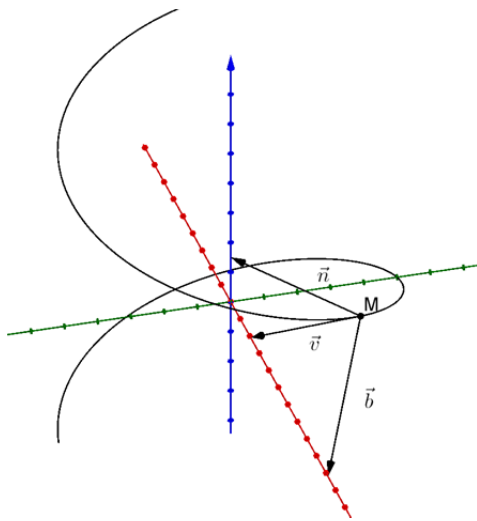
быть максимально визуализирован, чтобы помочь учащимся воспринимать материал. То есть, при изучении геометрии одну из ведущих ролей должен играть принцип наглядности. В современных условиях при реализации этого принципа неоценимую помощь преподавателю способны оказать информационные компьютерные технологии. В частности, средства динамической геометрии. Из большого их разнообразия мы выбираем для использования программу GeoGebra. Этот программный продукт обеспечивает поддержку методической и учебной деятельности в сфере математического образования всех уровней.

Применение GeoGebra на занятиях по геометрии можно реализовать в двух направлениях: непосредственное сопровождение излагаемого преподавателем лекционного материала и практическая работа студентов с программным средством (либо как средство контроля знаний теоретического материала, либо как средство исследовательской работы).

Курс геометрии является обязательным для изучения студентами профиля «Математика» направления подготовки «Педагогическое образование». Будущий учитель математики должен обладать хорошо развитым пространственным мышлением, однако процесс его формирования нельзя считать оконченным в рамках средней и высшей школы. Поэтому преподавание курса геометрии в педагогическом вузе должно максимально следовать принципу наглядности. Одним из наиболее трудных для восприятия студентами является раздел «Топология и дифференциальная геометрия», в рамках которого рассматриваются вопросы теории кривых в евклидовом пространстве.

Одним из основных вопросов в этом разделе является изучение кривой локально в подвижном репере. Особую трудность вызывает изучение формул Френе, их геометрическая интерпретация. Не всегда студенты могут представить себе вектора репера Френе, вектор кривизны, а также геометрический смысл кривизны и кручения кривой. Как правило, усвоение материала, основной массой студентов ограничивается умением работать с аппаратом дифференциального исчисления, при этом за вычислениями теряется геометрический смысл задачи. То есть, речь идет о формальном усвоении алгоритма. Наша задача – попытаться включить в процесс изучения материала средства динамической геометрии для лучшей визуализации теории. При подготовке к лекции можно рекомендовать преподавателю подготовить презентацию, которая

позволит визуализировать в динамике излагаемый материал. Geogebra позволяет работать с параметрическим способом задания кривой [1, 45], что очень удобно для изложения теоретического



материала. Все геометрические объекты, рассматриваемые в дифференциальной геометрии кривых можно задать именно так, как это представлено в математической литературе (см. например [2, 155]). Во-первых, после построения кривой можно в динамике показать зависимость декартовых координат точки от значения параметра, во-вторых, несложно выполняются построения векторов репера Френе, в-третьих, можно

проиллюстрировать геометрический смысл формул Френе. Изложение материала хорошо вести на примере винтовой линии в евклидовом пространстве. Следующая иллюстрация относится к построению репера Френе именно для этой линии. Используя компьютерные средства, можно продемонстрировать кривую с разных ракурсов, выбрав оптимальный для восприятия рисунок. Можно изображать координатные оси и плоскости или скрыть их. Кроме того, есть возможность продемонстрировать координатные плоскости и координатные прямые репера Френе. Дальнейшее изложение теории предполагает введение понятия кривизны и кручения, для которых без использования ИКТ очень трудно проиллюстрировать геометрический смысл. Использование программ динамической геометрии позволяет показать зависимость формы кривой от кривизны и кручения. То есть, дает возможность осознания основной теоремы теории кривых, доказательство которой обсуждается в курсе геометрии, но предполагает хорошие знания студентов по теории дифференциальных уравнений.

Реализация предложенных построений возможна как самостоятельное изложение материала, так и как предшествующее изображению рассмотренных выше объектов на плоскости доски (плоскости изображений) и в тетрадах. Методы изображений пространственных фигур в средней школе были изучены недостаточно, иллюстрация в полотне 3D должна способствовать развитию пространственных представлений и навыков изображения пространственных фигур (кривых) в параллельной проекции. Парал-

лельное изложение теории дифференциальной геометрии кривых и динамических чертежей будет положительно сказываться на усвоении студентами теоретического материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Введение в GeoGebra. – URL: <http://static.geogebra.org/book/intro-gu.pdf> (дата обращения: 21.09.2016).
2. Мищенко, А. С. Курс дифференциальной геометрии и топологии / А. С. Мищенко, А. Т. Фоменко. – М. : Факториал Пресс, 2000. – 448 с.

УДК 15 + 37(082)

Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский

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

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ЕЕ ГОТОВНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ

Современная система отечественного образования развивается на основе эволюционного принципа самоорганизации, который является отражением взаимосвязи и преемственности основных этапов становления педагогического процесса. С одной стороны, его движение от древних «скудельниц» до возникновения первых образовательных систем с трехкомпонентной идеологией веры, царя и отечества. Особую роль в становлении современных основ образовательного процесса сыграл период социалистического образования – образования для всех граждан СССР. Часто, во многих сочинениях, делается попытка обозначить идею однообразия педагогики XX в. Хотелось бы развеять этот миф. Не «однообразие», а «единообразие» стратегических целей образования, четко обозначенных социалистическим государством, которое опиралось на творческое и вариативное разнообразие педагогической деятельности и взаимодействия учителя и воспитателя с учащимися. Ошибочно отождествлять элементы педагогического формализма с утверждением общей проблематики развития отечественного образования во второй половине XX в. Как показали 90-е годы XX в., именно за счет сложившейся педагогической системы самоорганизации школа сыграла позитивную роль в сохранении культурных традиций России.

Социально-экономический и политический скачок в российской государственности, завершивший реализацию проекта построения коммунистического общества, актуализировал сложную совокупность проблем: от идеологии современного образования, до определения его целей, задач, структуры, содержания и регулятивных аспектов педагогической деятельности.

Процесс современного образования личности «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [4, с. 1], реализация которого основана, в частности, на взаимодействии «культур» педагога и обучающихся [В. Библер, Н. Бердяев].

Анализ работ А. Асмолова, Б. Гершунского, В. Загвязинского, И. Кона, М. Мамардашвили, В. Сластенина, Н. Бордовской и др. показал, что в современной социокультурной ситуации феномен «образование» переосмысливается в ракурсе обращения к человеку в его целостности как биосоциокультурному. Исторически конкретному, духовно активному существу, которое развивается не только на основе педагогического воздействия, а, прежде всего, за счет реализации личностного потенциала, активной социализации и при компетентном социальном и психолого-педагогическом сопровождении. Неизмеримо возросшая роль субъективности образовательного процесса, культуры самоорганизации его участников взаимосвязана не только общемировыми тенденциями поиска образа педагогической деятельности в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, их глобализации и интеграции. Прежде всего, с поиском целевого компонента развития отечественной государственности и общественной морали; идеала современного человека и теоретико-методологических и практических технологий реализации различных проектов воспитания, обучения и социализации личности.

Переход от учебной к социальной и профессиональной деятельности в случае разнонаправленности учебной и социальной самоорганизации участников педагогического процесса приводит

к противоречию развития. Личность вынуждена осваивать правила поведения, созданные педагогом (лидером референтной социальной или профессиональной группы), определившим правила ее поведения и деятельности, которые ориентированы, с одной стороны, на активность личности и, с другой стороны, сдерживают активность любого человека. К тому же, современная личность самоорганизуется в системе постиндустриальной культуры и социализации и динамично меняющейся структуре и содержании всех условий ее жизнедеятельности. Личность приносит в педагогический процесс традиционно сложившееся содержание культуры самоорганизации поведения и деятельности, сформировавшегося в определенной семейно – бытовой культуре и на основании взаимодействия с культурой сверстника и лидера референтной социальной среды. Значительное влияние на качество самоорганизации личности накладывает опыт деструктивного взаимодействия с деликвентной культурой социума.

Необходимо учесть кардинальное изменение всего культурного контекста развития личности, который отличается, прежде всего, информатизацией, сопровождающей ее с первых лет жизнедеятельности. Личность встречается с безграничными возможностями открытого информационного пространства самоопределения и самореализации, как в духовно-нравственном, так и в деструктивном смыслах. Мышление, речевое информационно обусловленное самовыражение (И. В. Роберт) способствует становлению нового образа поведения – поведения по смыслу; поведения ситуативного; поведения, результаты которого влияют не только на непосредственных участников той или иной ситуации, а также на любого потребителя информации независимо от ее физического места нахождения. Все сказанное позволяет утверждать необходимость подготовки обучающегося к информационному обогащению, приобретению нового информационно насыщенного опыта учебной деятельности и овладение им в процессе коммуникации с педагогической культурой, а также его обеспечение его применения. Поэтому современная культура личности отличается гибкостью, дивергентностью мышления, отходом от классической рациональности. Отсюда и новые требования к личности: в ней должны иметь место обученность, развитие, информационная грамотность, соотносимая с совокупностью общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Обучающийся осознает главную культурную мысль бытия: личностью человек становится

только в процессе диалога; только в случае обладания образом «свободно, самостоятельно и ответственно определяющего свое место в жизни, в обществе, в культуре» [1, 493]; если он ответственный, обладает рефлексивным сознанием, способен к самоорганизации и саморазвитию. Это является одной из причин инновационного вектора развития отечественного образования. В исследованиях В. И. Загвязинского отмечается, что образование «из отрасли оно превратилось в широкую социальную сферу, которая вынуждена взять на себя не только специфически образовательные (воспитание, обучение, развитие личности), но и многие социально необходимые, но не реализующиеся в других отраслях функции: социально-преобразующую и социально-стабилизирующую, оздоровительно-реабилитационную, социальной защиты и поддержки, социально адаптационную, культуропреemptивную и культуротворческую» [3, с. 3].

Решение обозначенных проблем возможно на основе психолого-педагогической дифференциации образования, введения новых педагогических технологий, сущность которых раскрывается в системно-деятельностном и культурном взаимодействии обучающегося и педагога.

Компонентами культурологического подхода в образовании, по мнению Е. В. Бондаревской, выступают: отношение к обучающемуся как субъекту жизни, отношение к воспитателю как посреднику между личностью и культурой, отношение к образованию как культурному процессу, отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству [3, с. 251]. Для решения обозначенных проблем необходимо развивать познавательную активность, критичность мышления, самостоятельность и готовность к творчеству участников образовательного процесса. К. Д. Ушинский писал: «Развитием человека я называю тот процесс, которым он ближе и ближе приближается к своей человеческой сущности, к своему человеческому назначению, более и более сознаёт его и выражает это сознание в своих действиях» [8, с. 11].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Изд-во политической литературы, 1991. – 413 с.

3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПКи ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Закон об образовании в РФ. – М., 2012. – Ст. 1. – С. 1.
5. Конституция РФ. – М., 1993. – Ч. 1. – С. 2.
6. Мещеряков, А. С. Компетентность и модульность как векторы обновления профессиональной подготовки специалистов инженерного профиля: инновационный аспект (ч. 1) / А. С. Мещеряков, Г. С. Куприянова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1 (13). – С. 140–149.
7. Сластенин, В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч 1. – 228 с.
8. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1953. – Т. 1. – 639 с.

УДК 563.76

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru

ФИНСЛЕРОВО ПРОСТРАНСТВО ТАММА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ

Изучается специальный класс многообразий финслерова типа, касательные риманова пространства которых инвариантны относительно ортогональной группы. Вычислены коэффициенты связности Картана. Установлено, что метрика касательного риманова пространства реализуется на параболоиде вращения.

Гладкое n -мерное многообразие называется *финслеровым пространством Тамма* [1], если в каждом касательном пространстве этого многообразия задана риманова или псевдориманова метрика, инвариантная относительно всех вращений, зависящая гладким образом от точки касания.

Если (x^i) – локальные координаты на многообразии M , а (x^i, v^i) – естественные локальные координаты на касательном расслоении TM , то компоненты метрического тензора g^* финслерова пространства Тамма имеют вид

$$g_{ij}^*(x, v) = f(x, z)g_{ij}(x) + \varphi(x, z)p_i p_j, (*)$$

где f и φ – произвольные функции координат (x^i) точки $x \in M$ и аргумента $z = \frac{1}{2}g_{ps}(x)v^p v^s$, $g_{ij}(x)$ – компоненты риманова или псевдориманова метрического тензора g базисного многообразия M , $p_i = g_{is}(x)v^s$, $i, j, k, \dots = 1, \dots, n = \dim M$.

Напомним, что финслерова структура на гладком многообразии M определяется заданием на касательном расслоении TM метрической функции $L(x, v)$ однородной первой степени по координатам касательного вектора v . Расстояние между бесконечно близкими точками x и $x + dx$ определяется формулой $ds = L(x, dx)$. Функция L порождает метрический тензор g^* следующим образом: $g_{ij}^*(x, v) = \frac{1}{2} \frac{\partial^2 L^2}{\partial v^i \partial v^j}$. Если, в частности, компоненты метрического тензора g_{ij}^* не зависят от v , то метрика является римановой. Если метрическая структура задается тензором g^* и не существует функции L , порождающей тензор g^* , то говорят о метрической структуре (метрике) финслерова типа. Метрический тензор g^* является тензором финслерова типа, так как его компоненты являются функциями координат точки и касательного вектора, а при замене координат они преобразуются также как и компоненты тензора, заданного на базисном многообразии [2, 3]. Заметим также, что (*) является метрикой финслерова типа, т.е. не существует функции $L(x, v)$, порождающей её метрический тензор [4]. Если $g_{ij}^*(x, v)$ – финслерова метрика (или метрика финслерова типа), то касательное пространство $T_{x_0}M$, в фиксированной точке $x_0 \in M$ наделяется римановой метрикой $h_{ij}(v) = g_{ij}^*(x_0, v)(ds^2 = h_{ij}(v)dv^i dv^j)$, превращая $T_{x_0}M$ в риманово пространство, которое и называется касательным римановым пространством.

В настоящей работе изучается финслерово пространство Тамма с метрикой

$$g_{ij}^*(x, v) = g_{ij}(x) + \varphi(x)p_i p_j. \quad (1)$$

Выбор такой метрики обусловлен рядом причин. В работе [5]. И. Е. Тамм постулирует несколько физических требований, конкретизирующих метрику. Первое требование – выполнение принципа соответствия, согласно которому при малых импульсах гео-

метрии кривого импульсного пространства должна совпадать с обычной геометрией плоского пространства, т.е. если $p^2 \ll 1$, то либо $\varphi(x, z) \rightarrow 0$, либо $\varphi(x, z) = \varphi(x)$, а $f \rightarrow 1$. Поэтому в (*) мы полагаем $f = 1$, а $\varphi(x, z) = \varphi(x)$.

Наиболее естественной связностью в метрическом пространстве финслерова типа является связность Картана [2], которая является аналогом связности Леви-Чивита в римановом пространстве. Параллельное перенесение касательных векторов в этой связности осуществляется вдоль кривых $x = x(t), v = v(t)$ в касательном расслоении TM . В этом случае слой $T_x M$ с фиксированным вектором v_x наделяется евклидовой метрикой $g_{ij}^*(x, v_x)$ – значением метрического тензора в точке $(x, v_x) \in TM$. Связность Картана определяет изометрию слоев, т.е. при параллельном перенесении в этой связности сохраняются длины векторов и углы между ними. Естественно вводится ковариантное дифференцирование ∇^* векторных, а затем и тензорных финслеровых полей вдоль векторных полей, заданных на касательном расслоении. Таким образом, каждому векторному полю X на TM и финслерову векторному полю Y на M ставится в соответствие финслерово векторное поле $Z = \nabla_X^* Y$ – ковариантная производная от Y вдоль X .

Пусть теперь на TM задана инфинитезимальная связность, т.е. распределение горизонтальных площадок и $\delta_i = \partial_i - H_i^k \dot{\partial}_k$ – локальный базис векторных полей этого распределения ($\partial_i = \frac{\partial}{\partial x^i}, \dot{\partial}_k = \frac{\partial}{\partial v^k}$). Если $(\Gamma_{ij}^{*k}, C_{ij}^k)$ – коэффициенты связности ∇^* , определенные разложениями

$$\nabla_{\delta_i}^* \partial_j = \Gamma_{ij}^{*k} \partial_k, \nabla_{\dot{\partial}_i}^* \partial_j = C_{ij}^k \partial_k,$$

то потребовав, чтобы $\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ji}^{*k}, C_{ij}^k = C_{ji}^k$ и $\nabla_X^* g^* = 0$ для любого X , находим

$$\Gamma_{ij}^{*k} = \frac{1}{2} g^{sk} (\delta_i g_{sj}^* + \delta_j g_{is}^* - \delta_s g_{ij}^*), \quad (2)$$

$$C_{ij}^k = \frac{1}{2} g^{sk} (\dot{\partial}_i g_{sj}^* + \dot{\partial}_j g_{is}^* - \dot{\partial}_s g_{ij}^*). \quad (3)$$

Построенная так связность называется *метрической финслеровой связностью*. Если распределение горизонтальных площадок, определяемое связностью ∇^* совпадает с начальным распределением H , т.е. $\Gamma_{ij}^{*k} v^j = H_i^k$, то связность ∇^* называется *связ-*

ностью Картана. Коэффициенты Γ_{ij}^{*k} связности Картана преобразуются по закону линейной связности, а C_{ij}^k по тензорному (тензорная часть связности). С помощью коэффициентов Γ_{ij}^{*k} обычным образом определяется базисное (горизонтальное) ковариантное дифференцирование тензорных полей финслерова типа, заменяя оператор ∂_i на $\delta_i = \partial_i^h$ – горизонтальный лифт (подъём) ∂_i , а тензорная часть C_{ij}^k определяет слоевое (вертикальное) дифференцирование (оператор ∂_i заменяется на $\dot{\partial}_i = \partial_i^v$ – вертикальный лифт ∂_i) и является связностью Леви-Чивита касательного риманова пространства. Формула (3) даёт явное выражение тензорной части связности Картана через метрический тензор, а чтобы найти Γ_{ij}^{*k} , необходимо решить систему уравнений (2), что значительно усложняет задачу.

Найдем связность Картана финслерова пространства Тамма с метрикой (1). Так как метрический тензор в этой связности ковариантно постоянен, то базисная ковариантная производная от метрического тензора обращается в нуль:

$$\partial_k g_{ij}^* - \Gamma_{k0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{ij}^* - g_{sj}^* \Gamma_{ki}^{*s} - g_{is}^* \Gamma_{kj}^{*s} = 0. \quad (4)$$

Здесь и далее индекс «0» означает свертку соответствующего индекса с координатами касательного вектора v , например, $\Gamma_{i0}^{*k} = \Gamma_{ij}^{*k} v^j$, $p_0 = g_{rs} v^r v^s$.

Циклически переставляя в (4) индексы i, j, k , получаем основные уравнения для нахождения Γ_{ij}^{*l} :

$$\begin{aligned} \Gamma_{ij}^{*l} = & \frac{1}{2} g^{*kl} (\partial_i g_{kj}^* + \partial_j g_{ik}^* - \partial_k g_{ij}^*) - \\ & - \frac{1}{2} g^{*kl} (\Gamma_{i0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{kj}^* + \Gamma_{j0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{ik}^* - \Gamma_{k0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{ij}^*), \end{aligned} \quad (5)$$

где

$$g^{*kl} = g^{kl} - \frac{\varphi}{(1+\varphi p_0)} v^k v^l \quad (6)$$

матрица обратная к g_{ij}^* . Свернув (5) с v^j , получим следующие уравнения

$$\begin{aligned} \Gamma_{i0}^{*l} = & \frac{1}{2} g^{*kl} (\partial_i g_{k0}^* + \partial_0 g_{ik}^* - \partial_k g_{i0}^*) - \\ & - \frac{1}{2} g^{*kl} (\Gamma_{i0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{k0}^* + \Gamma_{0s}^{*s} v^\sigma \dot{\partial}_s g_{ik}^* - \Gamma_{k0}^{*s} \dot{\partial}_s g_{ij}^*) \end{aligned} \quad (7)$$

Вычисляя необходимые производные, решая уравнение (7), находим Γ_{i0}^{*l} и подставляя их в (5) получим искомые коэффициенты связности Картана

$$\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ij}^k + \frac{g^{sk}}{2(1+2\varphi p_0)} (p_s p_i \partial_j \varphi + p_s p_j \partial_i \varphi - p_i p_j \partial_s \varphi). \quad (8)$$

Тензорная часть связности определяется формулой (3) и имеет вид

$$C_{ij}^k = \frac{\varphi}{1+\varphi p_0} g_{ij} v^k. \quad (9)$$

Если $\varphi = \text{const}$, то коэффициенты Γ_{ij}^{*k} связности Картана совпадают с коэффициентами Γ_{ij}^k связности Леви-Чивита метрики g . Обратно, если $\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ij}^k$, то

$$(p_s p_i \partial_j \varphi + p_s p_j \partial_i \varphi - p_i p_j \partial_s \varphi) = 0$$

Свернув это равенство с $v^s v^j$, находим, что $p_0^2 \partial_i \varphi = 0$, т.е. $\varphi = \text{const}$. Таким образом, справедлива теорема.

Теорема. Для финслеровой метрики Тамма (1) связность Картана определяется однозначно метрическим тензором и вычисляется по формулам (8) и (9), а коэффициенты Γ_{ij}^{*k} связности Картана совпадают с коэффициентами Γ_{ij}^k связности Леви-Чивита базисного многообразия (M, g) тогда и только тогда, когда $\varphi(x) = \text{const}$.

Рассмотрим финслеровы пространства Тамма с метрикой (1), касательные пространства которых являются римановыми.

Пространства импульсов $T_x^* M$ (и, следовательно, пространство скоростей $T_x M$) допускают группу всех вращений вокруг начала координат, которая является интранзитивной группой движений размерности $\frac{n(n-1)}{2}$. Известно, что такие римановы пространства являются *субпроективными*, т.е их геодезические являются плоскими кривыми [6]. Метрика касательного риманова пространства финслерова пространства Тамма с метрическим тензором (1) имеет вид

$$ds^2 = (dv^1)^2 + \dots + (dv^n)^2 + \varphi(x)(v^1 dv^1 + \dots + v^n dv^n)^2 \quad (10)$$

Нетрудно убедиться, что метрика (10) реализуется на - мерном параболоиде вращения

$$v^0 = \frac{1}{2} \sqrt{\varphi((v^1)^2 + \dots + (v^n)^2)},$$

вложенном в $n + 1$ – мерное евклидово пространство с метрикой

$$d\sigma^2 = (dv^0)^2 + (dv^1)^2 + \dots + (dv^n)^2.$$

Заметим, что секционная кривизна k в точке v и в направлении двумерных площадок содержащих вектор $v = v^i \frac{\partial}{\partial v^i}$ равна $\frac{\varphi}{1+\varphi p_0}$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Паньженский, В. И. Финслерово обобщение метрики Тамма / В. И. Паньженский, О. П. Сурина // Теоретическая и математическая физика, 2016. – Т. 189, № 2. – С. 186–197.
2. Рунд, Х. Дифференциальная геометрия финслеровых пространств / Х. Рунд. – М. : Наука, 1981. – 501 с.
3. Паньженский, В. И. Инфинитезимальные автоморфизмы метрических структур финслера типа / В. И. Паньженский // Итоги науки и техники. – М. : ВИНТИ, 2009. – Т. 123. – С. 81–109.
4. Паньженский, В. И. К геометрии пространства с метрикой Тамма / В. И. Паньженский, О. В. Сухова // Сборник трудов Международного геометрического семинара имени Г. Ф. Лаптева. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2004. – С. 95–101.
5. Тамм, И. Е. О кривом импульсном пространстве / И. Е. Тамм // Собрание научных трудов II. – М. : Наука, 1975. – С. 218–225.
6. Каган, В. Ф. Субпроективные пространства / В. Ф. Каган. – М. : Государственное издательство физико-математической литературы. – 1961. – 218 с.

УДК 8209

Валерий Алексеевич Сухов

г. Пенза, e-mail: rendom@yandex.ru

ЧЕРТЫ ИМАЖИНИСТСКОЙ ПОЭТИКИ В СБОРНИКЕ АНАТОЛИЯ МАРИЕНГОФА «ВИТРИНА СЕРДЦА»

Русский имажинизм впервые заявил о себе декларацией, опубликованной в январе 1919 года в двухнедельнике «Сирена», выходившем в Воронеже. В декларации содержался призыв, обращенный к представителям современного искусства: «Передай что хочешь, но современной ритмикой образов» [1]. Один из теоретиков и ярких представителей нового модернистского течения

Анатолий Мариенгоф в своих мемуарах писал: «Имажинизм родился в городе Пензе на Казанской улице» [1]. На самом деле, именно в пензенском коллективном сборнике «Исход» (1918) Мариенгоф дебютировал как поэт, представляющий «группу имажинистов». 12 июня 1919 года в газете «Известия Пензенского губернского исполнительного комитета рабочих и крестьянских депутатов» была напечатана статья Мариенгофа «Имажинизм», детально разъясняющая установки имажинистской декларации: «В основу поэзии имажинизм кладет образ. Полнокровный, Пламенный. Только свой... Пиши о чем хочешь – о революции, фабрике, городе, деревне, любви – это безразлично, но говори современной ритмичной образной» [3]. Мариенгоф подчеркивал: имажинизм – искусство новой эпохи, отразившее перемены в сознании и психологии человека. Этим он объяснил его политематизм и обращение к приемам кинематографического монтажа. Опубликовав статью «Имажинизм» в пензенской печати, Мариенгоф стремился доказать, что формирование ключевых установок имажинистской теории и поэтической практики началось именно в нашем городе.

Это подтверждает и вышедший в Пензе первый поэтический сборник Мариенгофа «Витрина сердца» (1918), включивший 15 стихотворений. Первое «Сказка, присказка, быль» (1918) отсылает нас к пьесе Метерлинка «Синяя птица» и образам Тильтиль и Митиль, ищущих свою любовь на «верхушках осин». В финале у Мариенгофа рождается такая метафора любви: «А она, небось, красноперая /Давным – давно улетела в озера/ Далекого неба» [4]*. Характерное для имажинистов стремление к эпатажу проявилось в стихотворении «Тело свесили с крыш» (1917): «Тело свесили с крыш/В багряной машкере арлекина, /Сердце расклеили на столбах / Кусками афиш./И душу, с ценой в рублях, / Выставили в витринах» (С. 51).

Метафорический строй стихотворения отражает романтическое неприятие лирическим героем рыночных отношений, когда все выставляется на продажу. Так сложилось название первой книги стихов, образная система которой соответствовала имиджу поэта-арлекина, всем своим видом эпатазирующего обывателей. Особый интерес представляет одно из самых ранних из дошедших до нас стихотворений Анатолия Мариенгофа «Из сердца в ладо-

* В дальнейшем цитаты приводятся по этому изданию с указанием страниц в скобках.

нях» (1916). Лирический герой здесь предлагает возлюбленной свое чувство, как отрубленную голову: «...Несу любовь./ Ее возьми –/ Как голову Иоканана» (С. 51). Поэт сравнивает современную любовь с революцией и использует библейские аналогии: «Она мне, как революции – новь..../ Как Еве – змий» (С. 52). Впервые Мариенгоф обращается к образу Христа, мотиву предательства Иуды и расплаты за него: «Как, за Распятого, / Иуде – Осины / Сук» (С. 52). В 1919 году поэт-имажинист из Пензы напишет ряд кощунственных богоборческих стихов, развивающих библейские мотивы в контексте эпохи «красного террора» и опубликует их в коллективном сборнике «Явь» (1919). В стихотворении «Апрель» (1916) поэт широко использует оригинальные сравнения: «полдень мягкий, как Л», «улица коричневая, как сарт». Оригинален его образ весеннего месяца: «Апрель! Вынул из карманов руки / И правую на набалдашнике / Тросточки приспособил» (С. 52). Здесь впервые создан автопортрет лирического героя имажиниста Анатолия Мариенгофа, которого в 20-е годы называли «первым советским денди».

Евангельские аллюзии определяют композицию раннего мариенгофского стихотворения «Кровоточи / Капай / Кровавой слюной» (1916). Вспоминая «уксус и острые тернии», которые ассоциируются с образом распятого Христа, лирический герой вопрошает: «Разве страсть / Библия, чтобы ее молитвенно на аналой / Класть» (С. 53). Таким образом, в ранних стихах определяется характерный для творчества Мариенгофа мотив любви, как жертвы, нашедший развитие в его романе «Циники» (1928). Запоминается зрительный образ человеческой смерти из стихотворения, состоящего всего из одного четверостишия: «Пятнышко, как от раздавленной клюквы.// Тише. Не хлопайте дверью. Человек...//Простенькие четыре буквы: //– умер» (С. 53). Образы Мариенгофа лаконичны и конкретны, как у акмеистов. Их отличает ярко выраженная антитеза возвышенной духовности и сниженной плотскости: «Душу прищемили, как псу хвост дверью, / И вот, как зверь, / Не могу боль выстонать» (С. 53). В стихотворении «Эпитафия» (1917) Мариенгоф поднимает тему смерти и бессмертия. Лирический герой с дерзким вызовом обращается к Богу: «Прими меня, почившего в бозе/ Дай мир Твой хваленый» (С. 53). Иронический характер обретает сравнение: «Я – как овечий хвост» (С. 53). Лирический герой, написавший эпитафию для себя самого, бунтует против Бога, отнявшего у него все радости жизни:

«За погост с черной землей / Вместо цветущего сада... / Требую я награды: / Дай мне хваленый мир Твой» (С. 54). Тема протеста против несправедливости, царящей в мире, получает развитие в стихотворении «Милостыню жалости мне в нищете» (1917), где реализован характерный прием имажинистской поэтики Мариенгофа – сочетание возвышенного – распятие Христа, и низкого: «над падалью уже – воробье» (С. 54). Позднее, опираясь на свой предыдущий опыт, в трактате «Буян-Остров. Имажинизм» (1920) Мариенгоф определит главную цель поэта-имажиниста – путем «скрещивания чистого с нечистым», «всадить в ладони читательского восприятия занозу образа» [С. 636]. В двух начальных строках стихотворения «И опять на ресницах индевел» (1917) этот принцип соединства образных антитез отразился в усложненной метафоре: «И опять на ресницах индевел / У проходящих вечерний блуд» (С. 35). Лирический герой здесь выступает в роли жертвы урбанизации: «И опять на мое распластанное тело / Город наступил, как верблюд» (С. 54). Своеобразным словесным клоуном Мариенгоф предстает в ироничном экспромте, состоявшем всего из восьми слов: «Милая, / Нежности ты моей / Побудь сегодня козлом отпущения» (С. 54). Имидж поэта-шута формируется здесь через сближение таких далеких понятий как «милая» и «козел отпущения». Вызванный этим комический эффект соответствовал ключевому принципу поэтики имажиниста Мариенгофа – соединение высоко и низкого.

Имажинисты связывали освобождение стиха с революционной стихией, охватившей Россию в 1917–1918 годы. Революционные события нашли своеобразное отражение в стихотворении Мариенгофа «Куда вы?» (1918 г.), в котором лирический герой – обыватель вопрошал: «Куда вы?/– К новому новая в нови новая чая.... / Не верю» (С. 54). Автор здесь упоминает «тоску о потере», подразумевая старый мир. Необычное морское сравнение придает стихотворению романтический характер, подчеркнутый инверсией: «Сердце, как белая стая / За кораблем чаек...» (С. 54). Можно предположить, что здесь в образной форме у Мариенгофа отразились его впечатления от плавания на шхуне «Утро» летом 1914 года. В конце стихотворения лирический герой обращается к Всевышнему с просьбой: «Боже, избави меня от лукавого!» (С. 54). По логике автора, получается, что «нови новое» революция – это от лукавого, от дьявола. В сборнике «Витрина сердца» Мариенгоф еще во многом подражает футуристу Маяковскому. Это обусловлено тем, что имажинисты достаточно широко ис-

пользовали приемы, характерные для футуристической поэтики. Так, например, стихотворение Мариенгофа «Ночь, как слеза, вытекла из огромного глаза...» (1917) напоминает раннее творчество Маяковского. (Вспомним метафоры слез из трагедии «Владимир Маяковский»). К любовной лирике Мариенгофа можно отнести стихотворение «Приду. Протяну ладони» (1918). Оно построено на приеме контраста, автор подчеркивает смысловую антитезу «божественных» глаз возлюбленной и ее «холодного сердца». Впервые здесь «встретились» образы Магдалины и шута, которые станут знаковыми для имажиниста Мариенгофа: «У тебя глаза, как на иконе / У Магдалины, / А сердце холодное, книжное / И лживое, как шут» (С. 55). В 1919 году эта антитеза найдет развитие в первой мариенгофской поэме «Магдалина», где автор поставит окончательный знак равенства между поэтом и шутком: «Поэт, Магдалина, с паяцем / Двоюродные братья» (С. 74). В завершающем сборник стихотворении, посвященном поэту Рюрику Ивневу, Мариенгоф утверждал принцип жизнотворчества, определяющий суть модернизма: «Вы так на свои стихи похожи» (С. 55). Автор сборника «Витина сердца» и сам был зеркальным отражением своих стихотворений. Пусть в ранних стихах Мариенгофа мы не найдем еще той усложненной метафоричности, которая отличала его творчество 1919–1923 годов, но многие из ключевых его художественных принципов начали определяться уже в то время. Здесь его лирический герой впервые предстал в «багряной маске арлекина», показным цинизмом эпатируя обывателей. В первой книжке стихов Мариенгофа наметились тенденции, получившие развитие в других его сборниках с характерными для имажинизма вызывающими названиями «Стихами чванствуя» (1920), «Руки галстуком» (1920), «Развратничаю с вдохновеньем» (1920), где особенности имажинистской поэтики раскрылись уже в полной мере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Декларация. Сирена. Иллюстрированный двухнедельник. – Воронеж, 1919. – С. 49.
2. Мариенгоф, А. Б. Собрание сочинений : в 3 т. / А. Б. Мариенгоф. – М., 2013. – Т. 2. – С. 216.
3. Мариенгоф, А. Б. Имажинизм / А. Б. Мариенгоф // Известия Пензенского губернского исполнительного комитета рабочих и крестьянских депутатов. – 1919. – № 126. – 12 июня.
4. Мариенгоф, А. Б. Собрание сочинений : в 3 т. / А. Б. Мариенгоф. – М., 2013. – Т. 1. – С. 51.

Анна Тимофеевна Телегина

г. Пенза, e-mail: anna_telegina@list.ru

Анастасия Михайловна Анненкова

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

ПОЗИТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В последние десятилетия наблюдаются позитивные тенденции изучения и развития иностранного языка, знание которого дает огромное преимущество и возможность принимать участие в совместных исследовательских программах. Немецкий язык на данном этапе не может соревноваться с языком глобализации английским, но этот язык имеет мощную основу, богатую историю, интересных для мировой экономики и культуры носителей. Но язык живёт, развивается, совершенствуется, продолжая оставаться неотъемлемой частью не только европейского сообщества, но и всего мира. Только теперь, является актуальным видеть, что многообразие языков в Европе и в мире ведёт к многообразию идей, к полемике в позитивном смысле и к лучшему пониманию. Изучение немецкого языкового пространства в современном мире, установление причин степени распространения немецкого языка, его особенностей обусловлено положением немецкого языка в мировой истории и непосредственно историей его становления. В современном обществе немецкий язык утратил своё международное значение, которое имел вплоть до 30-х годов двадцатого столетия. Англицизмы, давно уже проникли в лексику немецкого языка, но среди 5000 языков нашей планеты он по-прежнему входит в число «величайших» языков и в качестве родного – самый распространённый язык в рамках Европейского Союза (для 18 % населения, по данным на 2010 год), а в мире 10 по популярности (по данным на 2017 год). На нём говорят 110 млн человек, 50 млн изучают его в качестве иностранного и язык всё так же продолжает играть решающие значение во многих вопросах и сферах жизни человечества, он не застывает, а продолжает развиваться в условиях глобализации и интернационализации, в нём происходят различные языковые процессы. Теперь интерес представляют не только уди-

вительно непохожие диалекты, но и новые формы, в которые облекают язык его носители, тенденции и течение современных языковых процессов.

Остановимся на некоторых особенностях современного немецкого языка, как живого, меняющегося и вбирающего в себя течения и моды: например язык *Kanak Sprak*, где *Sprak* означает язык, а *Kananke* обозначение людей, которые выглядят как иностранцы и говорят на ломаном немецком языке.

«*Hast du Problem oder was?*» – «С тобой что-то не в порядке?», «Тебе что-то нужно?» [2, с. 34]. Это выражение из искусственного языка-жаргона, свойственное молодёжи, особенно подросткам, имитирующее немецкий, на котором говорят ученики турецкого происхождения из основной школы. В основном у них есть особая манера говорить коротко, ритмично свободно, нежели у взрослых: «*Voll krass, ey!*» – «очень здорово!». Однако чаще всего изучают литературный язык, а не жаргон. Но, когда тот, кто изучал литературный немецкий, впервые приезжает в Германию, его зачастую охватывает ужас будничного немецкого: немцы говорят совсем не так, очень и очень быстро, опускают многие окончания, проглатывают целые слоги и их невозможно понять. И чтобы начать понимать, потребуется достаточное количество времени. На «правильном» немецком говорят только в информационных передачах и театре. Жителей Ганновера понять гораздо легче, чем жителей Дрездена, Мюнхена или Кёльна. Манера людей говорить по-разному зависит от многих факторов. Продавцы и рабочие на стройке говорят иначе учителей гимназий и офисных служащих, сельские жители не так, как городские, в семье или в кафе говорят намного свободнее, чем на родительских собраниях и утренних «планёрках» в крупных компаниях.

В целом немецкое языковое пространство исторически зависит от диалектов и делится на три части: на севере и в сельских районах *нижненемецкий*, то есть литературный немецкий с некоторыми особенностями произношения, где произносится *S-tau*, вместо *Schtau* и *S-pass* вместо *Schpass*), на юге *баварский и швабско-аллеманский диалекты*, в центре *средненемецкий язык* от Дрездена (*саксонский диалект*), до Франкфурта-на-Майне (*гессенский диалект*) и Трира (*мозельско-франконский диалект*). Такое разнообразие диалектов усложняет понимание носителями языка друг друга, но именно в диалектах и живёт старый, красочный немецкий язык. На немецком говорят не только в странах, где он

является государственным, но и там, где он является официальным языком, например, в восточной части Бельгии, В Южном Тироле (Италия) или в Люксембурге. Для 37 стран немецкий язык – язык национальных меньшинств, например, в северном Шлезвиге (Дания), в Эльзасе и Лотаргинии (Франция), в сельских районах, где в некоторых местах ещё говорят на аллеманском и рейнско-франконском диалектах, в США и Бразилии, где, в совокупности, на немецком говорят более 2 000 000 человек.

Считается, что немецкий язык отрывист и грубоват, слова словно срубаются, конечные слоги проглатываются. Насладиться его звучанием можно лишь вслушиваясь в язык образованных немцев. «*Einsam*», «*allein*» -слова по-настоящему музыкальные. Немецкий язык нагружен понятиями, переведёнными из латинского и греческого языков, которые применяются повсеместно, так как необходимы, во многом именно они делают язык несколько строгим и весомым. Однако в исконной лексике немецкого языка можно услышать по-настоящему красивые мелодии, которые звучали ещё тогда, когда говорение не отделилось от пения. Эти слова, конечно, наиболее представлены в диалектах, чем в литературном языке. Рассматривая историю немецкого языка, являющегося родным для свыше 110 млн. жителей Центральной Европы и вторым для 50 млн. жителей планеты, можно утверждать, что основой языков германцев стал смешанный язык индоевропейских племен с иными этническими группами. Развитие немецкого языка из племенных диалектов до национального литературного языка связано с миграциями его носителей [2, с. 25]. Под властью франков произошло объединение западногерманских племен (франков, алеманнов, баюваров, турингов, хаттов и саксов), переселившихся в IV–V вв. в области Визера и Рейна, что создало предпосылки для формирования древневерхненемецкого языка. Эрмионы (алеманны, баювары) с I в. н.э. приходят на юг Германии и становятся носителями верхненемецких диалектов. В основу нижненемецких диалектов лег древнесаксонский, испытавший сильное влияние франкских диалектов. Христианизация германцев способствовала распространению латинского письма. Словарь германцев обогащается за счет *латинских заимствований*, связанных, как правило, с христианским культом. Региональные особенности употребления языка затрудняли процесс создания культурной целостности и побудили поэтов начале XIII века, избегать диалектные формы, с целью расширить круг потенциальных читателей, что рассматривается первой попыткой создания обще-

немецкого языка. Однако лишь распространение грамотности в широких слоях населения в периоды позднего средневековья послужило началом развития нового письменного и устного литературного немецкого языка.

В средние века на немецкий язык сильное влияние оказывает *арабский*. Арабские заимствования в немецком языке представлены словами, связанными с торговлей (*Magazin, Tarif, Tara*), ботаникой (*Orange, Kaffee, Ingwer*), медициной (*Elixier, Balsam*), математикой (*Algebra, Algorithmus, Ziffer*), химией (*alkalisch, Alkohol*) и астрономией (*Almanach, Zenit, Rigel*).

В XIII–XIV вв. формирование немецкого языка приводит к тому, что латинский язык постепенно утрачивает свои позиции языка официально-деловой сферы. Постепенно смешанные восточнонемецкие говоры, образовавшиеся в результате колонизации славянских земель восточнее р. Эльбы, получают ведущую роль и, обогатившись за счет взаимодействия с южнонемецкой литературной традицией, ложатся в основу немецкого национального литературного языка.

В 1521 *Мартином Лютером* был переведен (на тогда еще не устоявшийся) стандартный новонемецкий письменный язык (*Neuhochdeutsch*) Новый, а в 1534 – Ветхий Завет, что повлияло на развитие языка целых поколений. Большое значение для немецкого языка имело интенсивное развитие в XVII–XIX вв. художественной культуры (литературы). Формирование норм современного литературного языка завершается в кон. XVIII в., когда нормализуется грамматическая система, стабилизируется орфография, создаются нормативные словари, в конце XIX в. на основе сценического произношения вырабатываются орфоэпические нормы. В XVI–XVIII вв. формирующиеся литературные нормы распространяются на север Германии. В немецкий язык активно проникают слова из французского (*Boulevard, Konfitüre, Trottoir*) и славянских языков (*Grenze, Gurke, Pistole*). Составлением первых словарей немецкого языка занимались *И. К. Аделунг* (1781) и братья *Гримм* (1852, закончен полностью в 1961). Немецкое правописание формировалось в течение всего XIX в. Значительный прорыв в создании общего правописания был достигнут благодаря *Конраду Дудену*, гимназическому учителю, который в 1880 выпустил «Орфографический словарь немецкого языка». В процессе реформы немецкого правописания в 1901 этот словарь был в слегка измененной форме признан основой немецкого официального правописания.

Большое влияние на язык в XX – начале XXI вв. оказали *английские заимствования*, что может быть связано, например, с развитием эстрадного музыкального искусства в англоязычных странах. Немалую роль при этом играет интернет и СМИ [1, с. 28].

Таким образом, структурируем периоды истории немецкого языка: около 750 – около 1050 год: древневерхненемецкий язык (Althochdeutsch); около 1050 – около 1350 год: средневерхненемецкий язык (Mittelhochdeutsch); около 1350 – ок. 1650 год: ранненововерхненемецкий язык (Frühneuhochdeutsch); примерно с 1650 года: нововерхненемецкий язык, современный немецкий язык (Neuhochdeutsch).

С 1 августа 1998 г. в Германии введены новые правила немецкой орфографии. Теперь в словах с *ß* после кратких гласных *ß* заменяется на *ss* (*Fluss, muss, dass*), но после долгих гласных и дифтонгов буква *ß* сохраняется (*Fuß, heiß*). При образовании новых слов или форм основа слова сохраняется (*nummerieren* пишется с удвоенной *mm*, так как основа *Nummer*). Для часто употребляемых заимствований разрешено упрощенное написание (*Mayonnaise* → *Majonäse*). В словах греческого происхождения буквосочетание *ph* может быть заменено буквой *f* (*Geographie* → *Geografie*). Некоторые сложные глаголы, ранее писавшиеся слитно, теперь пишутся раздельно (*kennen lernen, Halt machen, verloren gehen*). Обозначения времени суток, сопровождаемые словами *gestern, heute, morgen* (*heute Nachmittag, morgen Vormittag*), а также субстантивированные числительные (*der Zweite*) пишутся с большой буквы. Изменения коснулись и пунктуации. Теперь в сложносочиненном предложении с союзами *und* или *oder*, а также в конструкции *Infinitiv + zu* запятая не ставится. Реформа была воспринята неоднозначно и ее называют «самым сомнительным». По мнению журналистов, новые правила правописания только ухудшили ситуацию с немецким языком и привели к массовой путанице, поскольку, согласно опросам, лишь 38 % населения ФРГ знакомы с новыми правилами.

С 1 августа 2007 в Германии вступил в силу окончательный вариант закона о реформе немецкого правописания. Новые правила пунктуации и орфографии обязательны для всех без исключения государственных учреждений и системы образования. Реформа отменяет 87 из 212 правил орфографии, вместо 52 правил пунктуации осталось лишь 12. Решение о реформе письменного немецкого языка было принято еще 1 июля 1996 в Вене на встрече

министров культуры немецкоязычных стран. На разработку обновленных правил, эксперты потратили более десяти лет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Локкет, Б. Почему так. Знакомые английские слова в необычных выражениях / Б. Локкет. – М., 1998.
2. Тарасова, М. В. Причины заимствования Лингвистика / М. В. Тарасова. – 2008. – № 1. – С. 22–27.

УДК 37

Наталья Викторовна Толкачева
г. Пенза, e-mail: press_pgu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Высшая школа в условиях развития образования в стране и мире способна взять на себя функции интеграции образовательных потребностей большинства субъектов образования. Эффективность взаимодействия при этом во многом зависит от сформированности образовательного пространства вуза и его открытости для других образовательных систем.

«Образовательное пространство» – категория широко описанная в работах исследователей (И. Л. Беккера, В. Н. Журавчика [1], Е. П. Белозерцева [2], О. А. Леоновой [3], В. В. Лобанова [4], Р. Е. Пономарева [5] и многих других). Немало работ посвящено образовательному пространству высших учебных заведений (Ф. К. Тугуз [7], А. В. Шумакова [8] и др.).

В нашем понимании образовательное пространство (как разновидность пространства социального) является целостной, открытой образовательной системой, важными характеристиками которой выступают взаимодействие со смежными образовательными системами и смысловая значимость для субъектов образования.

Одним из компонентов модели формирования образовательного пространства регионального вуза является группа педагогических условий, определяющая ее эффективность.

К ним относятся:

- 1) социально-педагогическое взаимодействие (социальное партнерство);
- 2) профессиональная готовность и мотивация профессорско-преподавательского состава к формированию образовательного пространства регионального вуза;
- 3) личностная общность коллектива преподавателей, обучающихся и других субъектов образовательного пространства на уровне вуза, региональном и глобальном уровнях.

Социально-педагогическое взаимодействие (социальное партнерство) является важным в группе условий, необходимых для формирования образовательного пространства регионального вуза. Оно позволяет, во-первых, расширить границы образовательного пространства регионального вуза, во-вторых, сделать образовательное пространство регионального вуза ядром образовательного пространства региона.

Назовем основные формы субъектного взаимодействия вуза на примере Пензенского государственного университета.

1. Взаимодействие вуза и школ.

Во взаимодействии в рамках проекции «вуз-школы» находят отражение различные формы профориентационной работы с обучающимися: это и дни открытых дверей, и «Университетские субботы», и выездные презентации в школах и на курсах по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ, а также предметные олимпиады, факультативы и элективные занятия и т.д. Здесь следует напомнить о важной задаче, которая ставится сегодня на государственном уровне. Она заключается в ранней профилизации школьников. В этой связи от всестороннего методического взаимодействия и сопровождения школ по направлениям профильного образования и воспитания, зависит насколько плодотворным будет этот процесс и насколько сократятся временные рамки решения данной задачи.

Работа студентов в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях, а также во время прохождения практики в школе позволяют «встраивать» элементы образовательного пространства регионального вуза в образовательное пространство школ и временных детских коллективов. Кроме того, в вышеназванном аспекте прослеживается усиление воздействия вуза на воспитательную систему школ.

2. Взаимодействие вуза и организаций среднего профессионального образования (СПО).

Сетевое взаимодействие здесь также направлено на профориентацию обучающихся учреждений СПО, а также обогащено на уровне повышения профессионального уровня преподавателей за счет методического сопровождения, прохождения курсов повышения квалификации на базе вуза и др.

3. Взаимодействие вуза с учреждениями дополнительного образования.

Анализируя данный уровень социального партнерства мы, бесспорно, делаем акцент на его воспитательный характер.

В качестве одной из форм взаимодействия здесь может выступать образовательное событие, под которым, опираясь на позицию Е. Е. Сергеевой, О. М. Зориной, мы понимаем «событие предполагает значимое, творческое действие людей, создающих здесь и сейчас инновационную культурную ситуацию и обогащающую личностное знание и личностный опыт участников события» [6].

Неформальный характер образовательного события позволяет говорить о выходе за рамки привычного образовательного процесса.

Примером образовательного события может служить ежегодный форум «Диалог культур», участие в котором принимают как студенты, так и школьники, а также творческие коллективы учреждений дополнительного образования.

4. Взаимодействия вуза с другими вузами региона.

Оставив за границами данной статьи формальные примеры взаимодействия (такие как курсы повышения квалификации на базе вузов-партнеров, объединенные диссертационные советы, участие преподавателей в экспертных группах и т.д.), назовем один важный, на наш взгляд, пример, позволяющих говорить о централизации образовательного пространства на базе ПГУ. Это распространение опыта инклюзивного профессионального образования.

5. Взаимодействие вуза и органов управления, вуза и социальных партнеров (Министерство образования Пензенской области, Управление образования г. Пензы, Министерство культуры Пензенской области, Управление культуры г. Пензы).

Роль ПГУ в формировании образовательной политики в рамках кластерного подхода (а вуз является базовым для образовательного кластера Пензенской области) значительна.

Образовательный кластер в Пензенской области был создан по инициативе Пензенского государственного университета

(на базе одного из ведущих его институтов – Педагогического института им. В. Г. Белинского) в 2014 году. Первоначально он объединил 9 школ города, ПГУ и Министерство образования Пензенской области. За время своего существования число его участников постоянно растет.

Таким образом, назвав основные проекции субъектного взаимодействия вуза и социальных партнеров, мы можем сделать вывод о том, что образовательное пространство регионального вуза является открытым, и обладающим способностью интегрировать образовательные потребности субъектов образования региона.

Профессиональная готовность и профессиональная педагогическая позиция также значимы при формировании образовательного пространства регионального вуза.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что активное влияние на формирование образовательного пространства регионального вуза в рамках реализации образовательного процесса могут оказать активные технологии обучения. Поэтому профессиональная готовность преподавателей здесь особенно важна. Она должна сопровождаться постоянным саморазвитием педагогов.

Если же говорить о профессиональной педагогической позиции, то необходимо упомянуть, как профессионально-педагогическую мотивацию, так и устойчивость к синдрому «выгорания», что нередко в педагогической среде и других профессиональных сферах системы «человек-человек».

Личностная общность коллектива преподавателей, обучающихся и других субъектов образовательного пространства отражает его сплоченность, взаимодействие членов коллектива, объединение общими ценностями и целями. Психологический климат в коллективе является важным условием совместной деятельности, направленной на достижение результата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беккер, И. Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 12 (16). – С. 132–140.
2. Белозерцев, Е. П. Образование. Историко-культурный феномен / Е. П. Белозерцев. – СПб., 2004.
3. Леонова, О. А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Леонова О. А. – Волгоград, 2008. – 332 с.

4. Лобанов, В. В. Образовательное событие как педагогическая категория / В. В. Лобанов // Образование и наука. – 2015. – № 1. – С. 33–42.
5. Пономарев, Р. Е. Образовательное пространство / Р. Е. Пономарев. – М., 2014.
6. Сергеева, Е. Е. Образовательное событие как ресурс формирования у младших школьников универсальных учебных действий / Е. Е. Сергеева, О. М. Зорина // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 226–231.
7. Тугуз, Ф. К. Социализация личности в культурно-образовательном пространстве современного классического университета в России : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Тугуз Ф. К. – Ростов н/Д, 2015.
8. Шумакова, А. В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества / А. В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45).

УДК 101.1

Александр Борисович Тугаров

г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru

Анастасия Николаевна Дудина,

г. Пенза, e-mail: anoshkina11@mail.ru

Элина Александровна Шевцова

г. Пенза, e-mail: el2702@yandex.ru

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Н. И. ПИРОГОВА: СИНТЕЗ АНТРОПОЛОГИИ, ЭТИКИ И ТЕОЛОГИИ

Интерес к исследованию творческого наследия русского учёного, мыслителя, педагога и общественного деятеля второй половины XIX века Николая Ивановича Пирогова определяется потребностью научного поиска в философско-педагогических взглядах мыслителей прошлого методологических основ осмысления социокультурных проблем образования в современной России.

Актуальность философско-педагогических взглядов Н. И. Пирогова раскрывается через выявление в них синтеза социально-антропологических, этических и богословских идей о ребёнке, его воспитании и обучении. Дело в том, что вопрос о содержании

образования оказывается одним из аспектов более общей проблемы – проблемы превентивной направленности всего образовательного процесса и влияния социальной превенции на социализацию современного человека [1].

Названный синтез основан на суждении о том, что, как отмечал исследователь творчества Н. И. Пирогова В. Чиж, «для русских самые важные, самые жгучие вопросы – это вопросы нравственной жизни; для русских главное – это этическая сторона жизни; более всего внимания русские отдают вопросам нравственности» [2, с. 727].

Поскольку, как всегда считалось в русской философии, для русского человека добро выше и важнее истины, педагогическая наука, как и любая другая наука, должна служить нравственности; главный смысл жизни для Н. И. Пирогова состоял в разрешении этических проблем. «Сомнение и горячее желание понять смысл жизни – вот на что были потрачены больше всего душевные силы Николая Ивановича» [2, с. 732].

На наличие в философско-педагогических взглядах Н. И. Пирогова синтеза антропологии, этики и богословия впервые обратил внимание доктор медицины Н. Я. Пясковский в статье, датированной 15 августа 1892 года.

Он писал: «Пирогов убеждён, что истина существует. Она – одна (едина), цельная, высшая, служащая основанием всего нашего нравственного быта. ... Пирогов – богослов! ... великий эмпирический ум Николая Ивановича занят был серьёзными религиозными вопросами и специально христианством. ... он верит, крепко и безусловно верит в божественную природу Христа. Чем же это объяснить? ... Человек, по Пирогову, отличается от животного тем, что имеет самосознание, чего животное не имеет. А где самосознание, там и вера. ... Итак, Николай Иванович, причисляя себя к рациональным эмпирикам, ставит, тем не менее, идеал веры выше знания» [3, с. 16, 17–18, 20].

Синтез социально-антропологических, этических и богословских идей проявляется в следующих философско-педагогических взглядах Н. И. Пирогова:

Мысль о социальной потребности и перспективах воспитания ребёнка. Он писал: «Кому из культурных людей не приходилось мыслить о людском воспитании? Кто из моралистов не желал бы перевоспитать человеческое общество? Все мыслители, я думаю, пришли к тому заключению, что воспитание нужно начать

с колыбели, если желаем коренного переворота нравов, влечений и убеждений общества. ... Что и сколько мы приносим с собою на свет и что и сколько потом получаем от него, этого мы никогда не узнаем, а потому и уверенность воспитанием нашим дать ребёнку всё то, что мы желаем дать, я считаю одним самообольщением» [4, с. 105].

Понимание Н. И. Пироговым источников воспитания, его смысловой направленности и идеала. В своём «Дневнике» он отметил: «Решителями судеб в нашем воспитании являются, как я убедился из опыта, индивидуальность и жизнь. Только то воспитание сулит наиболее шансов на успех, в котором воспитатели сумеют приспособиться к индивидуальности своих воспитанников и её приспособить к жизни.

Но жизнь не осилишь, а от воспитателя нельзя требовать, чтобы каждый из них, по призванию и поневоле, опытный и неопытный, умный и глупый, вникал и досконально разузнавал все особенности каждой воспитываемой им особи. Поэтому и остаётся только одно наиболее надёжное средство к достижению цели воспитания – это приспособление его не к личной, а к племенной, расовой или народной особенности (племенной индивидуальности).

Кто сумеет это сделать, тому и книга в руки. И это дело нелегкое, но всё же гораздо возможнее приспособления воспитания каждой особи. Такой взгляд несколько не противоречит ... моему высшему, общечеловеческому идеалу воспитания» [4, с. 125].

В. Чиж высоко ценил именно эту мысль Н. И. Пирогова о взаимосвязи воспитания и «народной особенности». Он отмечал, что в ней Н. И. Пирогов «подошёл уже к основному вопросу в деле воспитания». Однако, по мнению автора статьи, «к нашему несчастью, у нас не было педагога, равного по дарованию Пирогову, а потому никто не сумел приспособить нашу школу к нашей «племенной индивидуальности», и оттого у нас, в сущности, нет школы, а есть заведения, выдающие дипломы» [2, с. 745].

В рассматриваемом синтезе идей особую ценность представляет мысль, отражающая убеждённость Н. И. Пирогова в позитивном влиянии религии на воспитание ребёнка. Он писал: «Но, может быть, именно то религиозное направление, в котором я воспитывался, не в состоянии было предотвратить зло, нанесённое моей нравственностью извне; может быть, другое религиозное направление ... отстранило бы от меня искушение и одержало бы верх над развившеюся чувственностью? Не думаю. Религия, и именно религия христианская, влияет на нравственность детей

только двумя путями: вселяя в ребёнка искреннюю любовь к Богу, страх Божий. [4, с. 124].

Для философского осмысления современных проблем образования и понимания сущности синтеза антропологических, этических и богословских идей наибольшее методологическое значение имеют мысли Н. И. Пирогова о роли «наглядности» и «слова» в воспитании и самовоспитании ребёнка.

Он рассуждал, что «не тот хороший наставник, кто, обладая знаниями, излагает отчётливо и добросовестно свой предмет ученику, а тот, кто умеет хорошо обращаться с внимательностью своих учеников; упражнение внимания – вот настоящая задача школы и воспитания; преподавание наше не только не всегда сосредоточивает, но, напротив, ещё отвлекает и развлекает внимательность; так же действует и глупое воспитание» [4, с. 97].

Н. И. Пирогов был убеждён, что «самовоспитание ребёнка основано на наглядности, то есть на упражнении внешних чувств». Что касается воспитателей детей, то им «приходится только продолжать и направлять это самовоспитание, и главное – не упускать ничего, на первых же порах, для развития внимательности ребёнка». Вместе с тем, «как только сознательное и словесное мышление ребёнка даст о себе знать воспитателю, он обязан как можно скорее воспользоваться этим даром и употребить его в дело» [4, с. 98].

Таким образом, для Н. И. Пирогова педагогическое искусство заключено в гармоничном сочетании «наглядности» и «слова»: «Не одна наглядность, – и слово интересует детей; как *слово*, так и *раннее обучение грамоте* я считаю необходимым делом для культурного общества [4, с. 99].

На своём опыте он «убедился, что *ни наглядность, ни слово*, сами по себе, без умения с ними обращаться как надо и без других условий, ничего путного не сделают» [4, 100]. При этом самым большим недостатком русской педагогики, требующим скорейшего устранения, Н. И. Пирогов считал «односторонность в культуре внимательности у народа» [4, с. 98].

Мы считаем, что вершиной синтеза антропологии, этики и богословия в философско-педагогических взглядах Н. И. Пирогова являются его рассуждения о «правильном взгляде на индивидуальность дитяти».

Он понимал сложность сочетания в воспитании детей «наглядности» и «слова» с одной стороны и понимания особенностей индивидуальности ребёнка с другой, когда писал: «Вещь не

лёгкая; и так как это не легко, и для большинства невозможно, то главную роль в нашем воспитании и играет жизнь, а не воспитатели и не школа. Горе нам от глупых и неумелых воспитателей, но ещё горшее горе от односторонних, вбивших себе в голову, что на одной только наглядности или только на слове можно основать всё школьное воспитание» [4, с. 97].

Когнитивный интерес к синтезу социально-антропологических, этических и богословских идей Н. И. Пирогова дополняется пониманием онтологического значения его философско-педагогических взглядов. Это связано с тем, что рассмотренный выше синтез определяет превентивную направленность такого содержания воспитания детей, каким представлял его себе Н. И. Пирогов.

Социально-антропологическая составляющая воспитания в современном обществе неотделима от социальной превенции именно потому, что последняя выступает на любом историческом этапе развития общества как деятельность, направленная на улучшение социального благополучия детей и взрослых на основе опыта организации и устройства различных сфер социальной жизни (образования, культуры, социальной защиты, медицины, здоровьесбережения); традиций поддержания социальной стабильности, соблюдения социальных норм и правил, сложившихся в конкретном обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тугаров, А. Б. Проблема индикации социального государства: феномен превенции / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Социальное государство и социальная политика в контексте мирового кризиса и столетия революционного Октября : сб. науч. тр. / под ред. Б. Ю. Кагарлицкого, А. В. Очкиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 7–17.

2. Тугаров, А. Б. Воспитание как проблема социальной превенции: философско-методологический аспект / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (г. Пенза, 19 декабря 2017 г.) / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 225–228.

3. Н. И. Пирогов как тип русского // Вопросы философии и психологии. – 1910. – Кн. V. (105). – С. 720–745.

4. Пясковский, Н. Я. Пирогов как психолог, философ и богослов / Н. Я. Пясковский // Вопросы философии и психологии. – 1983. – Кн. I (16). – С. 1–24.

5. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н. И. Пирогов ; сост. А. Д. Тюриков. – Иваново, 2008. – 427 с.

Виктория Денисовна Чекулаева

г. Пенза, e-mail: semikolenova.victoria@yandex.ru

**ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ВЫПУСКНИКОВ СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ
(ДЕТСКИХ ДОМОВ И ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ)**

Сегодня вопрос о постинтернатном сопровождении выпускников учреждений интернатного типа остается открытым, несмотря на то, что различные технологии и методики апробируются во многих учреждениях данного типа различных регионах страны.

В настоящее время проблема развития детей, оставшихся без попечения родителей, их социализации и интеграции в общество являются предметом активного обсуждения в научном мире. Подготовка воспитанников к успешной самостоятельной жизни – основная задача учреждений социальной поддержки детства. Такие учреждения должны воспитывать такое качество как жизнестойкость. Ведь именно жизнестойкий человек может сделать правильный выбор в сложной ситуации, ориентироваться на саморазвитие, ведет здоровый образ жизни.

Успешная социализация воспитанников предполагает овладение ими целым комплексом знаний и умений: умение обслуживать себя (готовить, стирать, гладить), умение пользоваться транспортным, средствами связи, правовую грамотность, знание об уходе за новорожденным, подготовку к семейной жизни и т.д.

На территории Пензенской области задачей социальной адаптации выпускников из числа детей – инвалидов решают два детских дома – интерната: государственное стационарное учреждение социального обслуживания «Мокшанский детский дом – интернат для умственно отсталых детей» и государственное стационарное учреждение социального обслуживания «Нижнеломовский детский дом – интернат для детей с физическими недостатками».

Постинтернатная адаптация выпускников является важным направлением работы детских домов и интернатов. Одним из ведущих принципов обучения в Мокшанском детском доме является принцип дифференцированного подхода, предусматривающий

обязательный учет ряда признаков (пол, возраст, степень интеллектуального развития сопутствующих психопатологических расстройств), которые определяют выбор программы обучения, видов труда, а также уровень требований к умственно-отсталым детям в процессе их обучения. В процессе обучения у детей формируют навыки личной гигиены самообслуживания, обучают элементарной грамоте, что самое важное, приобщают к труду.

В целях продолжения работы по социальной адаптации выпускников в 2003 году на базе Мокшанского детского дома – интерната было открыто Отделение реабилитации для лиц умственной отсталостью на 25 мест. Отделение является структурным подразделением детского дома – интерната. Оно предназначается для профессионального и трудового обучения, социальной адаптации инвалидов молодого возраста с умственной отсталостью неспособных или ограниченно способных к самостоятельной жизни. Воспитанники Отделения проживают в отдельных благоустроенных комнатах по 2, 3 человека в комнате. Проживающие Отделения проходят специализацию по определенной трудовой деятельности и получают следующие профессии: официант, скотник, уборщик(ца), мастер по ремонту обуви, грузчик, посудомойщица и т.д. Трудовая деятельность воспитанников вносит существенный вклад в решение опросов эффективной организации функционирования детского дома – интерната, снижению затрат на его содержание. Кроме того старшие воспитанники оказывают существенную помощь в уходе за маленькими детьми, проводимые мероприятия улучшают обслуживание и способствуют развитию младших детей, а старшим воспитанникам помогают приобретать незаменимые социальные навыки.

В результате проводимой реабилитационной работы в детском доме – интернате 20 % выпускников овладевают навыками самообслуживания, общественно-полезного труда, получают элементарные профессии.

Нижнеломовский детский дом-интернат создан в августе 1974 года для постоянного, временного или дневного пребывания детей-инвалидов с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, другими физическими недостатками, частично или полностью утративших способность к самообслуживанию.

Одну из главных задач коллектив детского дома-интерната видит в комплексной подготовке детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизни после выхода из стен детского дома.

В детском доме – интернате разработана программа социальной адаптации выпускников. Ежедневно с воспитанниками проводятся занятия по социальной адаптации. Одно из направлений работы по социальной адаптации воспитанников – труд по самообслуживанию. У воспитанников формируют здоровый образ жизни, комплексный навык ухода за телом, внешним видом, помогают в организации личной жизни и профессиональной деятельности. Педагоги обучают детей навыкам культурного поведения общественных местах, общения, ухода за жилым помещением, оформлению документов для получения социальных льгот, оплате коммунальных услуг по квитанциям, рациональному расходованию денежных средств. Постинтернатная адаптация проводится по следующим направлениям:

- оказание социальной и психологической помощи бывшим воспитанникам детского дома на первых шагах их самостоятельной жизни;
- защита прав и интересов выпускников детского дома.

Психолого-педагогические исследования, посвященные изучению проблем выпускников детских домов и школ – интернатов, убедительно доказывают, что сироты, выходя из детского дома, нуждаются в сопровождении, включающем содействие в решении жилищных, правовых, социальных и многих других вопросов.

Роль семьи в жизни человека трудно переоценить. Именно в семье закладываются базовые установки и ценностные ориентации, представления и ожидания, помогающие ребенку в последующем успешно адаптироваться в жизни.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года обеспечение социальной защиты детей, лишенных родительского попечения, являлось одним из основных требований. Работа по реализации положений концепции способствовала возникновению образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые наиболее эффективно решают вопросы их социализации.

Примером такого учреждения является Детский дом «Проталинка» города Осинники Кемеровской области.

Основная цель воспитательной работы – подготовка детей к будущей самостоятельной жизни.

Особое внимание уделяется трудовым навыкам, благодаря этому у детей формируются качества будущего семьянина – тер-

пение, умение уступать, доброжелательность, аккуратность, чистоплотность и др. Кроме того воспитывается гражданская позиция законопослушных граждан.

Учреждение старается оказать поддержку выпускникам: помогает в благоустройстве жилья, в поисках работы, воспитании детей. Воспитатели показывают, как нужно ухаживать за новорожденным, помогают его купать, кормить. Поддерживаем детей в период их обучения в учреждениях профессионального образования.

Внимание проблеме подготовки выпускников образовательных учреждений для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни и их постинтернатной адаптации в России стали уделять в конце 90-х годов XX века, и в настоящее время её инфраструктура только формируется. Не существует ни единой общепринятой терминологии, ни нормативных документов по созданию моделей учреждений постинтернатной адаптации.

Сегодня пора уже начинать работу по созданию единой системы мониторинга жизнеустройства бывших воспитанников в учреждениях разной ведомственной принадлежности. Имеющаяся у нас информация неполная и несистемная, источником ее являются чаще всего сами выпускники. Более подробные сведения есть лишь о первичном устройстве молодых людей. Затем они попадают под патронат отделов опеки, и в этом случае их судьба отслеживается только при обращении за помощью.

УДК 372.878

Татьяна Анатольевна Шипилкина

г. Пенза, e-mail: kaf_muz@mail.ru

РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Культуру России невозможно представить себе без народного музыкального творчества, которое раскрывает истоки духовной жизни народа, демонстрирует эстетические ценности, художественный вкус и является частью его истории. Обращение к исто-

кам национальной музыкальной культуры представляется необходимым, так как именно там кроются многие черты национальной ментальности, самобытности, играющие важнейшую роль в формировании позитивного национального самосознания личности.

Национальная музыкальная культура – это огромный звуковой пласт, который накоплен за период многовековой истории развития русской музыки. В основании этого пласта находится песня, которая с древнейших времен являлась неотъемлемой частью русской национальной культуры.

Народные песни знакомят с обычаями и бытом русского народа, трудом, бережным отношением к природе, жизнелюбием, чувством юмора, развивают творческие способности, фантазию, воображение, дают возможность знать истоки национальной культуры и искусства. В песнях народ сохраняет и передает потомкам идею патриотизма – одну из важнейших составляющих национальной самоидентификации личности. Правдивость, поэтичность, богатство мелодий, разнообразие ритма, ясность, простота формы – характерные черты русского песенного народного творчества. Даже наиболее простые из песен, доступные младшим школьникам, отличаются высокими художественными качествами. Мелодии, оставаясь простыми и доступными, часто варьируются, что придает им особую притягательность. Песни уникальны и музыкально-поэтическим оформлением идеи – этической, эстетической, педагогической. Но, к сожалению, современные дети все менее и менее любят слушать и исполнять народную песню. В школе авторская песня оттеснилась авторскими сочинениями, подчас неравноценными ей по своим художественным параметрам, детский фольклор практически отсутствует, так же как отсутствует метод фольклорного песнетворчества и музыкально-речевое интонирование, что составляет главное «зерно идеи обучения детей родной музыкальной речи на родном музыкально-поэтическом языке» [1]. И как следствие – популярность хорового пения падает, а певческая культура становится уделом немногих.

Как сохранить и возродить великие традиции русского хорового пения? Как приобщить детей к пению, как научить их петь красиво, правильно, чтобы пение доставляло удовольствие и становилось духовной потребностью.

Прежде всего, для осуществления такой трудной задачи от педагога потребуются дополнительные знания и навыки, глубокое изучение народных традиций. Он должен понимать фольклор как

целостное явление, не только не утратившее в настоящее время своей первозданности, но и занимающее все более значимое место в содержании музыкального образования детей. Для понимания, правильного восприятия и выразительного исполнения народной песни необходимо знать эпоху, в которой жил автор (народ), его взгляды и отношение к жизни, другим этносам, природе и культуре, искусству своего края. Исходя из этого, важно знакомить обучающихся с переживаниями создателя музыки, с особенностями культуры, с легендами к произведениям музыкального фольклора, чтобы они почувствовали, осознали и полюбили музыкальные традиции своего народа.

Обращение к народному музыкальному творчеству на уроке музыки в современной школе требует от учителя осуществления интонационного подхода, позволяющего вычленить живую интонацию родной музыкальной речи.

Знакомя детей с песней, следует стремиться раскрыть художественный образ народной песни, добиваться того, чтобы он дошел до каждого ребенка, увлек его. Эмоционально исполненная песня – это залог того, что дети любят ее, будут петь охотно и выразительно. Нужно исходить из того, что только чистота интонирования и правдивое художественно-выразительное исполнение произведения способствует эмоциональному восприятию песни, формированию у детей музыкально-эстетических эмоций.

В процессе восприятия музыкального фольклора происходит осознание содержания и формы произведений, установление связи с жизнью, то есть, их интонационное постижение. При изучении произведений народного музыкального творчества важна категория жанра, отражающего интонационное своеобразие русских народных песен. Через жанр выявляется функциональное предназначение фольклора, связь с различными формами народной жизни. Например, старинные земледельческие календарные народные песни, выполняющие функцию заклинаний природных стихий, представляют собой лаконичные напевы-формулы, в основе которых секундовые, терцовые и квартовые интонации. В песнях-плачах и причитаниях большое значение приобретают мелодические обороты, построенные по принципам вращения и волны. Ритмическое своеобразие проявляется в распространенных устойчивых ритмоформулах, сформированных в повсеместно бытующих песнях и наигрышах («камаринская», «сени», «просо»). Лирическим песням присуща интонационная свобода. Для них

характерны внутрислоговые распевы, восходящие ходы на широкие интервалы. Среди принципов формообразования в русских народных песнях преобладают вопросно-ответный и принцип обрамления. О гармонии народных песен можно говорить только в смысле полифонического (многоголосного) или контрапунктического хорового пения, основанного не на аккордах, а на голосоведении. Именно свойственная русскому фольклору подголосочная полифония придает ему особый колорит.

Определение особенностей музыкального развития младшими школьниками осуществляется путем осознания закономерностей интонационного развития (тождество, вариации, контраст). В процессе формирования интонационного мышления у детей в ходе учебной деятельности присутствуют мотивы, которые побуждают их к внимательному отношению к учебным обязанностям. Следовательно, успешность обучения заключается в условиях положительного отношения к происходящему на уроке, где учащиеся с разными музыкальными способностями могут добиться успехов [2].

Кроме того, исполнение народных песен – это по своей природе творческая деятельность, где воплощение художественного образа связано с варьированием и импровизацией текста, мелодии, движений. Народные попевки удобны для пения, многие из них близки речевым интонациям. Эту особенность педагогу необходимо использовать в работе: начиная с выразительного чтения текста нараспев постепенно подводить детей к вокализациям, а затем и к пению.

Таким образом, накапливая опыт восприятия народного песенного искусства, школьники в образной форме познают действительность, знакомятся с музыкальным творчеством, с основными средствами музыкальной выразительности. Это способствует воспитанию у школьников эмоциональной культуры, формированию общечеловеческих качеств, определяющих нравственно-эстетическое отношение к искусству, и создает важные предпосылки для формирования национального сознания. Ценность песни, в частности народной, в том и заключается, что она заставляет ребенка внутренне занять определенную позицию и в соответствии с ней смотреть на мир, на человеческие поступки и отношения. Накопление интонационного опыта народной музыки значительно облегчает и усвоение языка классической музыки, включающей ее обороты.

В связи с этим, народная песня, народное песенное творчество должны найти отражение в содержании музыкального образования школьников, особенно сейчас, когда образцы массовой культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шамина, Л. В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира / Л. В. Шамина // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6. – С. 21–26.
2. Плыгун, С. В. Развитие интонационного мышления младших школьников в процессе освоения народного музыкального творчества : дис. ...канд. пед. наук / Плыгун С. В. – Краснодар, 2009. – 224 с.

УДК 947(471.327)

Иван Фёдорович Шувалов

г. Пенза, e-mail: elshnets@gmail.com

ИСТОРИЯ КОМСОМОЛА ПЕНЗЕНСКОГО ПЕДИНСТИТУТА

История комсомольской организации Пензенского пединститута неотделима от судьбы и жизни этого вуза.

Учебный процесс, осуществляемый администрацией и профессорско-преподавательским составом, и культурно-воспитательное воздействие на студентов, которое шло в основном со стороны общественных организаций (комсомольской, партийной и др.), неотделимы друг от друга и составляют единство. В студенческой среде приоритет принадлежал комсомольской организации. Это была единственная коммунистическая общественная организация молодежи, в которую входило абсолютное большинство студентов, молодых преподавателей и обслуживающего персонала (лаборантов, работников административных подразделений и др.). Она была четко структурирована: академическая группа, факультетские организации, составляющие комсомольскую организацию института, во главе которой стоял Комитет комсомола (13–15 человек) с освобожденным выборным секретарем.

рем. Работала под пристальным вниманием партийного комитета и администрации института, имела права райкома комсомола и подчинялась непосредственно ему. Комсомол считался первым помощником и резервом Коммунистической партии, передовым отрядом молодежи, проводником в жизнь ее решений и идей. В связи с этим принадлежность к комсомолу в студенческой среде считалась практически обязательной. Не комсомольцев среди студентов было мало, в основном на первом курсе, которые к концу первого года обучения принимались в члены этой организации (за ростом рядов строго следили). По своему социальному составу комсомольцы института в большинстве своем являлись детьми рабочих и крестьян. Многие из них родом из сельской местности. Они были наиболее организованными и дисциплинированными учащимися.

Комсомол работал по принципу демократического централизма, одно из положений которого декларировало «выборность всех органов снизу доверху и подчинение меньшинства большинству». В руководящие органы организации (комсорги, члены комбюро факультетов и Комитета комсомола института) ежегодно избирались хорошо успевающие, самые активные и принципиальные студенты. Сменяемость комсоргов групп была редкой. Он мог переизбираться и 4–5 лет подряд. Секретарями комсомольских бюро факультетов были, как правило, студенты 3–5-го курсов. До начала 50-х годов секретарями Комитета комсомола института тоже были студенты старших курсов. В 50-е годы, в связи с увеличением контингента студентов и предоставлением Комитету комсомола некоторых прав райкома комсомола, секретари стали освобожденными работниками и входили в номенклатуру райкома комсомола. Они подбирались из выпускников института, которые зарекомендовали себя во время учебы в вузе как активные общественники, знали хорошо институт и работу с молодежью в нем. Секретари являлись лицом комсомольской организации института и представляли ее в городе и области. Как правило, они не терялись в дальнейшем, после окончания работы в комсомоле. Посмотрим на судьбу некоторых из них.

Первым секретарем комсомольской организации института была М. М. Семичастнова (Зимакова). Организация была небольшой (90 человек). Комсомольцы контролировали участие студентов в семинарах, помогали отстающим в учебе, участвовали в выпуске стенгазет, в подготовке и проведении вечеров отдыха.

В первый учебный год в школы города было направлено 12 пионервожатых, 12 комсомольцев изъявили желание добровольцами пойти на советско-финский фронт. Сама М. М. Семичастнова после окончания института была сначала на комсомольской, а потом на партийной работе: с 1954 по 1959 год – секретарь горкома КПСС, с 1959 по 1961 год – зам. предисполкома г. Пензы, с 1961 по 1978 год – зам. зав. горно и зав. кабинетом горно.

В связи с открытием в 1941 году педагогического института комсомольская организация значительно выросла (до 300 человек). Секретарями в военные годы избирались А. Немешайлова, З. Иванова, А. Никулина, А. Малькова. Акценты деятельности комсомольской организации резко изменились: основной стала идейно-политическая работа, направленная на воспитание патриотизма, на победу над врагом. Комсомольцы читали лекции среди населения, работали в госпиталях, собирали теплые вещи и подарки для фронтовиков, заботились об инвалидах войны и семьях защитников Родины. Большая работа велась по обеспечению жизнедеятельности института: в подсобном хозяйстве за городом и в плодовом саду, по заготовке дров для института в Городищенском и Шемышейском районах, по налаживанию учебных занятий и т.д. И только к концу войны внимание комсомольской организации переместилось в сторону учебной и научной работы. Из 125 студентов, принятых в 1941 году на 1-й курс пединститута, в 1945 году его окончили только 36 человек. Среди них была и А. В. Немешайлова.

Как лучшую выпускницу ее оставили для преподавательской работы на кафедре русского языка, где она проработала до 1976 г., защитила кандидатскую диссертацию, стала доцентом, участником многих научных конференций, работала в ГДР на курсах повышения квалификации немецких преподавателей. С 1976 г. работала доцентом на кафедре факультета начальных классов.

Вторая половина 40-х и 50-х годов – это время становления пединститута как высшего учебного заведения. В эти годы открылись два новых факультета – естественно-географический (1946) и факультет физвоспитания (1956). Упорядочился учебный процесс, пополнился квалифицированными специалистами профессорско-преподавательский состав, заработали и достигли своего расцвета научно-студенческие кружки, развивались художественная самодеятельность, стенная печать, спортивная работа. Проводились первые студенческие и преподавательские научные конференции.

Вырос студенческий (а следовательно, и комсомольский) состав – к 1960 году до 1500 человек. В эти годы основное внимание комсомольская организация уделяла состоянию и дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательного процесса, развитию научной студенческой работы и внеаудиторной деятельности студентов. Большое значение придавалось самостоятельной работе, педагогической, пионерской и другим видам практик, работе с книгой, политехнической и трудовой подготовке студентов.

С 1953 года комсомольская организация вуза стала единообразной. В связи с закрытием учительского института в ней не стало студентов-комсомольцев этого заведения, в котором учились только два года. Секретарями комсомола этого времени были А. Капустина (Базденкова) – 1946–1947 гг.; А. Вялова – 1948 г.; А. Ивлиева (Коронатова) – 1950 г.; Л. Хрякова – 1951 г.; Г. Шигаева – 1952 г.; И. Федоров – 1953–1955 гг.; Л. Судомоина (Троицкая) – 1955–1957 годы; Н. Китаева – 1957–1959 годы; Л. Горбунова – 1959–1960 гг. Студенты-секретари избирались, как правило, только на один год, тогда как освобожденные секретари могли работать и больше 2–3 лет. Интересна судьба некоторых из них.

А.А. Капустина (Базденкова) после института – секретарь горкома комсомола г. Пензы. С августа 1948 по 1980 год Анна Александровна – учитель русского языка и литературы, работала – завучем школы № 11, много лет – директором школы № 4, базовой школы пединститута. Отличник просвещения СССР, делегат Всесоюзного съезда учителей (1978), депутат 14 созывов районного и городского советов Пензы.

А. А. Ивлиева (Коронатова) всю жизнь проработала в школе. Была на руководящих постах. Заслуженный учитель школы РСФСР.

Л. П. Хрякова после окончания института работала ассистентом кафедры математики. Одновременно являлась секретарем Комитета ВЛКСМ института.

И. Л. Федоров после института перешел в Обком комсомола, потом в ОблОНО, где курировал состояние и работу детских домов, был инструктором орготдела Облисполкома, зам. председателя Совета ветеранов г. Пензы.

Л. Д. Судомоина (Троицкая) после работы в Комитете комсомола института была учителем русского языка и литературы в школах г. Пензы, затем 7 лет – преподавателем педучилища в г. Белинском, а с 1970 по 2003 год работала на кафедре педаго-

гики и психологии пединститута. Стала кандидатом педнаук, доцентом. В 1957 году как руководитель выезжала с отрядом студентов (более 200 человек) на уборку целинного урожая в Чкаловскую (Оренбургскую) область. За свой самоотверженный труд многие комсомольцы этого отряда были награждены значками целинника, похвальными грамотами, в том числе и ЦК ВЛКСМ. Кроме поездки на целину, комсомольцы института в 1957 году провели большую работу, готовясь к проведению VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве. Они активно участвовали в организации и прохождении областного фестиваля молодежи, на котором выступала большая группа самодеятельных артистов института. Хорошо были восприняты и спортивные выступления наших студентов, в которых участвовали несколько сот человек. Право представлять институт на фестивале получили секретарь комсомольского бюро ЕГФ Лидия Горбунова; член Комитета комсомола института, отличница учебы Лидия Федяшина; лучшая солистка института Инна Медникова и активная дружинница вуза Нина Россиева.

В 1958 году состоялась вторая поездка студентов (213 человек) на целину – в Кокчетавскую область Казахской ССР (руководитель – секретарь Комитета ВЛКСМ института Нина Китаева). Результат работы – 23 комсомольца вуза награждены медалью «За освоение целинных земель».

Хорошо потрудились студенты института и летом 1959 года. Только на начавшемся строительстве учебного корпуса и общежития было отработано около 1600 человеко-дней.

Кроме трудовых дел, комсомольцы института в 1959 году приняли активное участие во Всесоюзном походе за повышение общеобразовательного и культурно-технического уровня трудящейся молодежи. В связи с этим на 19 предприятиях Пензы были организованы подготовительные курсы (около 500 человек), на которых преподавали студенты старших курсов (около 100 комсомольцев). В результате этой работы осенью 1960 года около 150 человек молодежи поступили учиться в техникумы, вузы и другие учебные заведения. Такая работа продолжалась и в 1961 году.

Возглавляла эту и другие виды работы со студентами секретарь Комитета ВЛКСМ Лидия Горбунова. В 1960 году она перешла на работу в горком комсомола. Через три года вернулась в институт, окончила аспирантуру в Москве, стала кандидатом философских наук, доцентом, заведовала кафедрой научного коммунизма. Она – отличник народного просвещения РФ.

60-е годы – время бурного развития института. Строился студенческий городок (учебные корпуса, общежития, столовая и др.), открывались новые специальности, кафедры, лаборатории и факультеты, увеличивался прием студентов, росли материально-техническая база и количество остепененных преподавателей, стала работать аспирантура. Из вуза 3-ей категории он к концу 60-х годов стал институтом 1-ой категории. Большое внимание уделялось процессу обучения и, особенно, воспитанию студентов. Этим вопросам Комитет комсомола института и комсомольские бюро факультетов уделяли самое пристальное внимание. Поэтому вопросы успеваемости, посещаемости, дисциплины, общественно-полезной работы, в том числе и во вне учебное время, постоянно стояли на повестке дня. Так, с 1959 года по инициативе Комитета ВЛКСМ среди студентов развернулось соревнование за звание «Лучшая комсомольская группа», которое в конце 60-х годов переросло в смотр-конкурс на лучшую академическую группу.

В 1961 году по инициативе директора института В. И. Милосердова открылся факультет общественных профессий (ФОП), первый среди педагогических вузов страны и учебных заведений города. В начальные годы становления, когда его отделения художественных профессий (более 10) не были закреплены за деканатами факультетов, основную часть организационной работы вместе с деканом ФОПа выполняли общественные организации института. Набор на отделения факультета, контроль за посещаемостью студентов, организация концертов и отчетных мероприятий лежали целиком на комсомольской и профсоюзной организациях. Они же проводили смотры художественной самодеятельности (потом – «Студенческие весны») и отвечали за их организации.

Комитет ВЛКСМ и профком института вместе с кафедрой физвоспитания выступили организаторами проведения и зимних звездных агитпоходов. Первый такой поход (4 отряда, стартовавшие из разных точек области) был совершен в январе 1961 года в г. Белинский. Проведение таких походов стало традицией. Через несколько лет ее подхватили и другие вузы города и даже школы. В 2018 году был проведен 58 подобный лыжный поход.

Неотъемлемой частью жизни студентов 60-х годов было их участие во многих общественно-полезных делах, решаемых страной, областью, учебными заведениями. Поэтому абсолютное большинство студентов участвовало в уборке урожая в районах области, в строительстве студенческого городка и других объек-

тов в городе; летом многие работали в пионерских лагерях, весной благоустраивали территорию своего вуза и города, зимой выходили на очистку ж/д путей от снега на станцию Пенза-III, в учебных корпусах и общежитии занимались самообслуживанием (все убиралось только студентами).

Комсомольцы института активно занимались и лекционной пропагандой. Многие из них входили в лекторскую группу Обкома ВЛКСМ. Первая такая группа была создана в 1959/60 учебном году, члены которой в этот год прочитали более 400 лекций. В 60-е годы сформировались факультетские лекторские группы, а в 1966/67 учебном году для подготовки студентов к этой работе в рамках ФОПа была организована «Школа молодого лектора». Выпускники этой школы в 1972 году прочитали в городе и в селах области 1100 лекций, а в 1975 году – 1415.

Инициаторами многих мероприятий этого времени выступали прежде всего комсомольские организаторы – члены комбюро факультетов и Комитета ВЛКСМ института, комсорги групп. Координировали всю эту многогранную работу секретари комсомольских бюро факультетов и Комитет комсомола.

В 60-е годы секретарями комсомольской организации института были И. Шувалов (1960–1963), А. Бухлин (1963–1964), Г. Крылова (1964–1969). Все они выпускники историко-филологического факультета. Анатолий Бухлин проработал только один выборный срок и ушел работать в КГБ (ФСБ) Пензенской области, где дослужился до звания полковника. Галя Крылова сама была активным участником художественной самодеятельности и, как секретарь Комитета Комсомола, многое сделала для становления и развития факультета общественных профессий. В 1969 г. уехала из Пензы и преподавала в одном из вузов страны.

Иван Шувалов после работы в комсомоле перешел на кафедру русского языка, окончил аспирантуру, стал кандидатом филологических наук, доцентом. Работал деканом историко-филологического факультета 11 лет, проректором по учебной работе 15 лет. С 1996 по 2007 год возглавлял кафедру русского языка и журналистики. В последующие годы – профессор кафедры журналистики.

В 70–80 годы формы и методы работы комсомольской организации оставались в целом такими же, какие сложились в 60-е годы, но с некоторыми изменениями. По-прежнему основное внимание уделялось учебно-воспитательной работе. Одной из

форм ее стала общественно-политическая практика студентов и Ленинский зачет. Во время проведения последнего специальная комиссия рассматривала общественно-политическое лицо студента, анализируя его обязательства, взятые в учебной и общественной работе. Важнейшей частью общественно-полезной работы этого времени стало массовое участие студентов в летних строительных отрядах (ССО). Так, в 1971 году было сформировано 12 стройотрядов, а в 1976 – 1979 годах – более 70 отрядов, в которых работали около 1.5 тысячи студентов. Они освоили более 2 млн рублей капиталовложений, прочитали 450 лекций, дали около 150 концертов. В стройотрядах работали 60 трудных подростков. Были отремонтированы 15 школ, в которые передано много книг. Формированием отрядов, учебой бойцов ССО, контролем за их работой занимался от Комитета комсомола специально созданный для этих целей штаб ССО. Много внимания уделялось работе факультета общественных профессий и проведению смотров художественной самодеятельности («Студенческих весен»), зимним агитпоходам, шефской работе и т.д. Отметим, что на факультетах были и свои оригинальные формы работы со студентами. На инязе - это Клуб интернациональной дружбы (КИД) и ансамбль политической песни; на физмате – студенческое конструкторское бюро (СКБ), на ЕГФ – театральная группа «Икебана» (здесь же зародилась дискотека «Эрато»), на факультете физической культуры – группа клоунады «Стоп» и др.

Результативной работе комсомольской организации способствовал тот факт, что она находилась в постоянном контакте с ректоратом, партийной организацией института и деканатами факультетов. Все они считались с мнением комсомольской организации, поддерживали ее начинания. Секретарями Комитета комсомола института в эти годы были В. Чернецов (1969–1973), С. Альчин (1973–1976), В. Кашичкин (1976–1980) – выпускники факультета физвоспитания; Л. Дубина (Федосеева) (1980–1982) – историк; М. Пятин (1982–1986) – выпускник ЕГФ; В. Костин (1986–1991) – историк. Все они, кроме С. Альчина и В. Кашичкина, работали или работают в педагогическом институте, стали кандидатами наук, доцентами. В. Н. Чернецов был зав. кафедрой теоретических основ физвоспитания, деканом факультета по работе с иностранными студентами. Он – почетный работник высшего профессионального образования РФ. М. А. Пятин работал проректором по учебной и воспитательной работе, в настоящее время –

заместитель директора педагогического института по научной работе; Л. Ю. Федосеева была заместителем декана исторического факультета, зав. кафедрой истории и права. В настоящее время – доцент кафедры всеобщей истории и обществознания. В. Е. Костин работал зам. декана и деканом юридического факультета, зав. кафедрой теории права и государственно-правовых дисциплин. В настоящее время – доцент этой кафедры.

С. В. Альчин после работы в Комитете комсомола перешел на партийную стезю: райком и Обком КПСС. С 1991 года работает директором 74 школы г. Пензы. Заслуженный учитель школы РФ. Депутат Законодательного собрания Пензенской области. Почетный гражданин города Пензы. В. А. Кашичкин после комсомольской и партийной работы перешел на службу в органы МВД, ушел на пенсию в звании полковника.

Как видим, комсомольские вожаки пединститута после своего секретарства не канули в небытие, не затерялись, а нашли себя и стали достойными людьми, даже после того, как комсомол и партия прекратили существование. Комсомол стал для многих рядовых его членов, а не только для лидеров, той стартовой площадкой, с которой они поднимались на вершины своей жизненной и профессиональной карьеры. И таких примеров тысячи. И не только среды выпускников пединститута. Действительно, комсомол был резервом для любой руководящей номенклатуры, даже для бизнеса. Многие современные успешные бизнесмены – выходцы из комсомола. И ничего удивительного в этом нет. Изменилась жизнь, в чем-то изменились и они. И никто из них не стесняется своего комсомольского прошлого. Большинство из них, бывших комсомольцев, взяли из комсомола все-таки лучшее.

В заключении подчеркнем, что деятельность комсомольской организации Пензенского пединститута, безусловно, нельзя воспринимать однозначно. С одной стороны, надо учитывать, что комсомол был встроен в систему советской власти, и это накладывало свои ограничения на его деятельность. Отсюда работа по идеологическим шаблонам, определенный формализм, следование в фарватере партийной политики. С другой стороны, нельзя не видеть и того, что комсомол был, пожалуй, единственной действенной организацией, которая реально работала с молодежью, оказывая огромную помощь администрации института и профессорско-преподавательскому коллективу в деле поддержания дисциплины, осуществления контроля за качеством знаний, в учебно-воспита-

тельной работе и идеологической подготовке будущих советских учителей. Сейчас эта работа воспринимается неоднозначно, но не видеть ее масштабов и результатов нельзя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 5034. Оп. 1. Д. 1. Л. 5, 37.
2. Комсомольская юность моя. К 100-летию Пензенского Комсомола (авторы-составители В. Лидин, М. Макаров). – М. : Локус-Станди, 2018. – 376 с.
3. Мой верный друг – дорогой Комсомол : сб. ст. / под ред. Н. А. Новосельцевой и др. – Пенза, 2018. – 171 с.
4. От учительского института до педагогического университета (История ПГПУ им. В. Г. Белинского: 1939–1999 гг.). – Пенза : Изд-во ПГПУ, 1999. – 231 с.
5. Шувалов, И. Ф. ПГПИ им. В. Г. Белинского (Хроника становления: 1939–1960 гг.) / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2000. – 105 с.
6. Шувалов, И. Ф. ПГПИ им. В. Г. Белинского. Хроника интенсивного роста и развития. (Ч. 1: 1961–1970 гг.) / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2002. – 148 с.
7. Шувалов, И. Ф. Краткий очерк истории комсомольской организации ПГПИ им. В. Г. Белинского / И. Ф. Шувалов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 11 (15). – С. 163–166.
8. Шувалов, И. Ф. Комсомольская организация / И. Ф. Шувалов // Энциклопедия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2009. – С. 192–194.
9. Шувалов, И. Ф. Комсомольская организация Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского в период с 1954 по 1964 год / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2010. – 71 с.

УДК 811.111

Наталья Владимировна Щенникова

г. Пенза, e-mail: schennikova@list.ru

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЭЛЛИПТИЧНОСТЬ АУТЕНТИЧНОГО И НЕАУТЕНТИЧНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПРОДУКТА

Речь на аутентичном английском языке в целом характеризуется большей грамматической эллиптичностью, чем англоязыч-

ная речь носителей русского языка. Широкое употребление эллипсиса маркирует общения неформального регистра как действенное средство языковой экономии, позволяющее коммуникантам опускать те элементы, которые не требуют вербальной экспликации. Особенности коммуникативной ситуации и морфосинтаксическая модель предыдущего высказывания могут запустить грамматический эллипсис. На основе личного опыта можем утверждать, что употребление эллипсиса не характеризует англоязычную речь русских учащихся и сводится к определенным высокочастотным контекстам, в которых воспроизводятся речевые формулы рутинного или этикетного характера: *(I am) Sorry-I couldn't help. (I'll) See you tomorrow/later. (It's) No wonder you gave in. (It's) Nice to meet you.* В рамках эксперимента учащимся был предложен ряд диалогов на русском языке, которые необходимо было перевести на английский язык. Примечательно, что в диалогах на русском языке присутствовали разные виды эллипсиса (*Опять опоздал! – Терпеть этого не могу! Что хотела? – Хочу поговорить с тобой. Уже уходишь? – Надо идти. Не могу с ним разговаривать. – Даже не пытайся!*). Обработка и анализ результатов переводов показали, что в диалоговой англоязычной речи русскоязычных учащихся (как в подготовленной, так и в спонтанной) не применяются следующие типы эллипсиса:

Эллипсис подлежащего:

– Эллипсис личного местоимения *I* в утвердительных предложениях: *Can't do that. Like to have a word with them. Beg your pardon. Must be going now.*

– Эллипсис личного местоимения *you* в разделительных вопросительных предложениях: *Enjoyed yourself, didn't you?*

– Эллипсис личного местоимения 3 лица ед. и мн.ч.: *Doesn't even try. Can't talk to the boss at all.*

– Эллипсис личного, безличного, вводного, указательного местоимения *it*: *Looks like rain. Serves you right. Doesn't matter.*

– Эллипсис вводного подлежащего *there*: *Must be something to do. Won't be anyone to help.*

Эллипсис подлежащего и глагольной части сказуемого:

– Эллипсис личного местоимения 1 и 3 лица и вспомогательного глагола или глагола-связки *be*: *Gone to the bank. Away on business. Going to manage it. Got to go now. Getting everything ready for the trip.*

– Эллипсис вводного подлежащего *there* и глагола-связки: *Nothing praiseworthy, is there? Any problems? Anything important?*

– Эллипсис личного местоимения *you* и вспомогательного глагола или глагола-связки *be* в общих вопросах: *Lookingforsomething? Lost? Gotanyproblems? Tired?*

– Эллипсис части сказуемого в общих вопросах: *Anybody-here? Youhungry? Anybodyneedmyadvice? Anything wrong?*

– Эллипсис подлежащего и *had* в модальном выражении *hadbetter*: *Betterbegoing. Better give up.*

Эллипсис подлежащего и вспомогательного глагола *be* в условных придаточных:

If well, I'll get back to homework. If absolutely necessary, be tough. Jim went on studying although exhausted. If so, call me immediately. If not, use the emergency ratio. When ready, let me know.

Эллипсис предлогов:

– Эллипсис предлога *on* с названиями дней недели: *I'llseeyou Friday. Sundays we play billiards.*

– Эллипсис предлога *for* в значении «в течение»: *We'vebeenin Londonthreedays.*

Перечисленные виды эллипсиса почти не встречаются в англоязычной речи русскоязычных учащихся. Далее опишем виды эллипсиса, которые встречаются в речи русскоязычных билингвов, согласно нашим наблюдениям.

Эллипсис союза *that* в дополнительном придаточном предложении в регистре неформального общения: *Hesaidhecouldhelpuswithit. Theydidn'tknowyouwereleaving.* Однако было выявлено, что русскоязычные билингвы проявляют склонность не опускать союз *that* в таких коммуникативных условиях, когда необходимо обдумывать дальнейшие слова, т.е. полная морфосинтаксическая конструкция используется как своего рода вспомогательное средство заполнения пауз при подборе слов, колебании, обдумывании, проч.

Эллипсис относительных местоимений *that, which* и *who(m)* в ограничительных атрибутивных придаточных предложениях. В подготовленной и спонтанной речи русскоязычных билингвов встречаются виды эллипсиса, но подсчеты показали предпочтение полных конструкций с *that, which, who(m)*. Это проявление идиоэтнизма англоязычного речевого продукта русскоязычных учащихся можно объяснить структурно-семантическими моделями построения изосемантических высказываний на родном языке. В них применяются лексические средства, аналогичные английским относительным местоимениям *that, which, who(m)*.

Происходит автоматический перенос навыка речепроизводства из родного языка, и русскоязычные билингвы частотно используют в своей англоязычной речи структурно-семантические аналоги. В качестве эксперимента респондентам были предложены следующие английские языковые средства выражения одной и той же мысли:

<i>Город, в который я переехал, очень старый.</i>	<i>Молодой человек, с которым я разговаривал, – мой сосед.</i>
1. <i>The firm that we talked about is very advanced.</i>	1. <i>The old man that I spoke to is my boss.</i>
2. <i>The firm we talked about is very advanced.</i>	2. <i>The old man I spoke to is my boss.</i>
3. <i>The firm about which we talked is very advanced.</i>	3. <i>The old man to whom I spoke is my boss.</i>
4. <i>The firm which we talked about is very advanced.</i>	4. <i>The old man who(m) I spoke to is my boss.</i>

Респондентов попросили прокомментировать варианты: какие из них правильные, какие возможно неправильные, если все правильные, то есть ли разница в употреблении представленных средств выражения. Респонденты отметили вариант 2 как самый краткий и, соответственно, наиболее уместный в разговорной речи. Респондентами затруднились в определении разницы вариантов 1, 3, 4. Это подтверждает предположение о недифференцированном употреблении русскоязычными учащимися представленных средств соединения предложений в составе сложно-подчиненного. Продуцируя англоязычные высказывания, они не полностью осознают предпочтительность *that* в неформальном общении, тогда как употребление местоимения *which* сигнализирует о литературном книжном стиле. При этом *предлог + which/whom* признается более формальной конструкцией по сравнению с *which/who(m) + предлог*. Эта разница подсознательно ощущается носителями языка, тогда как пользователи английского языка не ощущают стилистической маркированности и употребляют обе конструкции в разных регистрах общения.

Количественный подсчет показал преобладание случаев генерирования в англоязычной речи русскоязычных учащихся конструкции *предлог + which/whom* над конструкцией *which/who(m) + предлог*. Это объясняется структурно-семантическим свойством

русского языка, располагающего только одной конструкцией для передачи данного смысла: *предлог + местоимение*. Разница между вариантами местоимения *who* и *whom* также не дифференцируется и не подтверждается металингвистическими комментариями: *The old man who(m) I spoke to is my boss*. Вариант *whom* предпочтителен в официальных ситуациях формального регистра с соблюдением литературных норм, в то время как вариант *who* маркирует коммуникативные ситуации неформального регистра.

Разница в использовании грамматического эллипсиса в речи носителей и пользователей английского языка подтверждает основную закономерность порождения речи на родном и неродном языке. Калькирование морфосинтаксических моделей родного языка и предпочтение конструкций, изоморфных конструкциям родного языка являются доминантными стратегиями речевого поведения пользователей английского языка. Они характеризуют неаутентичный речевой продукт. Пользователи английского языка рассматривают такие конструкции как оптимальные, достаточные и комфортные.

УДК 37

Наталья Сергеевна Щербакова

г. Пенза, e-mail: shcherbakovan@inbox.ru

КВЕСТ-ИГРА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения, происходящие в школе, требуют ориентации образовательного процесса на становление таких важных личностных качеств школьников, как настойчивое стремление к непрерывному самообразованию, установка на постоянное пополнение имеющихся знаний новыми, расширяющими сферу их возможного применения на практике. Большое значение приобретает способность ориентироваться в информационных потоках, умение быстро находить полезную информацию, анализировать её и использовать в своей деятельности, повышая эффективность интеллектуального или физического труда, склонность к самостоятельному принятию решений, творческое отношение к учебной или профессиональной деятельности.

Актуальность использования квестов сегодня наглядна. Образование нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа.

Преимуществом квест-уроков является использование активных методов обучения. Квест-урок может быть предназначен как для групповой, так и для индивидуальной работы.

Обучающиеся в процессе работы над таким квест-проектом постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации. С точки зрения информационной деятельности при работе над квест-проектом его участнику требуются навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на основе сравнения синтезировать новую информацию.

Всё это актуализирует проблему развития познавательной самостоятельности школьников в обучении, делает необходимым поиск новых путей и методических средств её решения как при изучении отдельных учебных дисциплин, так и в постановке педагогической деятельности в рамках всего образовательного процесса.

На сегодняшний день, по разным оценкам, принято различать несколько видов таких обучающих и воспитательных процессов. В общей классификации выделяют следующие: линейные (решение одной задачи дает возможность решать следующую); штурмовые (с помощью контрольных подсказок участник сам выбирает способ решения задачи); кольцевые (по сути, тот же линейный квест только для нескольких команд, стартующих из разных точек). Во-первых, это достижение конечной цели через поиск промежуточных решений. Во-вторых, это система подсказок (правда, они встречаются не всегда, что усложняет поиск правильного решения).

Теперь несколько слов о том, какова сама структура таких процессов. Рассмотрение ее следует применять не к отдельно взятому ученику, а, наверное, даже к целой команде, ибо на современном этапе развития человечества только совместные действия могут обеспечить наилучший результат. Итак, все сводится к следующему: постановка задачи (введение) и распределение ролей; список заданий (этапы прохождения, список вопросов и т. д.); порядок выполнения поставленной задачи (штрафы, бонусы); конечная цель (приз). Исходя из этого, нетрудно заметить, что квест-технология совершенно совместимы между собой. Разница может быть лишь в сложности поставленных заданий и методике поиска оптимального решения по достижению конечной цели.

Перейдем к тому, что принято называть мотивацией в достижении поставленной цели. Как заинтересовать ребенка или группу детей в том, чтобы они выполнили то или иное задание, решили головоломку или нашли наиболее простое решение в достижении конечного результата? Все просто. На финише должен быть приз! Это может быть хорошая оценка, поощрение или что-то еще.

Отдельно стоит остановиться на таком предмете, как математика, который входит в общеобразовательную систему. Дети не любят эту науку больше всего. Но если говорить именно о математике, приведу пример. Скажем, класс условно делится на три группы. Каждая группа при выполнении очередного задания (например, решения какого-то неравенства), получает одно из неизвестных, которое применяется в следующем уравнении, а возможно, еще и подсказку для поиска решения следующей задачи. При этом команда вправе выбирать одного игрока, который и будет отвечать на заданный вопрос. Таким образом, решение того же уравнения в максимально быстром темпе (а обычно на это дается ограниченное время) стимулирует всех учеников проявлять свои способности на максимальном уровне. При этом правильное или неправильное решение обосновывается каждым из членов команды. При объявлении правильности результата каждый понимает суть решения. А ведь математику можно понять именно так. В любом случае, даже самый неуспевающий ученик вникнет в смысл решения (конечно, если только у него есть в этом заинтересованность способны запоминать материал даже на подсознательном уровне (та же таблица умножения). А если процесс преподнесен еще и в игровой форме, то никто не откажется в нем поучаствовать.

Как видим, любая квест-технология призвана не только улучшить восприятие, скажем, учебного материала или способствовать моральному становлению ребенка как личности, но еще и может стимулировать умственное и нравственное развитие детей. Кроме того, в основе своей такая методика несет двоякий смысл, как ни странно, из двух взаимоисключающих правил: поиск правильного логического мышления и использование нестандартных методов для решения поставленной задачи

Использование урока-квеста как новой информационной технологии в может усовершенствовать процесс преподавания, повысить его эффективность и качество, осуществляя такие педа-

гогическими цели как: развитие личности обучаемого, подготовка ребёнка к комфортной жизни в условиях информационного общества; развитие мышления, (например, наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого); эстетическое воспитание; развитие коммуникативных способностей; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации; развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность; формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Семенов, С. В. Проектный подход / С. В. Семенов // ИНФО. – 1997. – № 5. – С. 37.
2. Степанова, И. Ю. Особенности организации обучения в условиях интенсивного освоения информационных технологий / И. Ю. Степанова // Российская школа и Интернет : тез. докл. на Всерос. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2001.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат – М. : Академия, 2001. – 272 с.

УДК 370.153.1

Анастасия Алексеевна Якуничкина

г. Пенза, e-mail: yakunichkina2015@mail.ru

Наталья Евгеньевна Стенякова

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДОСТИЖЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации. Эти понятия включают в себя представле-

ние о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом. Среди всех понятий, которые используются в педагогике и психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Подростковый возраст можно отнести к одному из самых важных в формировании мотивации учебной деятельности. Установлено, что учебная деятельность побуждается иерархией мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику [1]. Одни из них – познавательные мотивы заложены в ней самой, связаны с содержанием и процессом учения. Другие, так называемые социальные мотивы учения, хотя и лежат вне самого учебного процесса, однако могут существенно влиять на его результат. Как показывает анализ имеющихся данных, в подростковый период происходит снижение мотивации учения, посещение школы становится обузой. Соответственно меняется и подход к получению знаний, который можно условно назвать «борьба за оценку», даже если реальные знания ей не соответствуют. То есть на смену познавательной мотивации приходят так называемые мотивация достижения или избегания неудач. Результатом является то, что «у таких школьников не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующего достаточного уровня понятийного мышления» [2, с. 256].

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы считаем, что в старшем школьном возрасте духовные потребности детей закрепляются, и если личность развивается нормально, то эти потребности выходят на первый план. Вместе с тем у школьника как личности складывается определенная, достаточно устойчивая иерархия потребностей, в которой одни из них почти всегда доминируют над другими и требуют первоочередного удовлетворения. Как только у человека появились устоявшаяся структура и соподчинение мотивов и потребностей, мы можем констатировать, что он, как личность окончательно сформировался.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Происходит

рождение новых мотивов профессионального жизненного самоопределения. Развитие целеполагания в этом возрасте выражается в том, что старшеклассник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения, а также социальной значимости целей предвидения социальных последствий своих поступков. Возрастает умение оценить реалистичность целей, складывается стремление к активному апробированию разных целей в ходе активных действий, что прямо связано с процессами жизненного самоопределения [4].

Задачей школы и ближайшего окружения является помощь в умении школьника ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестандартные способы их решения. Именно этот аспект приведет к творческому труду школьника и повышенной мотивации.

Ученику необходимо прежде всего обзавестись внутренней мотивацией, которая будет побуждать его к процессу обучения и его результату, стремлению развивать какие-либо умения и навыки, самостоятельно решать поставленные перед собой задачи.

Необходимо отметить роль учителя в формировании мотивации достижений у старших школьников в учебной деятельности. Формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению; осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом не занимает позицию наблюдателя за стихийно развивающейся и складывающейся мотивационной сферой учащихся, а стимулирует ее развитие системой продуманных приемов и методов [3].

С этой целью мы изучили особенности мотивации учебной деятельности, а также измерили мотивацию достижений у старших школьников, с помощью следующих диагностических методик: «Измерение мотивации достижений» (модификация теста-опросника А. Мехрабиана, в редакции М. Ш. Магомед-Эминова); «Методика изучения мотивации учебной деятельности подростков» (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова).

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 55» г. Пензы. В исследовании принимали участие учащиеся 10 класса.

По методике «Измерение мотивации достижений» было получено, что в 10 классе больше преобладает стремление к успеху у 55 % испытуемых, а у 45 % учащихся преобладает стремление к избеганию неудач. То есть большинство подростков в данном

случае, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть равнозначно расценено как успех.

По методике «Методика изучения мотивации учебной деятельности подростков» мы получили следующие результаты. Были выявлены три уровня мотивации учащихся (высокий, средний и сниженный). В классе высокий уровень мотивации преобладает у 28 % учащихся, к которому относятся такие мотивы, как: учебный мотив, социальный мотив и внешний мотив. Средний уровень преобладает у 55 % учащихся, у данных школьников в среднем положительное отношение к школе, но школа привлекает их внеучебной деятельностью. Сниженный уровень мотивации характерен 17 % учащихся, чаще всего данные школьники на уроках занимаются посторонними делами и испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

По результатам проведенных методик мы сделали вывод о связи уровня мотивации учебной деятельности и достижений учащихся.

На основе полученных данных мы сформулировали рекомендации учителю по развитию мотивации учащихся усваивать новый материал и научиться работать с ним:

1. Обеспечивать понимание и принятие цели обучения учащимися как собственной, значимой для себя, для своего духовного, интеллектуального развития и личностного становления, при этом цель обязательно должна соизмеряться с возможностями учащихся.

2. Обучать школьников целеполаганию, умению воплощать свои мотивы через последовательную систему целей.

3. Организовывать работу на уроке таким образом, чтобы учащиеся включались в совместную деятельность, направленную на решение учебных задач.

4. Повышать самооценку подростков, формировать у них ответственность за свои решения, помогающие им утверждаться в роли взрослого. Адекватная самооценка может поддерживаться, в частности, тем, что при выставлении отметок, учитель будет разъяснять подросткам, какие именно их ошибки и недочеты привели к снижению отметки, над чем учащимся следует еще поработать, чтобы улучшить отметки в будущем. Подростков следует хвалить за успехи в решении сложных задач, применение творческого подхода к их решению, активное участие в коллективной работе над учебными заданиями.

5. Привлекать школьников к оценочной деятельности, так как в подростковом возрасте мнение сверстников часто оказывается важнее мнения учителя.

6. Обращать внимание учащихся на предстоящий выбор профессиональной деятельности, подготовку к ней, достижение компетентности, выбор социальной роли, позицию будущего гражданина.

7. Обеспечивать эмоциональную вовлеченность учащегося в учебный процесс.

8. Быть достойным примером для учащегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука – школе).

4. Смирнов, А. А. Психология ребенка и подростка / А. А. Смирнов // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 2000.

СОДЕРЖАНИЕ

Акимова И. В., Чудаева М. В. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ.....	3
Бадаева Е. Р. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ МОЛОДЕЖИ.....	7
Бараишкина С. Б. СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ.....	10
Белокосова А. А., Савина Л. Н. УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ.....	14
Благинина Т. И., Васякина Л. А. ОСНОВНЫЕ «СЛАГАЕМЫЕ» МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ	18
Блинохватова Ю. В., Васина О. Н., Чекаев Н. П. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ	22
Болотская М. П., Негматуллаева Н. Р. ТИПАЖ «СТУДЕНТ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. П. ЧЕХОВА.....	27
Болотский А. В., Шиндина А. Ю. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ КАК СТАРТОВОЕ ЗВЕНО ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	32
Вдовина Э. Л., Симакова Н. А. ПРОБЛЕМА УСИЛЕНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ДИСПРОПОРЦИЙ В РАЗМЕЩЕНИИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ	35
Викторова Е. В. ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ИМПРЕССИОНА	39
Волкова Н. В., Вернигора А. Н., Цаплина О. Ф. ДОМАШНИЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА.....	43
Гаврилова М. А. РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	47
Гордеева В. В., Черенкова В. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СКАЗОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	51

Горланов Г. Е. А. И. СОЛЖЕНИЦЫН КАК ЛИТЕРАТУРОВЕД (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА)	56
Графова О. П. К ВОПРОСУ О КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧАХ	60
Груздова О. Г., Петто О. В. ГУМАННО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА САМОВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	63
Губанова О. М., Долгова А. Н. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	68
Гурьянова Л. Б. «ЛУЧШИЙ СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЯЗЫКА – ЭТО ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПРЕЖДЕ НАКОПЛЕННЫХ, А ПОТОМ УТЕРЯННЫХ БОГАТСТВ» (О ЯЗЫКЕ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА).....	70
Диков А. В., Фролова О. А. МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ	74
Добшинская Е. А., Алёшина Е. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ БРИТАНИИ».....	79
Елисеева Ж. М., Панова Т. В., Самсонова Д. А. ИССЛЕДОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА.....	83
Зими́на С. С. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Карпушкина Е. А. ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ	89
Климова Т. Р. О ПРИМЕНЕНИИ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	94
Кокорева А. А., Акимова И. В. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ УЧАЩИХСЯ	99
Комарова А. В., Щенникова Н. В. ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИДИОМ	101

Корацио А. М. ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ	106
Кузнецова Т. Н. «ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОЛ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ	110
Лаврина Ю. А., Губанова О. М. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ	113
Лазарева Л. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПРОЦЕССОМ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ.....	115
Лунева Н. А., Никитина О. Г. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	120
Луннова М. Г., Никишова Е. В. К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ.....	124
Мали Н. А. ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ ПРИНИМАЮЩЕЙ СТРАНЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ	128
Морозова В. Н. УЧАСТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	132
Мялина Н. С. НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	136
Мясников А. Г., Рогожкин А. Д. МОНСТРАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЖЕСТ.....	140
Наумова Н. И. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	144
Никитина О. Г., Курзакова К. А., Лягина Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ	148

Новикова М. С., Стенякова Н. Е. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В КОМАНДНУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	152
Осин Р. В., Орлова Ю. С. ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	155
Панова Т. В., Елисеева Ж. М., Климкина А. Д. ВИДЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	159
Паньженский В. И. АВТОМОРФИЗМЫ ПРОСТРАНСТВ ВЕЙЛЯ-КАРТАНА	163
Паршина В. Н. ФИНАНСИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)	169
Питанова М. Е. СУБЪЕКТНОСТЬ – ОСНОВНОЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	174
Приказчикова О. Ф., Артемова С. Н. ИСТОРИКО-ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССЕЛЕНИЯ ЭТНОСОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ	179
Савина Л. Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ	183
Симакова Н. А., Вдовина Э. Л. КАЧЕСТВО ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА: ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	187
Сорокина М. В. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КУРСА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ	192
Сохранов-Преображенский В. В. КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ЕЕ ГОТОВНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ	195
Сурина О. П. ФИНСЛЕРОВО ПРОСТРАНСТВО ТАММА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ.....	199
Сухов В. А. ЧЕРТЫ ИМАЖИНИСТСКОЙ ПОЭТИКИ В СБОРНИКЕ АНАТОЛИЯ МАРИЕНГОФА «ВИТРИНА СЕРДЦА»	204

Телегина А. Т., Анненкова А. М. ПОЗИТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	209
Толкачева Н. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА	214
Тугаров А. Б., Дудина А. Н., Шевцова Э. А. ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Н. И. ПИРОГОВА: СИНТЕЗ АНТРОПОЛОГИИ, ЭТИКИ И ТЕОЛОГИИ	218
Чекулаева В. Д. ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ (ДЕТСКИХ ДОМОВ И ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ).....	223
Шипилкина Т. А. РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	226
Шувалов И. Ф. ИСТОРИЯ КОМСОМОЛА ПЕНЗЕНСКОГО ПЕДИНСТИТУТА	230
Щенникова Н. В. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЭЛЛИПТИЧНОСТЬ АУТЕНТИЧНОГО И НЕАУТЕНТИЧНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПРОДУКТА	239
Щербакова Н. С. КВЕСТ-ИГРА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ	243
Якуничкина А. А., Стенякова Н. Е. СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДОСТИЖЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	246

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

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

г. Пенза, 19 декабря 2018 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Ольги Петровны Суриной

Материалы представлены в авторской редакции

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*

Подписано в печать 17.01.2019. Формат 60×84 ¹/₁₆
Усл. печ. л. 14,88. Тираж 50.
Заказ № 17.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел./факс: (8412)56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru