

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ЖУРНАЛ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**INTERNATIONAL JOURNAL
OF EXPERIMENTAL
EDUCATION**

Учредители —
Российская
Академия
Естествознания,
Европейская
Академия
Естествознания

123557, Москва,
ул. Пресненский
вал, 28

ISSN 1996-3947

АДРЕС ДЛЯ
КОРРЕСПОНДЕНЦИИ
105037, Москва,
а/я 47

Тел/Факс. редакции –
(845-2)-47-76-77
edition@rae.ru

Подписано в печать
29.02.2016

Формат 60х90 1/8
Типография
ИД «Академия
Естествознания»
440000, г. Пенза,
ул. Лермонтова, 3

Усл. печ. л. 26
Тираж 500 экз.
Заказ МЖЭО 2016/1

© Академия
Естествознания

№1 2016

Научный журнал
SCIENTIFIC JOURNAL

Журнал основан в 2007 году
The journal is based in 2007
ISSN 1996-3947

Импакт фактор
(двухлетний)
РИНЦ – 0,532

Электронная версия размещается на сайте www.rae.ru

The electronic version takes places on a site www.rae.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

д.м.н., профессор М.Ю. Ледванов

EDITOR

Mikhail Ledvanov (Russia)

Ответственный секретарь

к.м.н. Н.Ю. Стукова

Senior Director and Publisher

Natalia Stukova

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Курзанов А.Н. (Россия)

Романцов М.Г. (Россия)

Дивоча В. (Украина)

Кочарян Г. (Армения)

Сломский В. (Польша)

Осик Ю. (Казахстан)

Алиев З.Г. (Азербайджан)

EDITORIAL BOARD

Anatoly Kurzanov (Russia)

Mikhail Romantzov (Russia)

Valentina Divocha (Ukraine)

Garnik Kocharyan (Armenia)

Wojciech Slomski (Poland)

Yuri Osik (Kazakhstan)

Zakir Aliiev (Azerbaijan)

Журнал «Международный журнал экспериментального образования» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Свидетельство - ПИ № ФС 77-60736

Журнал издается с 2007 года.

В журнале публикуются статьи научно-практического характера по следующим направлениям: биологические науки, ветеринарные науки, географические науки, геолого-минералогические науки, искусствоведение науки, исторические науки, культурология науки, медицинские науки, педагогические науки, политические науки, психологические науки, сельскохозяйственные науки, социологические науки, технические науки, фармацевтические науки, физико-математические науки, филологические науки, философские науки, химические науки, экономические науки, юридические науки.

Все публикации рецензируются. Доступ к журналу бесплатен.

Журнал представлен в Научной электронной библиотеке (НЭБ) - головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Импакт-фактор РИНЦ (двухлетний) = **0,532** (по данным на 01.02.2016)

Импакт-фактор РИНЦ (пятилетний) = **0,250** (по данным на 01.02.2016)

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНТИ

Журнал зарегистрирован в Centre International de l'ISSN. ISSN 1996-3947

Номерам журналов и публикациям присваивается **DOI (Digital object identifier)**.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВОПРОСОВ АСТРОНОМИИ, КОСМОЛОГИИ И ПРОИСХОЖДЕНИЯ ВСЕЛЕННОЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ <i>Абдрахманова Х.К., Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Абдулаева Ж.А.</i>	9
СОВРЕМЕННАЯ ЭНЕРГЕТИКА, ЕЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В НАУЧНЫХ ПРОЕКТАХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Саидахметов П.А., Ашенова А.К.</i>	13
ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АСПИРАНТУРЕ: ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ <i>Бурда А.Г.</i>	17
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Вихорева О.А.</i>	22
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ КАДРОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ <i>Волков В.С., Беззубцева М.М.</i>	26
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ <i>Гельманова З.С., Осик Ю.И.</i>	31
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И.</i>	37
ТЕХНОЛОГИЯ КЕЙС-СТАДИ В ИЗУЧЕНИИ И РЕШЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ <i>Демидова Н.Н., Кротова Е.А.</i>	43
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ДЗЮДОИСТОВ НА ЭТАПЕ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ <i>Еганов А.В., Быков В.С., Пакетин Д.А., Киреева Т.В.</i>	47
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>Заркенова Л.С., Ильясова Б.И.</i>	52
ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ИСПРАВЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА <i>Ильясова Б.И., Заркенова Л.С.</i>	57
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА <i>Исаева О.Н.</i>	61
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ OSTIS ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Кинтонова А.Ж., Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М.</i>	65
ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА <i>Кисова В.В.</i>	70
О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ <i>Кисова В.В., Власова Ю.Д.</i>	74
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА <i>Колесникова Н.Н.</i>	78
ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА <i>Конев А.А., Карпушкина Н.В.</i>	82
ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В МЕРОПРИЯТИЯ, ПРИЗВАННЫЕ ПРИВЛЕЧЬ ВНИМАНИЕ К ПРОБЛЕМАМ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ <i>Миннебаева З.Э.</i>	86

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Мишурина О.А.</i>	90
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ <i>Мулина Э.Р.</i>	94
КОММУНИКАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА <i>Оганнисян Л.А., Акопян М.А.</i>	98
РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ (НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОСЫЛЫ) <i>Павлов Б.С.</i>	102
ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Прохорова М.П., Шкунова А.А.</i>	106
ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ <i>Родионова Н.И.</i>	110
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ <i>Садвакасова Н.А.</i>	114
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0 ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ») <i>Сафронова И.В., Хусаинова А.Х.</i>	119
К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРИФИЦИРОВАННЫХ ДЕМОСТРАЦИОННЫХ СТЕНДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН <i>Свиридов Е.В.</i>	123
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Сергеева Б.В., Габелия Т.К.</i>	128
ДЕКОНСТРУКТИВИЗМ КАК МЕТОД КРЕАТИВНОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА <i>Соснина Н.О., Толмачёва Г.В.</i>	133
АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА <i>Шумакова Н.В.</i>	136
Филологические науки	
РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ КАЗАХСТАНА НА ПРИМЕРЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА <i>Абдиева Р.С., Курманбаева А.А., Омарова Б.А., Серикбай Б.Ф.</i>	140
ЦЕЛОСТНОСТЬ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА <i>Безукладников К.Э., Мосина М.А.</i>	145
НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ В ПИСАТЕЛЬСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ И В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИНГВОПОЭТИКИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ <i>Васильев Н.Л.</i>	150
СКАЗКИ В.А. ЖУКОВСКОГО: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ <i>Жесткова Е.А.</i>	154
ТЕМБРАЛЬНАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ ГЛАСНЫХ (ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ) <i>Мамедов Р.С.</i>	158
РУССКАЯ СОТЕРИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА «БОЛЕЗНЬ» <i>Мулатова Н.А., Дьяченко С.М.</i>	164
ТАБАСАРАНСКИЙ ЯЗЫК: РОЛЬ И МЕСТО РУСИЗМОВ В ЛЕКСИКЕ <i>Муталимова Э.Р., Муталимов В.А.</i>	169

ЭВФЕМИЗАЦИЯ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯЦИИ В СМИ <i>Папкова Н.В., Трутнев А.Ю.</i>	174
ОСНОВЫ ПРОИЗВОДЯЩИХ ГЛАГОЛОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОЕ ИЛИ ПРЕДМЕТНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ <i>Сулейбанова М.У., Магомадова А.И.</i>	177
КРИТЕРИИ ЧЛЕНИМОСТИ ТЕКСТА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД <i>Юртаев С.В.</i>	181
<i>Философские науки</i>	
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Курбатова А.С.</i>	185
КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ БЫТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ФОТОГРАФИИ <i>Малинина Н.Л.</i>	189
ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ ЗРЕЛОЙ СХОЛАСТИКИ В САКРАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТОВОЙ ГОТИКИ <i>Орлов И.И.</i>	193
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	199
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ	207

CONTENTS

Pedagogical sciences

METHOD OF STUDY QUESTIONS OF MODERN ASTRONOMY, COSMOLOGY AND ORIGIN OF THE UNIVERSE IN TRAINING SCHOOL PROJECT <i>Abdrakhmanova K.K., Abekova Z.A., Oralbaev A.B., Abdulayeva Z.A.</i>	9
MODERN ENERGY, HER PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT IN SCIENTIFIC PROJECTS OF SCHOOLCHILDREN <i>Abekova Z.A., Oralbaev A.B., Saidakhmetov P.A., Ashenova A.K.</i>	13
TEACHING THE BASICS OF RESEARCH ACTIVITIES TRAINING TOP SKILLS IN POSTGRADUATE STUDY: DATAWARE, EXPERIENCE AND PROSPECTS <i>Burda A.G.</i>	17
TECHNOLOGICAL ASPECTS OF FORMING RESEARCH COMPETENCE STUDENTS SCHOOL AGE <i>Vichoreva O.A.</i>	22
FEATURES OF TRAINING OF INZHENERNO-TEKHNICHESKIKH AND SCIENTIFIC PERSONNELS OF POWER SPECIALITIES ARE IN AGRARIAN SECTOR OF ECONOMY <i>Volkov V.S., Bezzubceva M.M.</i>	26
ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF HIGHER QUALITY TRAINING <i>Gelmanova Z.S., Ossik Y.I.</i>	31
THE CONTENT COMPONENT IN THE STRUCTURE FORMATION OF THE CHEMICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES <i>Grinchenko E.L., Kurdumanova O.I.</i>	37
THE KEYS-STADI TECHNOLOGY IN STUDYING AND THE SOLUTION OF ENVIRONMENTAL PROBLEMS <i>Demidova N.N., Krotova E.A.</i>	43
STUDY OF THE EFFECT OF COMPETITIVE TRAIT ANXIETY ON THE MENTAL STATE OF JUDOISTS AT THE STAGE OF DIRECT PREPARATION FOR COMPETITIONS <i>Eganov A.V., Bykov V.S., Packetin D.A., Kireeva T.V.</i>	47
DETERMINATION OF PROCESS PHONEMIC LEVEL OF DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT <i>Zarkanova L.S., Ilyassova B.I.</i>	52
APPLICATION OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN CORRECTIVE SPEECH THERAPY STUTTERING DURING MANUAL LABOR <i>Ilyassova B.I., Zarkanova L.S.</i>	57
THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN EDUCATION OF HUMANITARIAN STUDENTS AT UNIVERSITY <i>Isaeva O.N.</i>	61
THE USE OF OSTIS TECHNOLOGIES IN SYSTEMS OF DISTANCE LEARNING <i>Kintonova A.Z., Kutebayev T.Z., Akhmetova G.M.</i>	65
ORGANIZATION OF DEVELOPPING EDUCATION IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF COLLABORATION <i>Kisova V.V.</i>	70
ABOUT TRAINING OF SPECIALISTS FOR THEIR EMPLOYMENT FOR WORK IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA <i>Kisova V.V., Vlasova Y.D.</i>	74
TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS OF VERSATILE COLLEGE <i>Kolesnikova N.N.</i>	78
OPTIMIZATION OF SELF-AWARENESS OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS MEANS FORMING EXPERIMENT <i>Koneva I.A., Karpushkina N.V.</i>	82
INVOLVING STUDENTS IN ACTIVITIES DESIGNED TO DRAW ATTENTION TO THE ENVIRONMENTAL PROBLEMS <i>Minnebaeva Z.E.</i>	86

IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF THE BACHELOR DEGREE IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE HIGHER EDUCATION <i>Mishurina O.A.</i>	90
THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES <i>Mullina E.R.</i>	94
COMMUNICATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PERSONAL APPROACH AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY <i>Ogannisyan L.A., Akopyan M.A.</i>	98
REGIONALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN ECONOMIC TRANSFORMATION (SCIENTIFIC AND THEORETICAL THESES) <i>Pavlov B.S.</i>	102
FEATURES OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION <i>Prokhorova M.P., Shkunova A.A.</i>	106
DEVELOPMENT OF INDEPENDENT UNDERGRADUATE STUDENTS IN TODAY EDUCATIONAL PROCESS <i>Rodionova N.I.</i>	110
SOME ASPECTS OF SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY PLASTILINOGRAPHY <i>Sadvakasova N.A.</i>	114
THE KNOWLEDGE CONTROL OF STUDENTS THROUGH APPLICATION OF WEB 2.0 TOOLS (ON THE EXAMPLE OF «INFORMATION TECHNOLOGIES» SUBJECT) <i>Safronova I.V., Khusainova A.K.</i>	119
THE QUESTION OF ELECTRIFIED DISPLAY STANDS IN THE STUDY TECHNICAL DISCIPLINES <i>Sviridov E.V.</i>	123
FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE SELF-ESTEEM AT YOUNGER SCHOOL AGE <i>Sergeeva B.V., Gabeliya T.K.</i>	128
DECONSTRUCTION AS A METHOD OF FORMING A CREATIVE COSTUME DESIGN <i>Sosnina N.O., Tolmacheva G.V.</i>	133
ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AS MEANS OF INCREASE KCHESHTVA OF EDUCATION OF STUDENTS OF COLLEGE <i>Shumakova N.V.</i>	136

Philological sciences

THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE TASKS IN SHAPING THE PERSONALITY OF MULTILINGUAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN ON THE EXAMPLE OF BILINGUAL STUDENTS OF THE KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY <i>Abdieva R.S., Kurmanbaeva A.A., Omarov B.A., Serikbay B.F.</i>	140
LINGUO-METHODICAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN DIALOGIC ENVIRONMENT <i>Bezukladnikov K.E., Mosina M.A.</i>	145
NEW HORIZONS IN A WRITER'S LEXICOGRAPHY AND IN STUDY OF HISTORICAL LINGUISTIC POETICS OF THE RUSSIAN LITERATURE <i>Vasilyev N.L.</i>	150
TALES V.A. ZHUKOVSKY: INTERPRETATION OF FAIRY TALES <i>Zhestkova E.A.</i>	154
TIMBRE HETEROGENEITY OF THE VOWELS (FUNCTIONAL – TYPOLOGICAL ANALYSIS ON THE BASE OF RUSSIAN AND AZERBAIJAN LANGUAGES) <i>Mammadov R.S.</i>	158
RUSSIAN SOTERIOLOGICAL CONCEPTOSPHERE OF «ILLNESS» <i>Mulatova N.A., Dyachenko S.M.</i>	164
TABASARAN LANGUAGE: THE ROLE AND PLACE OF RUSSIAN WORDS IN THE LEXICON <i>Mutalimova E.R., Mutalimov V.A.</i>	169
THE EUPHEMISATION OF THE TEXT AS A WAY OF MANIPULATION IN MASS MEDIA <i>Papkova N.V., Trutnev A.Y.</i>	174

FUNDAMENTALS OF PRODUCING VERBS AND THEIR IMPACT ON PRIVATE OR SUBSTANTIVE VALUE DERIVED NOUNS <i>Suleybanova M.U., Magomadov A.I.</i>	177
CRITERIA CLENIMOSTI TEXT: LINGVOMETODICESKIJ APPROACH <i>Yurtaev S.V.</i>	181
<i>Philosophical sciences</i>	
THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL FACTORS ON THE MORAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN <i>Kurbatova A.S.</i>	185
CULTURAL SENSE OF BEING ARTISTIC IMAGES IIN PHOTOS <i>Malinina N.L.</i>	189
PHILOSOPHICAL IDEAS OF MATURE SCHOLASTICISM IN SACRAL SPACE OF THE CULT GOTHIC STYLE <i>Orlov I.I.</i>	193
<i>RULES FOR AUTHORS</i>	199
<i>INFORMATION ABOUT THE ACADEMY</i>	207

УДК 371.01

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВОПРОСОВ АСТРОНОМИИ, КОСМОЛОГИИ И ПРОИСХОЖДЕНИЯ ВСЕЛЕННОЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

¹Абдрахманова Х.К., ¹Абекова Ж.А., ¹Оралбаев А.Б., ²Абдулаева Ж.А.

¹Южно-Казахстанский университет им. М. Ауезова, Шымкент,
e-mail: abekova68@mail.ru, Kroluk_xit@bk.ru;

²Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, Шымкент

В статье показано теоретическое значение исследований на Большом Адронном Коллайдере, ее связь с современной физикой, взаимосвязь с Теорией Большого Взрыва. Данная статья посвящена вопросам изучения происхождения нашей Вселенной, Теории Большого Взрыва, которые способствуют формированию научно-исследовательских навыков и совершенствованию знаний будущих специалистов. Изучение всех перечисленных вопросов дает обширный материал молодежи по многим вопросам современной физики, физике элементарных частиц, физике ядерных процессов, теории гравитации, физике плазмы, астрономии, астрофизики, космологии, атомной физике и другим разделам физики. В данной статье много внимание уделяется вопросам происхождения Вселенной, исследованиям на Большом Адронном Коллайдере, расширении Вселенной, возрасте звезд, возрасте Солнечной системы, вопросам космологической сингулярности и другим вопросам современной физики.

Ключевые слова: Большой Взрыв, Большой Адронный Коллайдер, эволюция Вселенной, космологическая сингулярность, стандартная модель, Бозоны Хиггса, Общая теория относительности

METHOD OF STUDY QUESTIONS OF MODERN ASTRONOMY, COSMOLOGY AND ORIGIN OF THE UNIVERSE IN TRAINING SCHOOL PROJECT

¹Abdrakhmanova K.K., ¹Abekova Z.A., ¹Oralbaev A.B., ²Abdulayeva Z.A.

¹South Kazakhstan State University by named M. Auezov, Shymkent,
e-mail: abekova68@mail.ru, Kroluk_xit@bk.ru;

²South Kazakhstan State Pedagogical Institute, Shymkent

Theoretical value of researches on the Large Hadron Collider, its communication with modern physics, interrelation with the Theory of the Big Bang is shown in article. This article is devoted to questions of studying of an origin of our Universe, the Theory of the Big Bang which promote formation of research skills and improvement of knowledge of future experts. Studying of all listed questions gives extensive material of youth on many questions of modern physics, physics of elementary particles, physics of nuclear processes, the theory of gravitation, physics of plasma, astronomy, astrophysics, cosmology, nuclear physics and other sections of physics. In this article many attention is paid to Universe origin questions, researches on the Large Hadron Collider, expansion of the Universe, age of stars, age of Solar system, to questions of cosmological singularity and other questions of modern physics.

Keywords: Big Bang, Large Hadron Collider, evolution of the Universe, cosmological singularity, standard model, Higgs bosons, General theory of relativity

Вопросы современной астрономии, космологии, происхождения Вселенной, исследования на Большом Адронном Коллайдере интересуют не меньше, чем другие вопросы научно-технической революции. Для совершенствования знаний современной физики и навыкам теоретического исследования современную молодежь нужно заинтересовать школьными проектами современных актуальных тем.

Всем известно, что астрономия является самой древней наукой о природе, фактически можно сказать что это самая древняя наука из всех известных наук. Изучением проблем космоса, Вселенной, происхождению звезд интересовались люди испокон веков, в наше время тоже не угасает этот интерес.

Современная молодежь уже имеет определенный багаж знаний о природе, о Вселенной, о космологии в целом. На фоне современных исследований астрономии, исследований на Большом Адронном Коллайдере современные учащийся тоже интересуются вопросами происхождения Вселенной, планет, звезд и других астрономических объектов. В связи с этим можно отметить следующее, чтобы поглубже вникнуть в вопросы исследований на Большом Адронном Коллайдере от школьников, студентов и молодежи естественно требуются конкретные знания о современной физике, о физике элементарных частиц и т.д. Значит изучение вопросов исследования астрономии, астрофизики, интерес к этим

исследованиям стимулируют учащихся к совершенствованию знаний современной физики и научно-исследовательских работ в целом.

Детальное обсуждение темы Большого Взрыва и исследований на Большом Адронном Коллайдере на практических занятиях дает огромный теоретический материал из физики элементарных частиц, из современной физики, о космологии, о стандартной модели, о теории гравитации и других разделов физики. Для поиска ответа на все вопросы относительно астрономии была отведена специальная ниша в астрономии – космология.

Космология – это физическое учение о Вселенной как в целом, включающее в себя теорию всего охваченного астрономическими наблюдениями мира как части Вселенной. Космология попыталась дать ответы на эти вопросы.

Космология, релятивистская теория гравитации была разработана А. Эйнштейном в 1916 году в работе «Основы общей теории относительности».

Для описания процессов описывающих первые мгновения рождения Вселенной, ее появление и структуризации была создана теория Большого Взрыва.

Теория Большого Взрыва позволяет нам понять сущность физических процессов, показывает источники, создающие современные законы физики, дает возможность прогнозировать дальнейшую судьбу Вселенной.

Поэтому космология, как и любая другая наука живет и бурно развивается, принося все новые и новые фундаментальные знания об окружающем нас мире. Хотя и не так стремительно, как например, компьютерные технологии, и в большей мере за счет «альтернативных» теорий, но все – таки развивается.

Современная теория Большого Взрыва дает совершенно определенный ответ: Большой Взрыв был и это имеет конкретное доказательство!

В данный период развития науки имеется ряд данных, которые подтверждают теорию «горячей Вселенной».

Сразу нужно отметить, что Большой Взрыв это чисто астрономический взрыв, ее нельзя сравнивать с химическим взрывом, так как при химическом взрыве все вещество распадается, разрушается. Химический взрыв обусловлен разностью давлений во взрывающемся веществе и давлением в окружающей среде. Эта разность давлений создает силу, которая сообщает ускорение частицам заряда взрывчатого вещества. В астрономическом взрыве подобной разности давлений не существует. При астрономическом Большом Взрыве при на-

чальной космологической сингулярности, когда Вселенная равнялась нулю – она была сжата в точку, вот отсюда начинается «рождение» Вселенной. Представить себе астрономический взрыв очень трудно, тем более, что «все пространство» могло быть в начале взрыва конечным (в случае замкнутого мира) и бесконечным (в случае открытого мира). Здесь нужно объяснить следующее: начальное состояние Вселенной которое нельзя теоретически описать современной классической общей теорией относительности, называют космологической сингулярностью [1–3].

К подтверждениям данных объясняющих теорию «горячей Вселенной» относятся, например, данные о возрасте небесных тел. Мы знаем, что возраст Солнечной системы близок к 4,6 млрд лет. Менее точно известен возраст самых старых звезд. Скорее всего, он близок к возрасту нашей и других галактик. (10–15 млрд лет). Значит, данные о возрасте небесных тел не противоречат о возрасте Метагалактики. Данные радиоастрономии свидетельствуют о том, что когда мы наблюдаем мощный радиоисточник, не надо забывать о том, что перед нами его далекое прошлое (ведь сегодня радиотелескопы принимают волны, которые были излучены миллиарды лет назад).

Важное подтверждение теории «горячей Вселенной» следует из сравнения наблюдаемой распространенности химических элементов с тем соотношением между количеством гелия и водорода, которое возникло во время первичного термоядерного синтеза [1–3].

Теория Большого Взрыва Вселенной опирается на Общую Теорию Относительности А.Эйнштейна, но вместе с тем она допускает движение частиц со скоростями больше скорости света в вакууме. Если возможно движение частиц со скоростями больше чем скорость света в вакууме, тогда Общая Теория Относительности А.Эйнштейна может стать частным случаем более крупной новой теории, как например преобразования Лоренца и преобразования Галилея. Возможность построения такой крупной новой теории может появиться после экспериментов на Большом Адронном Коллайдере.

Согласно теории Большого Взрыва Вселенная постоянно расширяется, это расширение продолжается, но какой процесс будет в дальнейшем, это еще неизвестно. Если средняя плотность во Вселенной не превосходит некоторого критического значения, Вселенная будет расширяться вечно, если же плотность больше критической, то процесс расширения когда нибудь остановится

и начнется обратная фаза сжатия, возвращающаяся к исходному сингулярному состоянию. Какой процесс будет преобладать в дальнейшем современная теория никак не может предсказать, возможно в перспективе будет создана новая теория которая полностью объяснить все эти процессы [3, 4].

В целом, если сделать краткое заключение, можно сказать, что теория «горячей Вселенной» очень интересная, в то же время сложная наука, которая требует тщательного исследования. Самое главное, из этого материала о теории «горячей Вселенной» учащийся или же студенты вуза могут получить много информации о современной физике, о физике элементарных частиц, об астрономии, о космологии в целом. Эти ценные информации о Вселенной, о Большом Взрыве стимулируют молодежь интересоваться наукой, пробуждают у них интерес к теоретическим исследованиям о космологии, также к совершенствованию знаний будущих специалистов. Подводя итоги теории «Большого взрыва» можно сделать некоторые заключения:

во-первых теория доказывает само реликтовое излучение,

во-вторых она подтверждает самое главное- закон Хаббла,

в третьих доказательством теории Большого взрыва служит характер распространения химических элементов во Вселенной.

Про эксперименты на Большом Адронном Коллайдере в общих чертах естественно известно многим учащимся и студентам, которые имеют отношение к науке. Здесь возникает главный вопрос для чего проводятся эти эксперименты, какая у них цель ?

Основная задача группы физиков теоретиков и экспериментаторов работающих на Большом Адронном Коллайдере состоит в том, чтобы построить замкнутую и непротиворечивую теорию, в рамках которой можно было бы объяснить и прогнозировать определенный круг природных явлений. Например, все магнитные и электрические явления в природе рассматриваются в рамках электромагнитной теории Максвелла, все процессы движения и взаимодействия элементарных частиц (электрона, протона, нейтрона) и их ассоциаций (молекул, атомов, и т.д.) в масштабах скоростей намного меньших скорости света, рассматриваются в квантовой механике (не релятивистская квантовая механика). Именно на основе таких завершённых теорий современные инженеры и физики разрабатывают сложнейшие технические устройства, которые становятся неотъемлемой частью нашей жизни: сотовая связь, лазеры, телевидение, компьютеры, ядерные реакторы, и т.д.

В тоже время есть целый ряд физических явлений для объяснения, которых пока еще не создано удовлетворительных теорий, это направления, в которых активно ведутся экспериментальные и теоретические исследования. Одним из таких направлений и является физика элементарных частиц. В настоящее время в физике элементарных частиц разрабатываются разные теоретические модели, наиболее удачной на сегодняшний день считается так называемая – Стандартная модель [2, 5].

На основе результатов предстоящих экспериментов на Большом Адронном Коллайдере Стандартная модель будет дополнена новыми данными, либо будет построена Совершенно Новая Теория, но в любом случае это теория будет включать в себя Стандартную модель как частный случай. Это естественно, так как теория не может стоять на одном месте, она должна постоянно развиваться, расширяться. Стандартная модель включает в себя сильное, слабое, электромагнитное взаимодействие, только гравитационное взаимодействие не включается сюда.

Главной задачей эксперимента станет проверка Стандартной модели, которая по сути, по предположению физиков относительно законов и принципов составляет основу строения материи.

Стандартная модель господствует в физике элементарных частиц с 1973 года, она описывает всю совокупность экспериментальных данных. Стандартная модель содержит более 20 определяемых из опыта параметров и не включает в себя гравитацию.

Модель предполагает существование нескольких фундаментальных фермионов, то есть частиц со спином $1/2$. Они разделены на 2 группы – лептоны и кварки. Каждая из групп состоит из 3 поколений или семейств, далее по знаку электрического заряда частицы можно разделить на верхние и нижние члены семейств. В итоге мы имеем 12 фундаментальных фермионов: 6 лептонов и 6 кварков. Взаимодействие между частицами осуществляется путем обмена так называемыми промежуточными бозонами – частицами с целым спином (0, 1, 2). Каждый бозон представляет какое-либо фундаментальное взаимодействие. Стандартная Модель включает описание сильного, слабого и электромагнитного взаимодействий.

Сильное взаимодействие описывается квантовой хромодинамикой (КХД), промежуточные бозоны, являющиеся переносчиками сильного взаимодействия, называются глюонами. Для описания структуры адронов используется кварковая модель.

Слабое и электромагнитное взаимодействия описываются теорией электрослабого

взаимодействия, основой которой является квантовая электродинамика (КЭД). Слабое взаимодействие осуществляется посредством обмена $W^\pm$ - и Z^0 -бозонами. Электромагнитное взаимодействие осуществляется посредством обмена фотонами.

Если все вытекающие из моделей следствия найдут подтверждение в экспериментах, то это будет свидетельствовать об ее правильности.

Согласно Стандартной модели, все элементарные частицы относятся либо к классу лептонов, либо к классу частиц-переносчиков взаимодействия, либо к классу адронов, которые построены из кварков.

В рамках Стандартной модели, сильное, электромагнитное и слабое взаимодействия удалось описать как разные проявления единой силы. Считается, что все силы, действующие во Вселенной при высоких энергиях сливаются воедино и проявляют себя как одна сила. Первыми объединяются слабое ядерное и электромагнитное взаимодействия, такое объединение двух сил можно наблюдать даже лабораторно при энергиях развиваемых современными ускорителями элементарных частиц. Сила образованная таким объединением слабого и электромагнитного взаимодействия, проявляется как сила электрослабого взаимодействия.

Здесь важно отметить, что обсуждение результатов исследования на Большом Адронном Коллайдере, перспективы развития теории современной физики, будущее Стандартной Модели, задачи современной теории элементарных частиц, значение и роль новой обнаруженной частицы Бозона Хиггса и другие вопросы сильно заинтересуют школьников и студентов, будущих специалистов. Для этого целесообразно в школе на факультативных занятиях рассказать вкратце об этих экспериментах и исследованиях на Большом Адронном Коллайдере и перспективах развития современной физики [1, 2].

Следует отметить, что в настоящее время ЦЕРН (Европейский Центр Ядерных Исследований) – это не только Большой Адронный Коллайдер и не только фундаментальная физика. В ЦЕРНе ведутся и прикладные разработки, а также регулярно проводятся разнообразные образовательные мероприятия, в особенности ориентированные на школьников. Однако до сих пор эти мероприятия ограничивались пусть регулярными, но кратковременными проектами. С этого года ситуация изменится. В июле в ЦЕРНе состоялась инаугурация специальной лаборатории S’Cool Lab для школьников и учителей. На площади

200 квадратных метров подготовлено уже полтора десятка экспериментов, касающихся инструментария современной физики и мира элементарных частиц. Школьники смогут повторить эксперимент Резерфорда на реальной установке, познакомиться с методами наблюдения элементарных частиц с помощью реальных детектирующих элементов, научатся регистрировать космические лучи, поработают с детекторами фотонов, ориентированных на медицинские приложения. Лаборатория эта будет работать постоянно; заинтересованные школы смогут забронировать себе полдня работы в этой лаборатории.

В ходе прошедшего на днях в ЦЕРНе студенческого мероприятия группа студентов-энтузиастов написала с нуля простую, но симпатичную и затягивающую онлайн-игру. Она позволяет погрузиться в мир исследователя элементарных частиц. Она в ненавязчивой форме дает вам возможность почувствовать себя пусть не ученым, но хотя бы менеджером физического эксперимента. Кликните по игровому полю – и детектор начнет набирать статистику столкновений элементарных частиц. Накопив некоторый объем данных, вы можете проанализировать его. При этом вы открываете некоторое свойство частиц, а у вашего проекта повышается репутация. От репутации зависит финансирование проекта, оно позволяет вам нанимать для работы студентов, ученых и даже нобелевских лауреатов. Ваш имидж растет, и каждый новый человек в команде повышает скорость набора данных – а значит, и темп новых открытий и исследований элементарных частиц. Вы также можете потратить накопленный бюджет на модернизацию детектора или на мероприятия по популяризации своих открытий – всё это тоже сказывается на эффективности работы.

Вот такие подобные мероприятия стимулируют молодежь, школьников для научных работ, они способствуют совершенствованию знаний современной физики и навыкам теоретического исследования.

Список литературы

1. Клечек И.И. Якеш П. Вселенная и Земля. – Прага: Артия, 1986. – С. 84–91.
2. Кесарев В.В. Эволюция вещества во вселенной. – М.: Атомиздат, 1989. – С. 115–121.
3. Левитан Е.П. Эволюционирующая Вселенная. – М.: Просвещение, 1993. – С. 124–128.
4. Новиков И.Д. Эволюция Вселенной. – М.: Наука, 1993. – С. 66–72.
5. Шкловский И.С. Проблемы современной астрофизики. – М.: Наука, 1998. – С. 145–156.

УДК 371.01

СОВРЕМЕННАЯ ЭНЕРГЕТИКА, ЕЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В НАУЧНЫХ ПРОЕКТАХ ШКОЛЬНИКОВ

Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Саидахметов П.А., Ашенова А.К.

Южно-Казахстанский университет им. М. Ауезова, Шымкент,

e-mail: abekova68@mail.ru, Kroluk_xit@bk.ru

В статье показано значение и практическая ценность научных проектов, которая необходима будущим специалистам для формирования научно-исследовательских навыков и совершенствования знаний. Наряду с этим, рассмотрены различные энергетические установки и их принцип работы. В статье отмечено, что при бурном развитии научно-технического процесса человечество естественным образом должно придти к потреблению альтернативных источников энергии, энергии Солнца, воды, ГЭС, геотермальной энергетики, энергии ветра и т.д. Все эти виды энергии относятся практически к неисчерпаемым источникам энергии, если смотреть на будущее стратегически, она имеет древнюю историю, альтернативная энергетика станет в перспективе первой необходимостью. Поэтому рассмотрение современной энергетики, рассмотрение проблем и перспектив развития в научных проектах школьников имеет большое познавательное значение.

Ключевые слова: современная энергетика, геотермальная станция, ядерная энергетика, Управляемый Термоядерный Синтез, энергия Солнца, энергия ветра, физика полупроводников

MODERN ENERGY, HER PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT IN SCIENTIFIC PROJECTS OF SCHOOLCHILDREN

Abekova Z.A., Oralbaev A.B., Saidakhmetov P.A., Ashenova A.K.

South Kazakhstan State University by named M. Auezov, Shymkent,

e-mail: abekova68@mail.ru, Kroluk_xit@bk.ru

Value and practical value of scientific projects which is necessary for future experts for formation of research skills and improvement of knowledge is shown in article. Along with it, various power stations and their principle of work are considered. In article it is noted that at rapid development of scientific and technical process the mankind naturally has to come to consumption of alternative energy sources, energy of the Sun, water, hydroelectric power station, getermalny power, wind power, etc. All these types of energy belong practically to inexhaustible power sources if to look at the future strategically, it has ancient history, alternative power engineering will become in the long term prime necessity. Therefore consideration of modern power, consideration of problems and prospects of development in scientific projects of school students has great informative value.

Keywords: modern power, geothermal station, nuclear power, the Operated Thermonuclear Synthesis, energy of the Sun, wind power, physics of semiconductors

Современное общество живет в нестабильном беспокойном мире. XXI век поставил ряд сложных глобальных проблем, от решения которых зависит будущее человечества. Эти проблемы часто называют вызовами XXI века.

Первый вызов – энергетический. Не за горами истощение ресурсов традиционных источников энергии в недрах земли. В то же время потребление энергии, особенно в индустриально развитых странах, продолжает расти. в такой ситуации остается надеется только на труды ученых, на то, что учеными, с одной стороны, будут открыты новые пока неизвестные источники энергии, с другой стороны, разработаны новые энергосберегающие технологии.

Второй вызов – экологический. Человечество хотя и осознало необходимость охраны окружающей среды и использования экологически безопасных технологий, но

разработка природоохранных мероприятий и безвредных технологий пока существенно отстает от потребностей экосистемы.

Для решения этих проблем наметились следующие тенденции. Первая тенденция – постепенный переход к постиндустриальному обществу на основе развития и широкого применения информационных технологий. Вторая тенденция – повышение культурного и профессионального уровня большинства жителей Земли на основе развития и распространения методик, средств и технологий образования.

Следовательно, в современных условиях существенно возрастает роль образования, растут потребности общества в образовательных услугах.

Итак, информационные технологии и образование – эти две тенденции в совокупности становятся теми сферами человеческих интересов и деятельности, которые

знаменуют эпоху XXI века и должны стать основой для решения стоящих перед человечеством проблем [4].

Очевидно, что круг вопросов, составляющих предмет информационных технологий в образовании, школьных проектов чрезвычайно широк и попытка изложить все аспекты проблемы в одной статье чрезвычайно сложно. Поэтому в данной статье сделан акцент на вопросы научно-исследовательских навыков и совершенствований знаний учеников на основе подготовки научных проектов, научных докладов [4].

При бурном развитии общества, в век научно-технического прогресса, в век стремительного компьютерного развития, в век прогресса нанотехнологии молодежь должна интенсивно заниматься основными энергетическими проблемами. Так как современное общество представить без энергетики практически невозможно. На смену традиционным источникам несомненно придут альтернативные источники энергии. Природные запасы сырьевых ресурсов нефть, газ, другие источники все таки рано или поздно будут исчерпаны. Но самое главное не это, в любом случае человечество естественным образом должно придти к потреблению альтернативных источников энергии, энергии Солнца, воды, ГЭС, геотермальной энергетики, энергии ветра и т.д.

Все сказанное относится практически к неисчерпаемым источникам энергии, если смотреть на будущее стратегически, альтернативная энергетика имеет историю в миллионы лет. Данный период в жизни человечества имеет просто определенный исторически этап, к альтернативным источникам энергии без никаких обсуждений мы придем в перспективе в ближайшие 30–50 лет несомненно. Этот исторически этап человечеством тоже будет пройден, независимо от того, когда закончится уголь, нефть и т.д., ведь каменный век закончился не из-за того что закончились камни.

В свете выше сказанного, обсуждение вопросов альтернативных источников энергии, подготовка к научным проектам, научно-исследовательским работам среди школьников для совершенствования своих знаний и своего творческого развития представляет большой интерес.

Известно, что ученики старших классов школы занимаются научными проектами, различными научно – исследовательскими работами, все это формирует определенные навыки для дальнейшей научной работы. Занятия научными проектами также служит мотивационным фактором при изучении основных закономерностей современной физики. Здесь можно привести такой пример:

допустим, что ученик старшего класса готовит доклад на тему «Современная энергетика, ее возможности и перспектива будущей энергетики». Для подготовки такого доклада требуются знания из области ядерной физики, атомной физики, термодинамики и молекулярной физики, оптики и других разделов физики. Помимо этого школьник должен разбираться в технических вопросах проекта, во многих характеристиках энергетических установок, расчетах и формулах различных ветряных, геотермальных и других установок, схемах энергоблоков и системы безопасности энергоустановок.

Теперь попытаемся разобраться принципом действия различных установок, видами современной энергетики, использованием этих энергий в производственной сфере, промышленности и т.д.

Ясно, что с геотермальными установками школьники никогда не сталкивались, но и не слышали об этом. Естественно чтобы знать об этом кое-какую информацию, они должны искать соответствующий материал об этом в справочнике или в интернете. После таких поисков они уже будут знать об этом виде энергии.

В целом здесь возникает множество вопросов, например что такое геотермальная энергия, где она используется? Геотермальная станция (ГеоТЭС) это вид электрической станции, которая вырабатывает электрическую энергию из тепловой энергии подземных источников (например гейзеров). Эта энергия является возобновляемым ресурсом. Главным достоинством геотермальной энергии является ее практическая неиссякаемость и полная независимость от условий окружающей среды, времени суток и года.

Существуют следующие принципиальные возможности использования тепла земных глубин. Воду или смесь воды и пара в зависимости от их температуры можно направлять для горячего водоснабжения и теплоснабжения, для выработки электроэнергии либо одновременно для всех трех целей. Высокотемпературное тепло околонулканического района и сухих горных пород предпочтительно использовать для выработки электроэнергии и теплоснабжения. От того, какой источник геотермальной энергии используется, зависит устройство станции [1, 2].

Недостатками геотермальной энергии являются высокая минерализация термальных вод большинства месторождений и наличие токсичных соединений и металлов, что исключает в большинстве случаев сброс термальных вод в природные водоемы.

В некоторых европейских странах на производственной сфере уже используют

геотермальную энергию, т.е. энергию подземных источников. Крупнейшими производителями геотермальной энергии являются такие страны как США, Филиппины, Мексика, Италия. Вот сколько полезной и необходимой информации можно извлечь из этих данных, можно также ознакомиться с принципиальным устройством геотермальной станции.

Теперь поговорим про ядерную энергетику, которая представляет главную составляющую современной энергетики. Современную энергетику, вообще будущее всей энергетики трудно представить без термоядерной энергии. Интересно как представляют себе школьники, студенты термоядерную энергию? Мы думаем, что современная молодежь, независимо от своей будущей профессии должна себе хорошо представлять термоядерную энергию, ее перспективу, преимущества и технические характеристики установки и т.д. Здесь возникают множество вопросов, например такой вопрос какие государства планируют установки для термоядерной энергии, какие сложности при этом возникают и т.д.

Ядерная энергетика имеет огромный потенциал по сравнению с другими видами энергии. Ядерная энергетика – это отрасль энергетики, занимающаяся получением и использованием ядерной энергии. Обычно для получения ядерной энергии используют цепную ядерную реакцию деления ядер урана – 235 или плутония. Но имеются еще огромные потенциальные резервы развития в легких ядрах, которые могут быть реализованы в реакциях управляемого термоядерного синтеза [1, 2].

Современная ядерная энергетика основывается в основном на атомных электростанциях. Атомная электростанция представляет собой ядерную установку для производства энергии в заданных режимах и условиях применения, располагающуюся в пределах определенной проектом территории, на которой для осуществления этой цели используются ядерный реактор и комплекс необходимых систем.

Управляемый Термоядерный Синтез (УТС) использует ядерную энергию выделяющуюся при слиянии легких ядер, таких как ядра водорода или его изотопов дейтерия и трития или дейтерия и дейтерия. Дейтерий, или тяжелый водород, имеет ядро, состоящее из одного протона и одного нейтрона. Дейтерий присутствует в воде в пропорции одна часть на 6500 частей обычного водорода. Тритий, или сверхтяжелый водород, имеет ядро, состоящее из одного протона и двух нейтронов. В естественном виде он в природе не существует из-за сво-

ей радиоактивности, но может быть получен в результате ядерных реакций при взаимодействиях нейтронов с ядрами лития. При радиоактивном распаде трития (период его полураспада 13,5 лет) испускаются электроны и нейтрино. Ядерные реакции синтеза легких ядер широко распространены в природе, они являются источниками энергии внутри звезд и Солнца [1, 2].

Подводя итоги вышесказанному можно сделать следующее заключение:

В случае повсеместного распространения термоядерных электростанций человечество получит дешевую электроэнергию и, как результат, вытеснение современных энергоносителей, запасы которых будут к тому времени в значительной мере исчерпаны, из индустрии и бытового хозяйства.

В целом отсюда вытекает, что для осуществления Управляемого Термоядерного Синтеза потребуются огромные технические установки, которые в ближайшее время технически трудно осуществить, ясно одно ядерная энергетика – это энергия будущего. В природе кроме ядерной энергетики, геотермальной энергии имеются также множество альтернативных источников энергии.

Ограниченность запасов природных ресурсов, а также вред традиционных источников энергии для окружающей среды вынуждают человечество искать альтернативные источники энергии. К таким относятся гелиоэнергетика, ветроэнергетика, энергетика биомассы, энергетика проливов, отливов и т.д. Вот про эти альтернативные виды энергии, их принцип действия, про их преимущества и недостатки современная молодежь должна иметь ясное представление, так как они образуют определенные виды энергии которую необходимо уже использовать в наше время.

В наше время энергия является одним из главных факторов экономического роста, увеличения производительности труда и повышения качества жизни населения. Потребителями энергии являются как отдельные люди, так и различные промышленные объекты. В результате роста населения и развития промышленности за последние сто лет потребление энергии в мире возросло в четырнадцать раз. По прогнозам некоторых демографов население Земли к середине 21 века достигнет 9 млрд человек. В связи с этим естественно можно ожидать роста потребностей энергии.

На основе изучения традиционных видов энергии, альтернативных источников энергии школьники старших классов, студенты ознакомятся с принципом действия приборов и установок работающих для этих электростанций, их преимуществами

и недостатками, системами безопасности и т.д. Помимо этого им придется знать физические процессы происходящие в этих установках, способы преобразования солнечной энергии, энергии ветра, энергию водного потока в электрическую энергию.

Например энергия Солнца может быть преобразована в теплоту или холод, движущую силу и электричество. Здесь можно получить полный спектр знаний из раздела оптики, например в каком диапазоне длин волн происходит излучение Солнца, диапазон ультрафиолетовых волн, диапазон световых волн, диапазон инфракрасных волн. Также можно получить сведения о количестве энергии излучаемое Солнцем это приблизительно $1,1 \cdot 10^{20}$ кВт·ч в секунду. Киловатт·час – это количество энергии, необходимое для работы лампочки накаливания мощностью 100 ватт в течение 10 часов.

Внешние слои атмосферы Земли перехватывают приблизительно одну миллионную часть энергии, излучаемой Солнцем, или приблизительно 1500 квадрильонов ($1,5 \cdot 10^{18}$) кВт·ч ежегодно. Кроме этого например количество Солнечной энергии, падающей на поверхность Земли, изменяется вследствие движения Солнца, времени года, от географического месторасположения участка, оно зависит также от различных атмосферных явлений, от облаков, от горных местностей, от равнины и т.д. Вот такое количество огромных сведений можно получить от излучения Солнца, эти сведения из области физики, географии, астрономии и химии. Все эти сведения обогащают знания школьников из различных областей физики, географии, химии и т.д. [3].

Следует отметить также, что излучение Солнца проникающий внутрь здания зависит от угла падения излучения, от материала стен здания, от расположения здания, от теплопроводности материала, от конвекции и т.д.

Можно привести также огромное количество полезной информации из различных областей наук получаемой школьником при подготовке к научному проекту, которые обогащают знания школьников.

Здесь также отметим преимущества преобразования солнечной энергии в элек-

трическую энергию, работа солнечных батарей, где принцип работы основан на р-п-переходе, или другими словами это электронно-дырочный переход. Это уже область физики полупроводника, в которой имеет место пространственное изменение типа проводимости от электронной к дырочной и наоборот.

При знакомстве с ветроэнергетическими установками школьники получают информацию как происходит преобразование кинетической энергии потока ветра в электрическую энергию, принципом работы этих установок. Они получают характеристические параметры ветра: скорость ветра, энергия ветра, мощность этой энергии, коэффициент полезного действия установки, экономический эффект от ветроэнергетических установок [4, 5].

Одним словом подводя итоги можно сделать общее заключение:

При подготовке и работе над школьными проектами школьники получают массу всевозможных полезных информации из различных областей науки, физики, географии, химии, биофизики и т.д. Все полученные информации стимулируют молодежь для формирования у них научно-исследовательских навыков и совершенствования знаний в основном по курсу современной физики, эти знания необходимы также в дальнейшем при работе в промышленности, производстве и некоторых отраслях техники.

Список литературы

1. Аметистов Е.В. Основы современной энергетики. – М.: Изд-во МЭИ, 2004.
2. Басов Н.Г., Лебо И.Г., Розанов В.Б. Физика лазерного термоядерного синтеза. – М.: Знание, 1988. – 36 с.
3. Глухих В.А., Беяков В.А., Минеев А.Б. Физико-технические основы УТС: курс лекций // Национальный ядерный центр Республики Казахстан. – Алматы, 2004. – 65 с.
4. Макарова А.А. //Российский энергетический форум. – 2005. – 93 с.
5. Норенков И.П., Зимин А.М. Информационные технологии в образовании. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 48 с.

УДК 001.89(075.8)

ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АСПИРАНТУРЕ: ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Бурда А.Г.

*ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет»,
Краснодар, e-mail: agburda@mail.ru*

В статье обобщен опыт преподавания дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности», отражены особенности информационного обеспечения проведения лекционных занятий и занятий семинарского типа, организации самостоятельной работы в аспирантуре. Актуальность статьи связана с обострением интереса к подготовке кадров высшей квалификации в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, необходимостью адаптации образования к условиям информационного общества.

Ключевые слова: аспирантура, кадры, высшая квалификация, экономика, учебный процесс, наукометрия, информационное обеспечение, научная деятельность, исследование

TEACHING THE BASICS OF RESEARCH ACTIVITIES TRAINING TOP SKILLS IN POSTGRADUATE STUDY: DATAWARE, EXPERIENCE AND PROSPECTS

Burda A.G.

Kuban State Agrarian University, Krasnodar, e-mail: agburda@mail.ru

The article summarizes the experience of teaching the subject «Fundamentals of research activity», reflected particularly information support of lectures and training seminary type of independent work in graduate school. The urgency to get involved with a keen interest in the preparation of highly qualified personnel in accordance with the new federal state educational standards of higher education, the need to adapt to the conditions of formation of information society.

Keywords: graduate school, staff, the highest qualification, the economy, the educational process, scientometrics, information technology, scientific activity, research

Актуальность обобщения опыта использования информационных технологий и ресурсов при организации учебного процесса в аспирантуре обусловлена тем, что подготовка кадров высшей квалификации Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается в качестве уровня высшего профессионального образования, что выдвигает разработку и реализацию программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в число приоритетных задач высшей школы и формирования инновационного общества [3]. В статье рассмотрено информационное обеспечение преподавания дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности» аспирантам, обучающимся по направлению «Экономика», отражены особенности использования информационных технологий и ресурсов при проведении лекционных занятий и занятий семинарского типа, организации самостоятельной работы при подготовке кадров высшей квалификации в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

Цель исследования – обобщить опыт и определить перспективы информационного обеспечения преподавания основ научно-исследовательской деятельности при подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре в условиях развития информационного и формирования инновационного общества.

Материалом для данного исследования послужил опыт преподавания в Кубанском государственном аграрном университете кафедрой экономической кибернетики дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности» аспирантам, обучающимся по семи направлениям подготовки: «Экономика», «Информатика и вычислительная техника», «Психологические науки», «Языкознание и литературоведение», «Философия, этика и религиоведение», «Культурология», «Социологические науки». Использован монографический метод описания подготовки кадров высшей квалификации по направлению «Экономика», где сосредоточен наибольший контингент аспирантов, по шести профилям (направлениям) в рамках реализуемых

образовательных программ: «Экономика и управление народным хозяйством», «Бухгалтерский учет, статистика», «Финансы и кредит», «Мировая экономика», «Экономическая теория», «Математические и инструментальные методы экономики». В соответствии с компетенциями, определенными образовательными стандартами и учебными планами, для каждого профиля (направленности) разработаны рабочие программы дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности» и фонды оценочных средств.

Необходимость и целесообразность преподавания основ научно-исследовательской деятельности экономистам в аспирантуре очевидны и обусловлены такими видами профессиональной деятельности, определенными образовательным стандартом, как научно-исследовательская деятельность в области экономики и преподавательская деятельность: ведение научно-исследовательской работы в образовательной организации. В условиях современного информационного общества и научно-исследовательская и преподавательская деятельность не мыслимы без применения информационных технологий и использования информационных ресурсов. При изучении данной дисциплины преследуется цель – овладение знаниями о законах, принципах, понятиях, терминологии, содержании, специфических особенностях организации и управлении научными исследованиями, получение умений и навыков практического применения методов и приемов проведения научных исследований, выбора темы исследования, научного поиска, анализа, экспериментирования, обработки данных, получения обоснованных эффективных решений с использованием информационных технологий.

Тематика лекционных занятий по дисциплине включает такие важные для начинающих исследователей моменты как:

- значение и сущность научного поиска, научных исследований;

- развитие научных исследований в России и за рубежом, включая развитие науки в различных странах мира, методические основы определения уровня науки в различных странах мира, существующие индексы и рейтинги в этой области (Рейтинг стран мира по уровню научно-исследовательской активности, Индекс уровня образования в странах мира, Индекс грамотности взрослого населения, Индекс совокупной доли учащихся, получающих начальное, среднее и высшее образования, Рейтинг лучших университетов мира, Рейтинг вузов России, в том числе по уровню научно-исследовательской деятельности);

- организацию науки в Российской Федерации, статистику числа организаций, выполнявших исследования и разработки, численность исследователей, возрастное распределение исследователей в отечественной науке в разные годы; основные показатели деятельности аспирантуры: число организаций, ведущих подготовку аспирантов численность аспирантов, прием в аспирантуру, выпуск из аспирантуры, в том числе с защитой диссертации, численность аспирантов по субъекта РФ и по отдельным отраслям науки;

- методология и методика научного исследования, включая рассмотрение сущности методологии исследования, принципы и проблемы исследования, разработку гипотезы и концепции исследования, процессуально-методологических схем и научных методов познания;

- основные методы поиска информации для научного исследования, включая рассмотрение документальных источников информации, организации справочно-информационной деятельности, методов работы с каталогами и картотеками, в том числе электронными каталогами библиотек, ресурсы и сервисы научной электронной библиотеки, Российской государственной библиотеки, электронно-библиотечных систем;

- методика работы над рукописью научного исследования, особенности подготовки и оформления диссертации, включая композицию научного произведения, приемы изложения научных материалов, работу над рукописью, язык и стиль научной работы, рассмотрение история развития диссертации как квалификационной научной работы, процедур подготовки, оформления и защиты диссертации.

На занятиях семинарского типа аспирантам предлагается применительно к теме своего исследования, своей выпускной квалификационной работы, на которой, как правило, будет базироваться будущая кандидатская диссертация, обосновать актуальность, сформулировать цель и определить задачи исследования, его предмет и объект, сформулировать рабочую гипотезу. По признанию обучающихся, выполнение этого задания оказывается полезным не только для уяснения ключевых моментов методологического аппарата научных исследований, но и представляет практический интерес в плане подготовки введения для будущей выпускной квалификационной работы и вступительной части доклада по ее защите.

Осуществляя поиск литературы по теме своей научной работы с использованием материалов научной электронной библиотеки (<http://e.library.ru>), национального

цифрового ресурса Руконт – межотраслевой электронной библиотеки (<http://rucont.ru>), электронно-библиотечной системы IPR books (<http://www.iprbookshop.ru>), электронная библиотечная система издательства «Лань» (<http://lanbook.com/ebs>), Российской Государственной библиотеки (<http://rsb.ru>), электронного каталога научно-технической литературы Всероссийского института научной и технической информации Российской академии наук (ВИНИТИ РАН), образовательного портала КубГАУ (<http://edu.kubsau.local>), электронного каталога библиотеки КубГАУ, обучающиеся составляют список библиографических записей найденной литературы с указанием доступности источника.

Рассматривая возможности, предоставляемые системой научно-информационных изданий Института научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, продуктами и услугами организации, аспиранты формулируют проблемы, с которыми сталкиваются при использовании ресурсов этой организации.

Изучение перечня удаленных сетевых ресурсов РГБ (www.rsb.ru/ru/networkresource) сопровождается определением, тех из них, которые могут быть полезны при проведении конкретного индивидуального исследования. Особый интерес у аспирантов вызывает сетевой ресурс РГБ «Диссертации: зарубежные коллекции в открытом доступе» (www.rsb.ru/ru/toot34893492/diss). Используя один из представленных здесь проектов, например, DART–Europe, обучающиеся пытаются найти диссертации зарубежных учёных по тематике близкие к своим исследованиям. Тем самым междисциплинарные взаимосвязи основ научно-исследовательской деятельности с иностранным языком аспиранты познают на практике, а при затруднениях с переводом используют интернет сервисы по online-переводу. Иностранный язык при этом выступает как источник формирования социокультурной личности аспирантов и расширения кругозора обучающихся [7].

Изучая порядок депонирования дипломных работ (проектов), подготовленных к защите диссертаций и авторефератов диссертаций, а также результатов интеллектуальной деятельности (необнародованных произведений) в ФГБУ «Российская государственная библиотека», обучающимся предлагается ответить на вопросы: «Какие цели преследует депонирование различных видов работ? Какими способами может воспользоваться автор для предоставления своей работы и комплекта документов в ФГБУ «РГБ»? Взимается ли плата за данную услу-

гу? Какой документ выдаётся и какова стоимость услуг по депонированию необнародованных произведений в РГБ?».

При изучении дисциплины обучающиеся познают постановку задачи измерения количественных характеристик научной информации, историю и основные направления развития наукометрии, основы оценки и финансирования различных научных единиц (институтов, команд, индивидуумов), проблемы применения наукометрических оценок, цитируемости, индекса Хирша, онлайн-проектов Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Российский индекс научного цитирования. Используя материалы <http://elibrary.ru>, аспиранты определяют индекс Хирша указанной преподавателем научной организации и вузов г. Краснодара, проводят сравнительный анализ публикационной активности вузов, строят рейтинг вузов Краснодарского края по числу зарубежных публикаций, по числу публикаций в зарубежных журналах и российских из перечня ВАК, по числу авторов, имеющих публикации в журналах, входящих в Web of Science или Scopus, определяют индекс Хирша указанного преподавателем автора, осуществляют поиск списка статей, ссылающихся на работы указанного преподавателем автора, определяют процент самоцитирований. В процессе выполнения этих заданий учитывается опыт анализа научной активности преподавателей вузов в отдельных регионах [8], осмысливаются мнения авторитетных ученых о негативных последствиях непродуманного активного внедрения наукометрических подходов [6].

Подготовленные конспекты лекций, методические разработки для проведения занятий семинарского типа и пособия для самостоятельной работы обучающихся размещены на кафедральной странице сайта в разделе «Документы» и на образовательном портале университета (<http://edu.kubsau.local>). Мультимедийные презентации лекций, прочитанных в 2015-2016 учебном году также планируется разместить на образовательном портале. В учебном процессе по дисциплине широко используются информационные технологии и имеющийся у кафедры экономической кибернетики Кубанского госагроуниверситета опыт их применения в научной [1] и образовательной деятельности [2], концептуальные подходы авторитетных ученых и специалистов к организации информационного обеспечения систем в различных сферах, включая образование [4, 5, 9]. Специально для аспирантов разработано практическое пособие, в котором интегрированы через систему гиперссылок:

лекционный курс, представленный в формате текстового документа, мультимедийные презентации, подготовленные для каждого лекционного занятия, пособие для занятий семинарского типа с указанием вопросов для семинарских занятий, кейс-заданий для практических занятий, методические разработки по обеспечению самостоятельной работы обучающихся в котором изложена программа самостоятельной работы, перечень литературы, рекомендуемой по конкретным вопросам, рекомендуемые информационно-телекоммуникационные ресурсы сети интернет, задания для контрольных работ, тестовые задания по дисциплине, перечень вопросов для подготовки к зачету. Компактное размещение материала с возможностью обращения к любой части пособия делает его удобным для практического использования в учебном процессе.

Обучающимся предлагается следующий порядок изучения предмета. Прежде всего, с одинаковой ответственностью относиться ко всем формам учебного процесса: лекциям, занятиям семинарского типа, самостоятельной работе, зачетам. Все формы аудиторных занятий и самостоятельной работы тесно взаимосвязаны. Лекция является одной из традиционных форм аудиторных занятий в вузах, и одновременно одним из трудных видов деятельности и для преподавателя, и для обучающегося. И лектор, и аспирант должны к каждой лекции готовиться. К началу чтения курса лекции обучающийся обязан ознакомиться с тематическим планом лекций, иметь учебник или учебное пособие по данному предмету, изданный типографским способом курс лекций одного или нескольких авторов, причем, лучше, если среди них будут лекции того профессора, который будет читать лекции при изучении предмета. Можно рекомендовать такую последовательность подготовки к лекции: обучающийся по календарному тематическому плану определяет тему очередной лекции, по изданному тексту или конспекту лекций знакомится с основным ее содержанием, при этом особое внимание необходимо уделить основным вопросам и основным понятиям. Основные вопросы обычно указываются в плане лекций, они составляют содержание, а основные понятия выделяются шрифтом по тексту и затем собираются в специальном параграфе. Основные понятия – это и есть основные вводимые в данной теме научные понятия, категории, определения, они помогают при обучении выделить главное, не пропустить значимого, важного для понимания изучаемого вопроса, систематизировать знания, облегчить запоминание.

Если при первом знакомстве с текстом лекции появились неясные вопросы, их следует записать и выяснить у лектора, после прослушивания лекции, ни в коем случае не следует откладывать на потом, на период подготовки к промежуточной аттестации. Подготовленный к прослушиванию лекции аспирант лучше ее воспринимает, более квалифицированно составляет конспект лекции, меньше устает от лекции и извлекает больше полезной информации, ему легче отделить главное от второстепенного, суть от деталей. Конспект лекций – это продукт труда и обучающегося, и лектора. Лектор обязан читать лекцию так, чтобы можно было понять и записать ее суть, главное; систематизировать и изложить материал так, чтобы он воспринимался. Аспирант, в свою очередь, обязан прийти на лекцию подготовленным к восприятию материала, усердно работать на лекции, уметь составлять конспект лекции, выделять главное, владеть терминологией предмета, обязан проявлять творческий интерес к изучаемому предмету, систематически работать над теорией и практикой. Только в такой взаимной связи аудиторные занятия и самостоятельная работа над предметом обеспечивают необходимые для практической деятельности знания и хорошие результаты. Знания нельзя передать, если их не воспринимают, нельзя научить – если учиться не хотят. Обучение под принуждением – это уже муштра, дрессировка, а она к университетским формам обучения не относится.

Обучение аспирантов-экономистов по дисциплине «Основы научно-исследовательской деятельности» проводится по очной и заочной формам. Аспиранты-заочники выполняют контрольную работу по индивидуальным вариантам. Задания на контрольную работу выдаются на установочных занятиях, размещаются в интернете на странице кафедры экономической кибернетики и включают теоретические вопросы по методологии научных исследований и практические задания по освоению методов и процедур поиска информации для научного исследования, в том числе с использованием электронных библиотечных систем и каталогов, определению публикационной активности научных организаций и ученых, использованию современных интернет-сервисов для участия в научных конференциях, публикации статей в журналах, включая процедуры подачи заявки, отправки текста статьи, ознакомление с опубликованными материалами и составление их библиографического описания.

Поскольку при оформлении статей, брошюр и монографий научному работнику

приходится соблюдать требования редакционных коллегий журналов и издательств по соблюдению уровня оригинальности научных текстов, аспиранты с особым интересом относятся к практическим заданиям в этой сфере, а обсуждения полученных результатов проходит весьма оживленно и эмоционально.

На заключительном занятии в режиме делового профессионального активного общения в диалоговом режиме обучаемых и ведущего преподавателя, включая и общение через компьютерную сеть в реальном времени, выясняются основные проблемы, тенденции развития научных исследований. Подводятся достигнутые в процессе освоения данной учебной дисциплины основные результирующие итоги аудиторной и индивидуальной, самостоятельной, исследовательской работы обучаемых по основным положениям основ научно-исследовательской деятельности, а также по формам и видам обучения.

Накопленный опыт применения информационных технологий и использования информационных ресурсов при преподавании и изучении основ научно-исследовательской деятельности в аспирантуре Кубанского ГАУ по направлению «Экономика», на наш взгляд, может быть интересен и полезен нашим коллегам в образовательных организациях, осуществляющих подготовку кадров высшей квалификации.

Список литературы

1. Бурда А.Г. Информационные технологии и модельные тренажеры в обучении методам оптимальных решений в агроэкономических системах: монография / А.Г. Бурда, Г.П. Бурда, С.Н. Косников, С.В. Пермякова, В.В. Осенний, О.Ю. Франциско. – Краснодар: КубГАУ, 2012. – 133 с.
2. Бурда Г.П. Моделирование экономики: учеб. пособие для вузов. Часть II. Методы моделирования производства и рынка / Г.П. Бурда, Ал.Г. Бурда, Ал.Г. Бурда. – Краснодар: КГАУ, 2005. – 545 с.
3. Зелинская М.В. От инвестиций в образование к инновационному обществу / М.В. Зелинская, Ю.В. Сидак // Международная научно-практическая конференция по актуальным вопросам экономики и гуманитарных наук в 2015 г.: материалы научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский центр научно-технической информации, 2015. – С. 110–114.
4. Курносов А.П. Экономико-математическое моделирование в системе информационного обеспечения деятельности хозяйствующих субъектов аграрной сферы / А.П. Курносов, А.В. Улезько // Моделирование и информационное обеспечение экономических процессов в АПК: сб. науч. трудов. – Воронеж: ФГОУ ВПО Воронежский ГАУ, 2011. – С. 3–20.
5. Луценко Е.В. Концептуальные подходы к созданию рефлексивной АСУ качеством подготовки специалистов (часть II: двухуровневая рефлексивная АСУ качеством подготовки специалистов, как АСУ ТП в образовании) / Е.В. Луценко, В.И. Лойко, С.А. Курносов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2007. – № 25. – С. 84–105.
6. Луценко Е.В. Хиршамания при оценке результатов научной деятельности, ее негативные последствия и попытка их преодоления с применением многокритериального подхода и теории информации // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 108. – С. 1–29.
7. Просвирнина Л. Г. Иностранный язык как источник формирования социокультурной личности и расширения кругозора учащихся / Л.Г. Просвирнина, А.В. Уланов // Социально-экономические и правовые системы: современное видение: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Б.И. Нефедов, В.А. Ковалев, М.Г. Родионов. – 2015. – С. 156–158.
8. Пузина Н.В. Анализ научной активности преподавателей омских вузов // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2014. – № 2 (10). – С. 99–104.
9. Улезько А.В. Информационное обеспечение управления АПК Липецкой области и основные направления его развития / А.В. Улезько, М.И. Сухомлинова, В.Н. Душкин. // Региональная инновационная система: состояние, проблемы, направления формирования: сб. науч. трудов по итогам научно-практической конференции по проблемам развития инновационной деятельности в Липецкой области. – Елец, 2013. – С. 174–186.

УДК 371.322(061)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вихорева О.А.*ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», Челябинск, e-mail: ralsko2@mail.ru*

Предложена технология формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста, включающая три уровня сформированности компетентности школьников. Реализация данной технологии представлена как совокупность четырех блоков педагогической деятельности в дополнительном образовании. Рассмотрены формы и методы организации образовательного процесса, обеспечивающие достижение спроектированного результата на основе специфики дополнительного образования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся старшего школьного возраста; исследовательская компетентность, формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования, педагогическая технология

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF FORMING RESEARCH COMPETENCE STUDENTS SCHOOL AGE

Vichoreva O.A.*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, e-mail: ralsko2@mail.ru*

The article speaks about technology of forming high school students' research competence including three levels of their competence. Realization the technology is represented as aggregate of four components pedagogical activity in supplementary education. There are watched the forms and the methods educational process organization securing achievement of projected result based on specificity supplementary education.

Keywords: research activities of students high school age, the research competence, forming high school students' research competence within supplementary education, pedagogical technology

ФГОС общего образования второго поколения нормативно закрепляют необходимость формирования такой личностной характеристики выпускника как готовность к сотрудничеству, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность, причем требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы включают владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности. Наиболее благоприятной средой для формирования таких навыков выступает дополнительное образование, которое на сегодняшний день возможно не только в учреждениях дополнительного образования, но и в общеобразовательных школах. При этом сохраняется его качественное своеобразие на основе реализации личностно значимой деятельности учащегося.

В ходе проведенного исследования установлено, что исследовательская компетентность формируется в результате интеграции учебно-познавательной и научно-поисковой деятельности учащихся и обеспечивает в дальнейшем полноценную реализацию процесса индивидуального познания. Формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования рассматривается нами как взаимодействие педагога и учащегося в ходе специально организованной исследовательской деятельности, обеспечивающей приобретение научно-предметных знаний, метапредметных и исследовательских умений, опыта исследовательской деятельности и развитие таких личностных качеств учащегося как самостоятельность, инициативность, целеустремленность.

Опираясь на работы Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой [4; 5], представим педагогическую технологию как определенную систему технологических единиц, ориентированных на формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования, которой способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и средств педагогической деятельности. Технологичность образовательного процесса обеспечивается следующими процедурами: диагностическая постановка целей,

мирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования рассматривается нами как взаимодействие педагога и учащегося в ходе специально организованной исследовательской деятельности, обеспечивающей приобретение научно-предметных знаний, метапредметных и исследовательских умений, опыта исследовательской деятельности и развитие таких личностных качеств учащегося как самостоятельность, инициативность, целеустремленность.

алгоритмичность учебного взаимодействия, коррекционное сопровождение.

На основе применения системного подхода нами выделены следующие компоненты педагогического процесса, обеспечивающего формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования: мотивационный компонент, содержательно-процессуальный компонент, результативно-рефлексивный компонент. Исходя из этого, результаты педагогических действий, определяемых реализацией данных компонентов, составляют следующее:

- смысловая готовность к исследовательской деятельности;
- целевая готовность к исследовательской деятельности;
- самоорганизация учащимися своей исследовательской деятельности, включающая обоснованную мотивацию, целеустремленность как четкое удержание цели, планирование деятельности и самостоятельное принятие решения, критичность оценки результатов своих действий как соотнесение целей с полученными результатами, интегрируемые в исследовательскую компетентность.

Для получения выявленных результатов были выделены определенные этапы педагогической деятельности по формированию исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста: пропедевтический, совместно-познавательный, индивидуально-познавательный. На основании вышеизложенного целевую установку педагога на каждом последовательно реализуемом этапе будет составлять соответственно:

- формирование мотива к исследовательской деятельности;
- формирование мотива к применению полученных знаний, умений;
- формирование мотива к самоорганизации исследовательской деятельности.

В данной технологии реализация заявленной целевой установки обеспечивается путем максимального учета индивидуальных свойств личности учащегося, создания условий для развития его субъектности и стимулирования саморазвития, что обеспечивается специфическими возможностями дополнительного образования [1]. Это способствует формированию ситуации удовлетворенности учащимся своей деятельностью как наиболее существенного фактора мотивации к деятельности. В соответствии с заданными целью-результатом нами спроектированы процедуры, задающие необходимую педагогическую деятель-

ность, и определена совокупность диагностических процедур.

Разработанная педагогическая технология содержит в себе три относительно самостоятельных уровня педагогической деятельности: пропедевтический (формирование смысловой готовности к исследовательской деятельности); совместно-познавательный (формирование целевой готовности к исследовательской деятельности); индивидуально-познавательный (формирование исследовательской компетентности учащихся как сложной интегративной характеристики личности). Каждый из представленных уровней реализуется путем получения заданного промежуточного результата, который, в свою очередь, является исходным основанием для получения последующего. Разработанная технология представляет собой движение от мотивационно-целевого блока (от цели) к результативно-рефлексивному (к результату) через содержательный и процессуальный (содержание и средства, методы, формы его реализации). Каждая уровневая составляющая – это есть содержание отдельно взятой, относительно самостоятельной подсистемы, структурно входящей в разработанную технологию. При этом каждая из них содержит одинаковые компоненты (цель, содержание, методы, средства, организационные формы и результат), но они на каждом уровне имеют свое назначение и собственное, отличное от других, содержание. Достижение последнего уровня означает выход на конечный результат – сформированную исследовательскую компетентность учащегося старшего школьного возраста.

Мотивационно-целевой блок на первом (пропедевтическом) уровне определяет формирование мотива к исследовательской деятельности коммуникативными средствами (целенаправленное общение с учеными) во время экскурсий в научные лаборатории, участия в выездных научных школах и учебных занятий в секциях научного общества учащихся, а также информационными средствами (учебная и научная литература, интернет). Соответственно, в качестве методов педагогической деятельности необходимо выделить дискурсивные методы (полилог, дискуссия и др.) и интерактивные методы (тренинг, аналогия и др.), позволяющие решать не только познавательные задачи, но и приобщать обучающихся к определенной системе норм и ценностей. Содержание педагогической деятельности на первом уровне включает педагогическую диагностику готовности учащихся к исследовательской деятельности и последующее

формирование знаний, умственных и практических умений в соответствии с результатами диагностики.

На основании целевой установки на втором (совместно-познавательного) уровне – формирование мотива к применению полученных знаний и умений – содержание педагогической деятельности будет определяться организацией совместно-распределенной исследовательской деятельности педагога и учащегося. Это включает в себя определение проблемы исследования для учащегося при помощи педагога и последующее освоение необходимых для разрешения данной проблемы исследовательских методов в процессе совместной деятельности педагога и учащегося.

Соответственно, процессуальный блок представлен коммуникативными средствами (целенаправленное общение с учеными) и специфическими средствами научного исследования (научная литература, научное оборудование). Формы образовательного процесса представляют собой групповые и индивидуальные учебные занятия (лабораторные, полевые и т.д.), экспедиции, научные сборы и слеты. В качестве методов нами выделены методика коллективной творческой деятельности, необходимая для реализации коммуникативных форм (сборы, слеты и т.д.), и метод проектов, нашедший широкое применение в педагогической практике. Проектное обучение призвано мотивировать учащихся к самообучению, познакомить с методами самостоятельного познания, актуализировать творческие способности. Метод проектов представляет собой дидактическое ядро на втором уровне реализации технологии.

В качестве разновидностей проектов, целесообразных при формировании исследовательской компетентности учащихся, необходимо выделить:

- исследовательский проект (позволяет получить исследовательский результат – новое знание);

- социальный проект (обеспечивает интеграцию исследовательской и социально-творческой деятельности через участие в социально-творческих мероприятиях, например игра «Одиссея разума», фестиваль интеллектуальных игр и др.);

Для расширения образовательного пространства при разработке проектов использовались возможности телекоммуникационной деятельности для организации исследовательской практики учащихся и презентации исследовательских результатов, например, участие в телекоммуникационных конференциях, семинарах, а также веб-консультации. Для оценки эффективно-

сти реализации технологии на втором уровне применялся метод веб-портфолио, позволяющий комплексно оценивать не только широту спектра проектов, разработанных учащимся, разнообразие уровней их предъявления (институциональный, городской, региональный, всероссийский, международный), но и продуктивность исследовательской деятельности учащегося.

Третий (индивидуально-познавательный) уровень технологии включает мотивационно-целевой блок, задающий формирование у учащихся мотива к самоорганизации исследовательской деятельности.

Содержательный блок, обеспечивающий самостоятельное конструирование учащимися способов действий по решению исследовательских задач, их реализацию и презентацию результатов, осуществляется посредством создания условий, в которых учащиеся могут результативно осуществить данные задачи, т.е. непосредственно научно-поисковую деятельность. Для этого необходимы средства научного исследования с его специфическими методами в каждой научной отрасли. Для реализации форм научной коммуникации (форумы, научно-практические конференции и т.д.) необходимы такие методы педагогической деятельности как дискуссия, рефлексия.

Формами организации образовательного процесса на индивидуально-познавательном уровне являются индивидуальные учебные занятия в секциях научного общества учащихся (малой академии наук), олимпиады, форумы, научно-практические конференции.

В соответствии с представленной технологией обучение должно осуществляться в малых группах, которые формируются на основании общего познавательного интереса в определенной научной области. Педагог является партнером в процессе исследовательской деятельности, которая в исходной точке является совместной деятельностью обучающего и учащегося, а в результате развития переходит в индивидуальную исследовательскую деятельность учащегося.

Контроль в разработанной технологии связан с диагностикой продвижения учащегося к результату, спланированному совместно школьником и педагогом, – завершеному исследованию. В соответствии с полученными промежуточными результатами выстраивается прогнозирование педагогической деятельности. Объектом прогнозирования становится содержание обучения. Субъекты оценки процесса обучения – педагог, учащийся. Критерии выработываются в процессе совместных консультаций. Результаты этой оценки могут

привести к совершенствованию как всей образовательной программы, так и расширению или совершенствованию ее вариативной части.

В соответствии с обозначенной целевой установкой разработанную технологию можно определить как деятельностно-ценностную [3]. Социально-педагогическая значимость представленной технологии определяется тем, что в процессе реализации продуктивной исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста происходит самоуправление развитием личности, т.е. инициируется ее саморазвитие, так как осуществляется освоение таких важнейших процессов как понимание, проблематизация, коммуникация, рефлексия. При этом реализуется такое средство личностного развития как событийная общность в условиях педагогической поддержки самостоятельности учащегося [2]. В процессе формирования учебных групп на основе общего познавательного интереса возможно осуществление межвозрастного общения детей друг с другом и взрослыми.

В разработанной технологии происходит интеграция предметного обучения, руководства исследовательской деятельностью и воспитательного процесса. Поэтому данная педагогическая технология по-

зволяет не только обеспечивать учащимся условия для освоения технологии учебно-исследовательского труда и самоуправления исследовательской деятельностью, но и поддерживать позитивную мотивацию к исследовательской деятельности, осуществлять управление познавательным процессом при разных уровнях активности и самостоятельности учащихся, включенных в исследование, обеспечивающее компетентностно ориентированную исследовательскую подготовку.

Список литературы

1. Вихорева О.А. Дополнительное образование детей: теория и практика: моногр. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 179 с.
2. Вихорева О.А. Теория и практика формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей: моногр. – Горно-Алтайск: Изд-во Горно-Алтайск. ун-та, 2011. – 302 с.
3. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
5. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ КАДРОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ

Волков В.С., Беззубцева М.М.

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный аграрный университет»,
Санкт-Петербург, Пушкин, e-mail: mysnegana@mail.ru*

В статье представлены особенности подготовки научно-технических кадров для предприятий АПК. Отмечено, что традиционные программы по энергоснабжению, не являющемуся отраслевым бизнесом, не позволяют подготовить профессионалов, способных обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие сельскохозяйственных регионов. Рассмотрены ключевые положения, введенные в программу магистратуры «Электротехнологии и электрооборудование в АПК», учитывающие специфику агропромышленной энергетики. Проанализированы существенные аспекты подготовки нового поколения квалифицированных специалистов, способных на основе интегрирования современных достижений фундаментальных и прикладных наук, интеллектуальной собственности и научных методов управления энергосистемами обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие аграрного сектора экономики.

Ключевые слова: научно-технические кадры АПК, энергоэффективное стратегическое развитие аграрного сектора экономики

FEATURES OF TRAINING OF INZHENERNO-TEKHNICHESKIKH AND SCIENTIFIC PERSONNELS OF POWER SPECIALITIES ARE IN AGRARIAN SECTOR OF ECONOMY

Volkov V.S., Bezzubceva M.M.

St.-Peterburg agrarian university, St.-Peterburg, Pushkin, e-mail: mysnegana@mail.ru

The article presents the peculiarities of training of scientific and technical personnel for enterprises of the agro-industrial complex. It is noted that traditional programs for energy supply, non-industry business, do not allow to prepare professionals who are able to ensure the financial sustainability and strategic development of energy efficient agricultural regions. Examines the key provisions introduced in the graduate program «Electrotechnology and electrical equipment in agroindustrial complex», taking into account the specifics of agro-energy. Analyzes the essential aspects of preparing a new generation of qualified specialists, capable on the basis of integration of modern achievements of fundamental and applied life Sciences, intellectual property and scientific management power systems to ensure financial sustainability and efficient strategic development of agrarian sector of economy.

Keywords: scientific and technical personnel of agro-industrial complex, energyeffective strategic development of agrarian sector of economy

В институте технических систем, сервиса и энергетики СПбГАУ разработаны инновационные программы подготовки научно-технических кадров для предприятий АПК. Основной целью программ обучения студентов трех уровней является обеспечение системной профессионально компетентной и качественной подготовки конкурентоспособных кадров в энергетической сфере агропромышленного комплекса. Задачами программ является подготовка нового поколения квалифицированных специалистов, способных на основе интегрирования современных достижений фундаментальных наук, инновационных электротехнологий, интеллектуальной собственности и научных методов управления энергосистемами обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие сельскохозяйственных регионов [1, 2, 3, 4, 5].

Цель исследования – выявление специфики подготовки инженерно-технических и научных кадров энергетических специальностей, способных обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие сельскохозяйственных регионов.

Материалы и методы исследований

Ключевые положения инновационной программы подготовки научно-технических кадров для предприятий АПК.

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из ключевых драйверов преобразований предприятий АПК является обучение инженерно-технических кадров энергетических специальностей методологии внедрения импортозамещающих и энергоэффективных комплексных

инноваций в производственную деятельность. В этой связи актуальной задачей обучения студентов по программам «Электротехнологии и электрооборудование в АПК» и «Энергетический менеджмент и инжиниринг энергосистем» является формирование у обучающихся мировоззрения применения в производстве ресурсо- и энергосберегающих инновационных технологий путем принятия нестандартных научно-обоснованных решений при разработке аппаратно-технологических энергосистем, разрабатываемых на базе интеграции фундаментальных и прикладных исследований. Инновационные энергетические технологии создаются на базе фундаментальных знаний физики, химии, а также на базе таких физико-технических дисциплин, как электрофизика и электротехника, теплофизика, атомная физика и техника. На них приходится до 70% научных исследований. Такой подход при подготовке кадров для АПК способствует эффективному комплексному внедрению в хозяйственную деятельность предприятий энергосистем, обеспечивающих успешную реализацию Государственных программ, международных стандартов ИСО и Законов РФ по импортозамещению, энергосбережению и экологическим требованиям природопользования. Программа учитывает специфику агропромышленной энергетики и затрагивают все существенные аспекты ее развития.

В основе научной деятельности студентов, обучающихся по программам «Электротехнологии и электрооборудование в АПК» и «Энергетический менеджмент и инжиниринг энергосистем», использована методология зарегистрированной в СПб ведущей научной и научно-педагогической школы д.т.н., профессора М.М. Беззубцевой «Эффективное использование энергии, интенсификация электротехнологических процессов» (<http://www.famous-scientists.ru/12376>). Комплексное системное обучение достигается путем внедрения в программу логически взаимосвязанных модулей: «инновационные электротехнологии и электрооборудование»; «альтернативные источники энергии, энергосбережение»; «энергетический менеджмент». Особое внимание уделено обучению студентов логике и методологии научных исследований энергосистем АПК [6], а также базовым понятиям менеджмента интеллектуальной собственности на предприятиях отрасли [7]. Содержание учебного материала основано на точных науках, анализе технологических процессов, входящих в энергосистему предприятий, способах их оптимизации и современных производ-

ственных и информационных технологиях [8]. Проведение научно-исследовательской работы осуществляется по тематикам, включенным в стратегию развития энергетического сектора экономики по направлениям «Электроэнергетика», «Теплоснабжение», «Возобновляемые источники энергии и местные виды топлива».

Начальным этапом изучения авторских дисциплин студентами второго и третьего уровня обучения являются патентно-информационные исследования. В этой связи разработана комплексная методическая база [3, 9, 10], включающая основные этапы исследований, объединенные общей целью – формированию компетентных знаний в процессе подготовки инженерно-технических и научных кадров в сфере АПК.

По своему характеру и содержанию патентные исследования относятся к прикладным научно-исследовательским работам и являются неотъемлемой составной частью обоснования принимаемых хозяйствующими субъектами решений, связанных с созданием, производством, реализацией, совершенствованием, использованием, ремонтом и снятием с производства объектов хозяйственной деятельности.

В условиях рыночной экономики изменяется общая направленность патентных исследований. Они ориентируются на анализ рынка продукции и проводятся с целью обеспечения конкурентоспособности предприятий [7, 11].

При обучении учтены профильные компетенции, базирующиеся на тенденции повышения энергоэффективности производства, достигаемой путем снижения основного показателя – энергоемкости выпускаемой продукции. Для лучшего понимания проблемы в программу включены такие нетрадиционные авторские дисциплины, как «Энергетика технологических процессов» [12], «Прикладная теория тепловых, массообменных и гидрогазодинамических процессов в системном анализе энергоемкости продукции» [13] и др. [14, 15, 16]. Как показала практика, внедрение этих дисциплин способствует формированию у студентов системного мышления и осознания необходимости интеграции фундаментальных и прикладных исследований при внедрении инноваций в производственную деятельность [17, 18, 19, 20].

На основании анализа итоговых знаний студентов выявлено, что такой подход при реализации учебного процесса по программе «Электротехнологии и электрооборудование в АПК» обеспечил тенденцию заинтересованности студентов в проведении научных исследований, повысил

результативность и качество итоговых научных разработок. Значительно возросла публикационная активность обучающихся, наметилась тенденция активной апробации научно-технических разработок на конференциях различных уровней (архив «Студенческий научный форум 2014» <http://www.scienceforum.ru/2014/>, архив «Студенческий научный форум 2015» <http://www.scienceforum.ru/2015/>). Научные и методические разработки получили широкую общественную поддержку, вызвали интерес в регионе.

В структуру научных исследований включен широкий спектр проблемных вопросов для самостоятельной научно-исследовательской и практической деятельности обучающихся. Под руководством доктора технических наук, профессора Марины Михайловны Беззубцевой на базе разработанных фундаментальной и прикладной теории электромагнитной активации [21, 22], обучающиеся проводят научно-исследовательскую работу по следующим тематикам:

1. Исследование и разработка устройств для электромагнитной активации продуктов различного целевого назначения: интенсификация процесса переработки какавеллы в дисковом электромагнитном механоактиваторе; интенсификация процесса измельчения цеолита в электромагнитном механоактиваторе (ЭММА); механоактивация технологических процессов в низкотемпературных средах с использованием методов электротехнологий; интенсификация процесса тонкого измельчения кормовых добавок в электромагнитном механоактиваторе с применением методов криотехнологий; электротехнологии агроинженерного сервиса и природопользования; нанотехнологии в автомобильной промышленности (механоактивация карбида кремния); исследование энергоэффективных способов механоактивации при переработке растительного сельскохозяйственного сырья; разработка энергоэффективного способа перемешивания в аппаратно-технологических схемах переработки сырья.

2. Ультразвуковые технологии: снижение энергозатратности процесса увлажнения вентиляционного потока в хранилищах с активным вентилированием продукта путем применения ультразвукового распылителя – увлажнителя; ультразвуковой способ очистки суспензий.

3. Исследование и разработка электромагнитных устройств контроля загрязненности технологических сред. Теоретическое и экспериментальное исследование способа оценки степени загрязненности слабо- и средневязких жидкостей примесями.

4. Обеспечение безопасности сельскохозяйственных предприятий путем мониторинга энергетических систем.

5. Исследование электрофизических свойств быстрозамороженных растительных тканей.

6. Дезинфекция зерновых в псевдооживленном слое объемным излучением.

7. Концентрирование сырья пищевых продуктов с использованием СВЧ энергии.

8. Электротехнологии производства биогаза.

9. Электротехнологии тепличного производства.

10. Внедрение электротехнологий в производство возобновляемых источников энергии.

11. Энергетический менеджмент.

Под руководством доктора технических наук, профессора Валерия Николаевича Карпова ведутся исследовательские работы, целью которых является совершенствование методик энергосбережения в потребительских системах АПК: методическое обеспечение повышения уровня энергообеспечения и энергосбережения в сельскохозяйственном производстве; прикладная теория энергосбережения в энерготехнологических процессах (на примере оптических электротехнологий); энергосберегающие способы ультрафиолетового обеззараживания жидких сред; повышение эффективности ветро-дизельных комплексов.

Особое внимание при обучении уделено вопросам интенсификации научно-технического труда будущих ученых по всему циклу «исследование – проектирование – подготовка производства». Такой подход, как показала практика, является жизненно важным условием ускорения темпов и повышения эффективности энергосистем АПК. Сюда входит также автоматизация обработки данных и планирование экспериментальных исследований, автоматизированное проектирование новых технических средств, включая конструирование и технологическую подготовку производства.

Выполнение поставленных задач возможно в случае вооружения молодых специалистов новейшими знаниями в области научных исследований. Это обязывает высшую школу широко привлекать студентов к проведению научных исследований. Таким образом, научная подготовка студентов в вузах – одна из главнейших программ обучения.

Важным этапом развития высшей школы при подготовке научно-технических кадров для агроинженерного сектора

экономики является введение в учебный процесс дисциплины «Основы научных исследований в энергетике», в которой рассматриваются методология и методы научных исследований, а также способы их организации. Введение дисциплины «Основы научных исследований в энергетике» обязывает студентов освоить элементы методики научных исследований, что способствует развитию рационального творческого мышления; организации их оптимальной мыслительной деятельности. За период обучения обучающиеся должны выполнить те или иные научные изыскания в различных формах учебного процесса. В результате изучения теоретического курса и выполнения исследований по выбранной теме обучающийся должен освоить методологию и методику научных исследований, а также уметь отбирать и анализировать необходимую информацию, формулировать цель и задачи, разрабатывать теоретические предпосылки, планировать и проводить эксперимент, отрабатывать результаты измерений и оценивать погрешности и наблюдения, сопоставлять результаты эксперимента с теоретическими предпосылками и формулировать выводы научного исследования; составлять отчет, доклад или статью по результатам научного исследования.

Для полноценного диагностирования деятельности студентов использована система оценки, учитывающая результаты, связанные уровнями двух шкал – профессионально-личностной и квалификационно-профессиональной. Данная система логично связана с временным периодом обучения профессиональным дисциплинам, а также обусловлена алгоритмом обучения в зависимости от начальных компетенций обучающихся. При создании оптимальных технологий для объективной оценки результатов формирования компетентности студентов в программе учтены факторы, влияющие на процесс формирования компетенций каждой в отдельности и в их взаимосвязи. В программе обучения использованы тесты для профессионально-личностной самооценки обучающихся.

Заключение

В результате исследований установлено, что традиционные программы по энергоснабжению, не являющемуся отраслевым бизнесом, не позволяют подготовить профессионалов, способных обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие сельскохозяйственных регио-

нов. Выявлены ключевые положения, положенные в основу системного обучения студентов по программам «Электротехнологии и электрооборудование в АПК» и «Энергетический менеджмент и инжиниринг энергосистем». В программах учтена специфика агропромышленной энергетики. Проанализированы аспекты подготовки нового поколения квалифицированных специалистов, способных на основе интегрирования современных достижений фундаментальных и прикладных наук, интеллектуальной собственности и научных методов управления энергосистемами обеспечить финансовую устойчивость и энергоэффективное стратегическое развитие аграрного сектора экономики. Реализация программы позволит выпускникам СПБГАУ приобрести уверенность и устойчивость на рынке труда АПК.

Список литературы

1. Беззубцева М.М. Энергетический менеджмент и инжиниринг энергосистем (программа магистратуры) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 1–1. – С. 44–46.
2. Беззубцева М.М. Компетентности магистрантов-агроинженеров при исследовании энергоэффективности электротехнологического оборудования // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 3. – С. 170.
3. Беззубцева М.М. Методика организации научно-исследовательской работы магистрантов-агроинженеров (учебно-методическое пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4–2.
4. Беззубцева М.М., Волков В.С. Внедрение инновационных электротехнологий в программу обучения бакалавров-агроинженеров // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3–1. – С. 45–46.
5. Беззубцева М.М., Волков В.С. Интеграция науки и образования при подготовке агроинженерных кадров электротехнических специальностей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 1. – С. 50–51.
6. Беззубцева М.М., Волков В.С., Котов А.В., Обухов К.Н. Логика и методология в научных исследованиях инжиниринговых энергосистем: учебное пособие // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2–2. – С. 221–222.
7. Беззубцева М.М., Карпов В.Н., Волков В.С. Менеджмент интеллектуальной собственности в агробизнесе // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 11–31. – С. 122.
8. Беззубцева М.М., Котов А.В. Компьютерные технологии в научно-экспериментальных исследованиях // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5–2. – С. 221–222.
9. Беззубцева М.М., Волков В.С. Патентные исследования в научно-исследовательской работе магистрантов (учебное пособие) // Международный

журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3–3. – С. 308–309.

10. Беззубцева М.М., Гулин С.В., Пиркин А.Г. Менеджмент и инжиниринг в энергетической сфере агропромышленного комплекса (учебное пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12–1. – С. 89–90.

11. Беззубцева М.М., Гулин С.В., Пиркин А.Г. Энергетический менеджмент и энергосервис в аграрном секторе экономики (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 6. – С. 112–113.

12. Беззубцева М.М., Волков В.С., Пиркин А.Г., Фокин С.А. Энергетика технологических процессов в АПК // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 2. – С. 58–59.

13. Беззубцева М.М., Волков В.С., Зубков В.В. Прикладная теория тепловых и массообменных процессов в системном анализе энергоёмкости продукции (учебное пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 5. – С. 59–60.

14. Беззубцева М.М., Волков В.С. Будущее энергетики человечества (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3–2. – С. 195–196.

15. Беззубцева М.М., Волков В.С. Нанотехнологии в энергетике // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 11. – С. 28–29.

16. Беззубцева М.М., Волков В.С. Нетрадиционная и возобновляемая энергетика (конспект лекций) //

Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12–1. – С. 90–91.

17. Беззубцева М.М. Электротехнологии и электротехнологические установки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 6. – С. 51–53.

18. Беззубцева М.М., Волков В.С., Котов А.В. Электротехнологии агроинженерного сервиса и природопользования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 6. – С. 54–55.

19. Беззубцева М.М., Волков В.С., Котов А.В., Обухов К.Н. Инновационные электротехнологии в АПК (учебное пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2–2. – С. 221.

20. Беззубцева М.М., Юлдашев З.Ш. Исследование энергетических характеристик фотоэлектрического преобразователя солнечной энергии (солнечного элемента) (учебно-методическое пособие) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5–2. – С. 221.

21. Беззубцева М.М., Волков В.С. Теоретические исследования электромагнитного способа измельчения материалов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2–1. – С. 68–69.

22. Беззубцева М.М., Волков В.С., Обухов К.Н., Котов А.В. Прикладная теория электромагнитной механоактивации (монография) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2–1. – С. 101–102.

УДК 13.00.08

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

¹Гельманова З.С., ²Осик Ю.И.

¹Карагандинский государственный индустриальный университет,
Караганда, e-mail: zoyakgiu@mail.ru;

²Карагандинский государственный технический университет, Караганда

В статье акцентируется внимание на требованиях, выдвигаемых обществом, работодателем, государством, личностью, вузом к подготовке специалиста с высшим образованием в современном вузе. Проанализированы требования, предъявляемые заинтересованными сторонами к высшему образованию. Выделены составные части качества подготовки специалистов, необходимые для всех стейкхолдеров. Применительно к высшему образованию необходимо на системном уровне правильно сформулировать цели и критерии оценки в комплексе проблем обеспечения качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: образование; качество подготовки специалистов; требования; стандарты; образовательные услуги

ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF HIGHER QUALITY TRAINING

¹Gelmanova Z.S., ²Ossik Y.I.

¹Karaganda State Industrial University, Karaganda, e-mail: zoyakgiu@mail.ru;

²Karaganda State Technical University, Karaganda

The article focuses on the demands made by society, by the employer, the state, the individual, university for training specialists with higher education in the modern university. We analyzed the requirements of stakeholders in higher education. Obtained components of the quality of training required for all stakeholders. With regard to higher education at the system level is necessary to correctly formulate the objectives and criteria for evaluating the complex problems of ensuring the quality of training.

Keywords: education; the quality of training; requirements; standards; educational services

В соответствии с законом РК «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государственных образовательных уровней (образовательных цензов) [2]. Образование – это процессы и одновременно результаты этих процессов, представленные в виде определенного набора знаний, навыков, умений, культурных и нравственных установок, приобретаемых личностью. Применительно к высшему образованию – это процессы и виды деятельности вузов, направленные на подготовку специалистов в той или иной области на основе передачи

обучающимся определенной совокупности теоретических и практических знаний, необходимых для реализации успешной профессиональной деятельности. Кроме того, высшее образование (ВО) предполагает, что выпускники вуза должны обладать высоким культурным уровнем развития.

Вуз как организация имеет свою специфику, отличную от других организаций, удовлетворяющих различные потребности людей. Любая организация является системой со связанными между собой процессами, поэтому важно идентифицировать элементы организационной системы Вуза. Элементы системы Вуза: поставщики; вход; выход; внутренний потребитель; внешний потребитель (рис. 1).

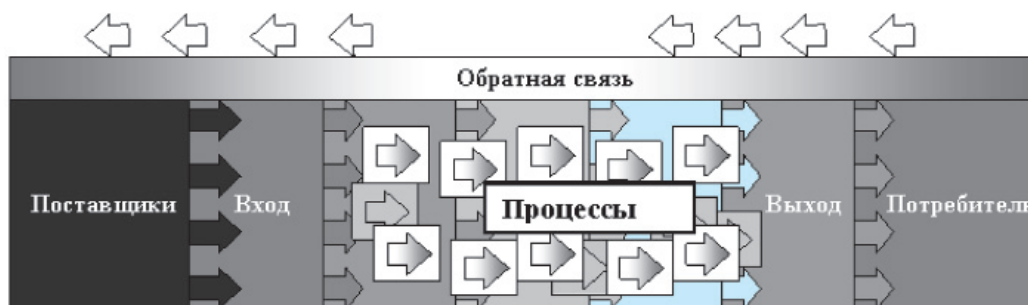


Рис. 1. Система как совокупность процессов [6]

С практической точки зрения большой интерес представляет качество подготовки специалистов. Согласно стандартам ИСО серии 9000 [1], под качеством следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта некоторым требованиям. Н.Ш. Никитина и ее соавторы определяют данную категорию как сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам [5]. При этом следует учитывать, что к определению качества ВО необходим многосторонний подход [5].

Во-первых, перед высшим образованием ставятся определенные цели, как внешние, так и внутренние. Оно должно соответствовать установленным стандартам и нормам. Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено качество самих требований (целей, стандартов и норм) и необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы), т.е. качество условий (вложений в образование). При соблюдении этих двух аспектов качества важную роль играет качество образовательных процессов (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии), непосредственно реализующих подготовку специалистов. И наконец, еще одним элементом качества образования является качество результатов деятельности вуза (текущие и итоговые результаты обучения студентов, характеристики карьерного роста выпускников).

Все составляющие качества высшего образования достаточно важны и должны рассматриваться совместно. Но, как правило, говоря о качестве высшего образования, чаще имеют в виду качество результатов образовательной деятельности вуза, а все остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. При этом в зависимости от конечного потребителя результатом образовательной деятельности вуза можно считать предоставляемые образовательные услуги, если потребителем является личность (студент, слушатель системы повышения квалификации), или выпускаемых специалистов, если потребителем является работодатель (предприятие, организация, в т.ч. и сам вуз), государство или общество. Вуз производит продукцию и услуги для разных категорий потребителей. Если говорить о внутренних потребителях вуза, то они могут быть одновременно и участниками процессов, и потребителями результатов (преподаватель

получает студентов, подготовленных по предыдущим дисциплинам учебного плана). В двойственном положении находятся и обучающиеся. Они являются «исходным сырьем» для вуза (в виде абитуриентов), внутренним потребителем образовательных услуг, участниками образовательного процесса и конечной продукцией вуза в качестве подготовленных специалистов [4]. Кроме того, если вуз готовит специалистов для собственных нужд (подготовка научных сотрудников, специалистов высшей квалификации, преподавателей), то выпускники рассматриваются как будущие научно-педагогические кадры (наемные работники).

Все перечисленные ранее стороны (личности, работодатели, вузы, общество и государство) заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них разные, хотя и взаимосвязанные. Для выявления того, как эти стейкхолдеры достигают своих целей за счет обеспечения качества подготовки специалистов, следует построить соответствующие деревья целей. При этом необходимо рассмотреть только те ветви, которые так или иначе связаны с качеством подготовки специалистов.

Значимость выбора целей, базовых принципов и критериев оценки в комплексе проблем обеспечения качества в любой сфере деятельности обусловлена тем, что если на каком-либо более высоком системном уровне они сформированы неверно, то как бы оптимально эта цель не отрабатывалась подсистемой нижнего уровня, результат деятельности всей системы не будет качественным [3].

На рис. 2 приведено дерево целей для личности (абитуриента, обучающегося, студента, выпускника). Построенное дерево целей отражает идеальную ситуацию, когда интересы отдельной личности не противостоят интересам всего общества и каждый член общества не только стремится к личной выгоде, но и думает о благополучии того общества, той страны, в которой он живет. С помощью дерева целей можно сделать вывод, что для того, чтобы занять достойное положение в обществе, личности требуется получить от высшего образования:

- набор теоретических знаний и практических умений, навыков, необходимых для будущей деятельности, получения дохода и принесения общественной пользы;
- развитые личностные и профессиональные качества (кругозор; уровень интеллекта (умение решать сложные задачи различного характера, абстрактное мышление); личностно-психологические характеристики

(организаторские способности, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за свои действия и т.д.), необходимые для успешной профессиональной и общественной деятельности (жизни); здоровье и физические навыки, обеспечивающие высокую работоспособность;

- высокий уровень воспитания и культуры.

Следующее дерево целей (рис. 3) отражает потребности общества в высшем образовании. В качестве основной цели в данном случае выступает стремление

общества к саморазвитию (самосовершенствованию). Проанализировав это «дерево», можно сформулировать следующие требования общества к высшему образованию:

- подготовка кадров высшей квалификации, способных решать творческие задачи, проводить фундаментальные и прикладные исследования, обеспечивающие прогресс во всех областях знаний и отраслях народного хозяйства;

- подготовка высококвалифицированных специалистов, способных эффективно



Рис. 2. Дерево целей для личности



Рис. 3. Дерево целей общества

решать практические задачи в различных отраслях деятельности;

- воспитание высокообразованных, культурно и нравственно развитых личностей, способных сохранить и обогатить национальную культуру;

- подготовка (совместно с системой здравоохранения) физически развитых и здоровых личностей путем физического воспитания студентов.

Для последующего анализа и выбора адекватных потребностям общества целей, базовых принципов и критериев оценки образования детализации проблемы, относящиеся к обеспечению качества системы высшего образования, условно классифицировав продуцирующие факторы по иерархическим социальным уровням системы и группам (таблица).

Социальные уровни обеспечения качества высшего образования [3]

Социальные уровни	Продуцирующие факторы
Отрасль высшего образования	1. Государственная политика 2. Бюджетное финансирование 3. Законодательное поле
Вуз	1. Образовательная среда 2. Отбор одаренных
Студенты	1. Генетические факторы 2. Средовые факторы

Далее необходимо рассмотреть дерево целей для работодателя (рис. 4), т.е. предприятия или организации, занимающейся

производством товаров или услуг, либо другой общественно значимой деятельностью. Основная цель, преследуемая работодателем, заключается в повышении эффективности своей деятельности. При этом под эффективностью можно понимать не только прибыль, но и выполнение социально значимых функций, возможно не ориентированных на получение прибыли.

С точки зрения работодателя, выпускники вузов должны обладать:

- достаточными практическими и теоретическими знаниями и навыками, для того чтобы обеспечить высокую производительность труда, снизить непроизводительные затраты предприятия на дообучение и переподготовку кадров или оправдать затраты средств на подготовку специалистов (при заключении договоров с вузами);

- развитыми профессиональными качествами, необходимыми для выполняемой ими работы (инициативность, организаторские способности и т.д.);

- высокой работоспособностью, что предполагает наличие крепкого здоровья и высокой физической выносливости.

Следующим в цепи заинтересованных сторон является государство, органы государственной власти. Оно преследует свои цели. В цивилизованной, высокоразвитой, ориентированной прежде всего на своих граждан стране, каковой Казахстан стремится быть, одной из главных целей, стоящих перед государством, должно стать повышение уровня жизни граждан.



Рис. 4. Дерево целей для работодателя

Дерево целей для государства представлено на рис. 5. Его рассмотрение показывает, что государство заинтересовано в том, чтобы вузы подготовили высококвалифицированных специалистов, способных поставить экономику страны в один ряд с экономиками развитых стран и тем самым оправдать затраты бюджетных средств на их подготовку (если речь идет о государственных вузах и студентах, обучающихся на бюджетной основе). При этом выпускники и качество их образования должны прежде всего соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов.

И наконец, последняя из сторон, заинтересованных в качестве подготовки специалистов, – это вуз, который непосредственно удовлетворяет потребности всех вышеперечисленных сторон. В качестве основной цели, преследуемой вузом в современных условиях, рассматривается повышение качества образования, которое должно быть заметным для абитуриентов, академического сообщества, государства, общества и работодателей, рынка труда и образовательных услуг. Дерево целей вуза представлено на рис. 6.



Рис. 5. Дерево целей для государства



Рис. 6. Дерево целей вуза

Проанализировав цели вуза, можно сделать вывод, что для достижения своей основной цели, а также удовлетворения требований других заинтересованных в качестве образования сторон вузу необходимо:

- позаботиться о ресурсном обеспечении научно-образовательного процесса, т.е. привлечь талантливые, высококвалифицированные преподавательские кадры; обеспечить себя финансовыми средствами из разных источников, необходимой литературой, доступом к современным информационным ресурсам, современной материально-технической базой, а также осуществить набор абитуриентов с высоким начальным потенциалом;

- создать условия для активного участия студентов в научно-практической, культурной, спортивной деятельности;

- установить связи с предприятиями для практической подготовки студентов и сформировать программы практической подготовки в самом вузе.

Проанализировав все требования, предъявляемые заинтересованными сторонами к высшему образованию, можно выделить составные части качества подготовки специалистов, необходимые для всех заинтересованных сторон:

- хорошая теоретическая база (совокупность теоретических знаний в определенной области, необходимых для применения выпускниками в профессиональной деятельности);

- практические навыки, умения, опыт (умение решать практические задачи, используя теоретическую базу);

- научный потенциал (способность решать научно-практические задачи);

- личностно-психологические характеристики, необходимые для профессиональ-

ной деятельности (интеллект, критическое мышление, аналитические способности, организаторские способности, ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность и т.п.);

- уровень воспитания (воспитанность, адекватное поведение в обществе);

- общекультурный уровень, образованность (всесторонняя развитость, кругозор и т.д.); физическое здоровье.

Все эти составляющие качества подготовки для разных заинтересованных сторон, целей и ситуаций имеют разную степень важности, но вузу необходимо обеспечить, по возможности, как можно более высокий уровень всех компонентов качества.

Список литературы

1. ГОСТ Р ИСО 9000-2008. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2008. 25с.
2. Губарев В.В. Системное представление качества образования // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30–35.
3. Качество высшего образования / под ред. М.П. Карпенко. – М.: Изд-во СГУ, 2012. – 291с.
4. Марухина О., Берестнева О. Системный подход к оценке качества образования // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 35.
5. Никитина Н.Ш., Валеев М.А., Щеглов П.Е. Управление качеством образования. Системный подход // Системы управления качеством: проектирование, организация, методология: материалы X симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». Кн. 4 / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 17–29.
6. Смааланд С. Д-р.Э. Деминг- пророк качества // Европейское качество. – 2002. – № 4.

УДК 372.854:378.147

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

¹Гринченко Е.Л., ²Курдуманова О.И.

¹ГБОУ ВПО «Омский государственный медицинский университет»,
Омск, e-mail: jeka_him@mail.ru;

²ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
Омск, e-mail: kurdumanovao@mail.ru

В русле компетентного подхода наибольшее внимание уделяется обогащению и реструктурированию содержания образования. Формирование компетенций представляет собой сложный процесс и имеет особую концептуальную основу, в которой содержательный компонент является одним из системообразующих, наряду с целевым, теоретико-методологическим и деятельностным. Специфической особенностью изучения химических дисциплин в медицинском вузе является взаимозависимость между целями медицинского образования и химической подготовки в его структуре. Авторами проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, содержания тем курса химии, а также учебной литературы по химическим дисциплинам с целью выявления круга вопросов медицинской направленности, способствующих формированию химических компетенций у студентов медицинского вуза. В статье представлена вариативная часть содержательного блока химических дисциплин в виде когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов.

Ключевые слова: химические компетенции, содержательный компонент химических компетенций, вариативная часть, когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты содержания

THE CONTENT COMPONENT IN THE STRUCTURE FORMATION OF THE CHEMICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

¹Grinchenko E.L., ²Kurdumanova O.I.

¹SBEI of HPE «Omsk State Medical University», Omsk, e-mail: jeka_him@mail.ru;

²SBEI of HE «Omsk State Pedagogical University», Omsk, e-mail: kurdumanovao@mail.ru

Formation of competences approach focus on enriching and restructuring of education content. Formation of competence is a complex process and has a particular conceptual framework, which is a *content* component of one of the system, including target approach, there are theoretical and methodological and activity approaches. A specific feature of the study of chemical disciplines in medical school is the relationship between the goals of medical education and training in its chemical structure. The author analyzes the federal state educational standards of higher education, the content of the course of chemistry, as well as teaching materials for chemical disciplines in order to identify the range of issues of medical orientation, contributing to the formation of chemical competencies for medical students. The article presents the variation of the meaningful unit of chemical disciplines in the form of cognitive, operational activity and personal components.

Keywords: chemical competencies, a substantial component of chemical competencies, elective component, cognitive, operational activity and personal content components

При рассмотрении профессиональной подготовки в русле компетентного подхода наибольшее внимание уделяется перечню, определению и способам оценки необходимых компетенций, методам и формам, позволяющим перенести акцент со знаний на практические умения, обогащению и реструктурированию содержания образования [2, с. 87].

Формирование компетенций представляет собой сложный процесс и имеет особую концептуальную основу, в которой содержательный компонент является одним из системообразующих, наряду с целевым, теоретико-методологическим и деятельностным.

В процессе формирования предметных компетенций при обучении химии должен учитываться личностный, социальный и познавательный опыт студентов медицинского вуза, а также возможность выстраивания своей образовательной траектории, в которой первокурсники могут применять различные модели поведения в данной предметной области. Специфической особенностью изучения химических дисциплин в медицинском вузе является взаимозависимость между целями медицинского образования и химической подготовки в его структуре [3].

Целью настоящего исследования является выявление круга вопросов медицинской направленности, способствующего

формированию химических компетенций у студентов медицинского вуза.

Материалы и методы исследования

Проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования ФГОС ВПО (с 2014 г. ФГОС ВО, специалитет) по направлениям подготовки «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», анализ содержания тем курса химии, а также учебной литературы по химическим дисциплинам, рекомендованым студентам медицинского вуза.

Результаты исследования и их обсуждение

Содержательный компонент представляет собой систему химических знаний, предметных умений, навыков, имеющих профессиональную направленность. В содержании компетенций обучающихся целесообразно выделять инвариант (обязательный для усвоения всеми студентами) и вариативный компонент (степень усвоения определяется целевыми установками и уровнем подготовленности студента). Основу инварианта составляют базовые знания по предмету, операционные умения и навыки, опыт деятельности в стандартных условиях. Вариативный компонент содержания должен способствовать более глубокому и всестороннему рассмотрению базового компонента, учитывать специфику подготовки специалиста в данном вузе, регионе, создавать условия для личностного развития обучающегося [5, с. 126]. Содержание химических дисциплин в условиях медицинского вуза определяют Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального об-

разования ФГОС ВПО (с 2014 г. ФГОС ВО, специалитет) по направлениям подготовки «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Медико-профилактическое дело», «Фармация». Согласно этим документам каждый учебный цикл должен иметь базовую (обязательную) часть и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков, позволяет обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности [4]. В.А. Болотов и В.В. Сериков, описывая компетентность, представляют ее как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта [1]. В связи с вышесказанным в исследовании учтены принципы системности, систематичности, научности, связи теории с практикой, интегративности, профессиональной значимости; каждый модуль вариативной части дисциплин «Химия» и «Биоорганическая химия» представлен тремя компонентами: когнитивным, операционально-деятельностным и личностным (мотивационно-ценностным):

– когнитивный: наличие фундаментальных медико-химических знаний;

– личностный: мотивационно-ценностное отношение к профессионально значимым аспектам;

– операционально-деятельностный: умение самостоятельно добывать знания и работать в команде, владение комплексом экспериментальных, расчетных, графических и др. умений, способность использовать эти знания для освоения профильных дисциплин и решения профессиональных задач.

Сопоставление содержания инвариантной и вариативной частей химических дисциплин в условиях компетентностного подхода

Инвариантная часть (основная образовательная программа)	Вариативная часть (медико-химические знания)
1	2
Дисциплина «Химия»	
<i>Введение в общую химию. Основы количественного анализа</i>	
Классификация растворов. Механизм процесса растворения. Теория электролитической диссоциации. Сильные и слабые электролиты. Состояние ионов в растворах электролитов, меж-ионное взаимодействие. Ионная сила раствора. Способы выражения концентрации растворов, понятие молярной, нормальной, моляльной концентраций, понятие титра раствора. Основы титриметрического анализа	<i>Когнитивный компонент:</i> понятие и классификация плазмозамещающих растворов; состав растворов Рингера; применение растворов в медицинской практике: хлорид натрия, этиловый спирт, глюкоза, «горькая соль», «глауберова соль», перманганат калия, нитрат серебра, сульфат меди, ортофосфорная кислота, пероксид водорода; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> перевод одного вида концентрации в другой; расчет концентрации, титра раствора, массы вещества на основе данных титриметрического анализа; приготовление растворов из фиксанала; титрование прозрачными и окрашенными растворами; <i>Личностный компонент:</i> растворы в жизни человека, нормы потребления жидкости

Продолжение таблицы

1	2
Элементы химической термодинамики	
Химическая термодинамика как теоретическая основа биоэнергетики. Первое начало термодинамики. Внутренняя энергия. Изобарный и изохорный тепловые эффекты. Энтальпия. Закон Генри. Второе начало термодинамики. Энтропия. Энергия Гиббса. Химический потенциал. Термодинамические условия равновесия. Уравнение изотермы и изобары химической реакции. Принцип Ле-Шателье. Термодинамика открытых систем. Теорема Пригожина	<i>Когнитивный компонент:</i> классификация и характеристики систем, организм человека как термодинамическая система; условия самопроизвольного протекания процессов; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> расчет калорийности продуктов, составление дневного рациона в соответствии с энерготратами организма; <i>Личностный компонент:</i> здоровое питание, раздельное питание, борьба с лишним весом
Учение о растворах. Ионные равновесия и обменные реакции в растворах	
Диссоциация воды. Ионное произведение воды. Водородный показатель среды. Биологическое значение pH. Гидролиз солей. Константа и степень гидролиза. Роль гидролиза в биохимических процессах. Протолитическая и электронная теория кислот и оснований. Коллигативные свойства растворов. Осмотическое давление, их роль в биологических системах. Онкотическое давление. Плазмолиз, гемолиз. Буферные системы, механизм их действия. Буферная емкость. Буферные системы крови. Понятие о кислотно-щелочном состоянии крови	<i>Когнитивный компонент:</i> кислоты, основания, амфолиты в организме человека (по Бренстеду и Лоури); pH и ионная сила биологических жидкостей; функции буферных систем крови; ацидоз, алкалоз в медицинской практике; физиологические растворы в медицине; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> определение кислотно-основного состояния организма при изменении термодинамических параметров; приготовление изотонического раствора NaCl из сухого вещества; соотнесение степени диссоциации вещества с осмотическим давлением; <i>Личностный компонент:</i> проблема очистки питьевой воды; выбор режима дыхания при физических нагрузках; здоровьесберегающие функции особых дыхательных методик; явление осмоса в бытовой практике
Электрохимия	
Электродные потенциалы и механизм их возникновения. Уравнение Нернста. Электроды сравнения. Измерительные электроды. Ионо-селективные электроды. Потенциометрические методы измерения pH с помощью водородного и стеклянного электродов. Окислительно-восстановительные потенциалы, механизм их возникновения, биологическое значение	<i>Когнитивный компонент:</i> электропроводность биологических жидкостей; принципы электрофореза и электроосмоса в медицинской практике; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> исследование биологических жидкостей с помощью pH-метра, интерпретация результатов; <i>Личностный компонент:</i> Пищевые сплавы для изготовления медицинских протезов: «за» и «против»
Поверхностные явления и дисперсное состояние вещества	
Дисперсные системы и их классификация. Природа коллоидного состояния. Молекулярно-кинетические свойства коллоидных систем. Оптические свойства. Механизм образования электрического заряда коллоидных частиц. Мицелла. Электрокинетический потенциал коллоидной частицы. Электрофорез. Электроосмос	<i>Когнитивный компонент:</i> биологические жидкости как дисперсные системы; мицеллярное состояние слюны; электропроводность тканей и жидкостей организма в норме и при патологии; принципы электрофореза и электроосмоса в медицинской практике; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> изучение оптических свойств биологического материала с помощью физико-химических методов; <i>Личностный компонент:</i> соблюдение сроков годности мазей, кремов, гелей, паст, капель и т.д.; влияние красок и растворителей на организм человека; влияние аэрозолей на озоновый слой Земли
Биогенные элементы	
Биогеохимия. Биогенные элементы, их классификация, роль в организме. Органогены. Факторы отбора биогенных элементов в процессе эволюции. Связь между положением химических элементов в периодической системе и их биологической ролью	<i>Когнитивный компонент:</i> понятие синергизма, антагонизма при использовании фарм. препаратов <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> способы обнаружения Fe, J, K, Mg, Ca в продуктах питания. Анализ данных с учетом норм; <i>Личностный компонент:</i> селеновый статус Омск. Обл.; Омская обл. как йодо-дефицитный регион – способы решения проблемы; радиоактивные элементы: вред или польза?

Продолжение таблицы

1	2
Дисциплина «Биоорганическая химия»	
Основы строения и реакционной способности органических соединений	
Основы строения и классификация органических соединений. Номенклатура органических соединений. Структурная изомерия органических соединений; стереоизомерия органических соединений; оптическая изомерия: энантиомерия, δ-диастериомерия; Стереоизомерия в ряду соединений с двойной связью. Сопряженные системы. Электронные эффекты заместителей. Кислотность и основность органических соединений	<i>Когнитивный компонент:</i> знание взаимосвязи химического строения и химических свойств, влияние функциональных групп на свойства вещества; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> умение предсказывать свойства вещества, зная его строение, электронное влияние заместителей; <i>Личностный компонент:</i> риски влияния утечки бытового газа для населения; важность тщательного изучения свойств веществ при разработке фарм. препаратов
Реакционная способность гидроксильных и карбонильных соединений	
Гидроксисоединения: классификация, номенклатура, изомерия и медико-биологическое значение. Химические свойства предельных одноатомных спиртов (окисление (действие системы НАД ⁺ и НАДН), взаимодействие с галогеноводородами); многоатомных спиртов (реакция хелатообразования – качественная реакция); фенолов (взаимодействие с раствором щелочи, нитрование и сульфирование). Карбонильные соединения, их классификация. Реакционные центры в молекулах альдегидов и карбоновых кислот. Химические свойства: реакции нуклеофильного присоединения (A _N) в молекулах альдегидов и кетонов; реакции окисления и альдольного присоединения альдегидов (конденсация)	<i>Когнитивный компонент:</i> ферментативное окисление спиртов в организме, эндогенный этанол, последствия применения этанола на основе принципа Ле Шателье; многоатомные спирты в диетическом питании, косметологии, кондитерском деле; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> обнаружение кетоновых тел в моче (ацетон), получение этанола и уксусной кислоты из глюкозы; осаждение белка ацетоном <i>Личностный компонент:</i> фенолсодержащие пластмассы и их возможный вред организму человека; аддиктивное поведение и химическая зависимость к этанолу, проблема алкоголизма
Карбоновые кислоты и их функциональные производные. Оксикислоты. Кетокислоты	
Карбоновые кислоты, их классификация, номенклатура, изомерия. Химические свойства карбоновых кислот и их производных: реакции диссоциации, галогенирования, декарбоксилирования, окисления, этерификации (нуклеофильное замещение); пути превращения β-гидроксимасляной кислоты в организме. Медико-биологическое значение карбонильных и карбоксильных соединений. Медико-биологическое значение гидроксид- и кетокислот и их производных. Салициловая кислота и фармпрепараты на ее основе, их получение и применение в медицине	<i>Когнитивный компонент:</i> специфические свойства карбоновых кислот (ферментативные процессы), умение показать химизм реакций на примере 28 карбоновых кислот (из предложенного перечня); ВЖКК и их свойства; взаимосвязь свойств и медико-биологического значения карбоновых кислот и их функциональных производных <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> анализ возможности использования карбоновых кислот в медицинской практике на основе особенностей строения; обнаружение желчных кислот в сыворотке крови, мочевой кислоты в моче <i>Личностный компонент:</i> аспирин как важный препарат для сосудов, риски применения для пациентов с ЖК-заболеваниями; свойства янтарной кислоты как активатора работы головного мозга
Биологически активные гетероциклические соединения	
Классификация и общая характеристика гетероциклических соединений. Прототропная и лактим-лактазная таутомерия. Кислотно-основные свойства азотсодержащих гетероциклов. Пятичленные гетероциклы с одним и двумя гетероатомами, их производные. Гемоглобин и его роль в организме.	<i>Когнитивный компонент:</i> биологически-важные гетероциклы (алкалоиды, противовоспалительные, противотуберкулезные препараты, антибиотики, витамины), строение, свойства; действие кофеина на организм человека <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> прогнозирование рисков применения фарм. препаратов гетероциклической природы; обнаружение Vit B ₁ , B ₁₂ в продуктах питания

Продолжение таблицы

1	2
Шестичленные гетероциклические соединения с одним и двумя гетероатомами (пиридин и пиримидин), их производные, биологическая роль. Конденсированные бициклические гетероциклы. Пури́н и соединения пуринового ряда, их биологическая роль. Влияние гетероатомов на реакционную способность. Ориентирующее влияние гетероатомов	<i>Личностный компонент:</i> массовое применение антибиотиков для сохранения поголовья скота и птицы в животноводческих хозяйствах – угроза здоровью человека; химическая зависимость к никотину, наркотикам органического происхождения
Углеводы. Моносахариды	
Углеводы. Классификация. Моносахариды. Классификация по функциям и числу атомов углерода в цепи. Представители классов. Энантиомерия, диастереомерия моносахаридов, эпимеры. Образование циклических форм моносахаридов по Хеурсу. α , β -аномеры, таутомеры. Явление мутаротации. Реакционная способность моносахаридов (свойства альдегидов, спиртов, полуацеталей и специфические свойства). Производные моносахаридов (аминосахара, сахарные кислоты), их биологическая роль	<i>Когнитивный компонент:</i> сопоставление свойств кето-углеводов и альдо-углеводов; взаимосвязь оптических свойств и факторов риска неправильного применения <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> обнаружение сахара в крови и моче <i>Личностный компонент:</i> причины сахарного диабета, пути решения проблемы
Сложные углеводы	
Состав и строение гомополисахаридов: крахмал, гликоген, клетчатка (целлюлоза). Вторичная структура крахмала и клетчатки. Гидролиз крахмала. Биологическая роль гомополисахаридов. Состав и строение гетерополисахаридов: гиалуроновая кислота. Гликопротеины. Их биологическая роль	<i>Когнитивный компонент:</i> сопоставление свойств гликогена и клетчатки; механизм «перехода» сложных углеводов в жиры; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> доказательства гидролиза сложных углеводов; <i>Личностный компонент:</i> гиалуроновая кислота как компонент косметических средств: миф или правда
Аминокислоты. Белки	
Физико-химические характеристики боковой цепи аминокислот. Кислотно-основные свойства аминокислот. Химические свойства аминокислот: – реакция декарбоксилирования; – реакция переаминирования; – реакция окислительного дезаминирования; – реакция образования пептидов. Пептиды. Пространственное строение пептидной группы. Белки. Уровни структурной организации белковой молекулы. Биологическая роль аминокислот и белков	<i>Когнитивный компонент:</i> заменимые и незаменимые аминокислоты; превращение триптофана, гистидина в организме человека; спиртовая денатурация белков при алкоголизме; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> расчет изоэлектрической точки белка; методы обнаружения белка в моче, крови; обнаружение аминокислот в продуктах питания; <i>Личностный компонент:</i> белковая диета: «за» и «против»
Нуклеиновые кислоты. Мононуклеотиды. Нуклеотиды, РНК и ДНК	
Нуклеозиды (пуриновые и пиримидиновые), их образование, состав, строение, номенклатура. Гидролиз нуклеозидов. Мононуклеотиды. Гидролиз нуклеотидов РНК и ДНК. Уровни структурной организации ДНК. Фосфодиэфирные связи, комплементарность нуклеиновых оснований. Биологическая роль ДНК. Уровни структурной организации РНК. Вторичная структура транспортной РНК, комплементарность нуклеиновых оснований. Биологическая роль РНК. Понятие о нуклепротеидах. Нуклеозид-моно- и полифосфаты	<i>Когнитивный компонент:</i> нуклеотиды ДНК и РНК, правило комплементарности, понятие вырожденного гена; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> расчет количества энергии при гидролизе разного количества молекул АТФ; <i>Личностный компонент:</i> генномодифицированные продукты питания, их влияние на генофонд нации

Окончание таблицы

1	2
	Липиды
Липиды, классификация и биологическая роль. Природные высшие жирные кислоты как структурные компоненты омыляемых липидов. Состав и строение пальмитиновой, стеариновой, олеиновой, линолевой и линоленовой кислот. Нейтральные липиды. Воска, жиры, масла. Естественные жиры как смесь триацилглицеринов. Гидролиз триацилглицеринов. Сложные липиды, состав, строение, биологическая роль: фосфолипиды, сфинголипиды (сфингозин, церамиды, сфингомиелины), гликолипиды (цереброзиды и ганглиозиды)	<i>Когнитивный компонент:</i> растительные и животные жиры, сравнительный анализ свойств; использование незаменимых жирных кислот для предотвращения пренатальных и неонатальных изъянов в развитии; <i>Операционально-деятельностный компонент:</i> расчет йодного числа различных масел, обнаружение холестерина в сыворотке крови <i>Личностный компонент:</i> рациональное питание; холестерин «хороший» и «плохой»; ожирение – проблема XXI века

Выводы

Подобная структуризация содержания химических дисциплин в медицинском вузе полностью соответствует требованиям компетентностного и системно-деятельностного подходов и является неотъемлемой частью процесса формирования химических компетенций. Кроме того, такие изменения в содержательной части процесса обучения химии помогают решать следующие задачи:

– выделение личностного компонента способствует повышению внутренней мотивации студентов;

– химические дисциплины для студентов становятся важным этапом профессиональной подготовки, способствуют формированию целостного физико-химического подхода к изучению человеческого организма;

– используя современный арсенал физико-химических методов синтеза, анализа и выделения веществ, студенты могут объяснять важнейшие медико-биологические закономерности на молекулярном и субмолекулярном уровнях.

Список литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И. Особенности обучения химии студентов медицинского вуза в контексте компетентностного подхода // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 86–89.
3. Литвинова Т.Н. Курс химии в стандартах третьего поколения / Т.Н.Литвинова, Н.К. Выскубова, Е.Г. Кириллова, Л.В. Ненашева, Н.И. Вальтер, М.Г. Литвинова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4. – С. 136–139.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень «специалист»). – URL: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2010/11/8/64362/> [cit. 2010. 08. 11].
5. Шалашова М.М. Непрерывность и преемственность измерения химических компетенций учащихся средних общеобразовательных школ и студентов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 563 с.

УДК 371.39

ТЕХНОЛОГИЯ КЕЙС-СТАДИ В ИЗУЧЕНИИ И РЕШЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Демидова Н.Н., Кротова Е.А.

ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, e-mail: krotova-ea@mail.ru

В статье рассматривается проблема изучения экологических проблем современности как одной из приоритетных задач экологического образования для устойчивого развития. Авторы подчеркивают, что приобретение опыта творческого решения экологических проблем становится важным условием формирования экологической компетентности обучающихся. Приводится обобщение результатов исследования отношения и готовности учителей экологии, географии, биологии, химии к реализации в образовательном процессе вопросов экологического характера. Авторами выявлено, что большинство педагогов испытывают трудности в отборе и структурировании содержания, выборе образовательной технологии. Подчеркивается, что формирования субъектного опыта решения экологических проблем возможно через включение учащихся в активную творческую деятельность за счет использования интерактивных технологий, в частности, технологии кейс-стади. Раскрывается ее педагогическая ценность, особенности и технологические этапы реализации: организационный, операционный, рефлексивно-презентативный. Делается вывод, что наибольшую эффективность показали кейсы, основанные на решении краеведческих экологических проблем.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая проблема, интерактивная технология, технология кейс-стади

THE KEYS-STADI TECHNOLOGY IN STUDYING AND THE SOLUTION OF ENVIRONMENTAL PROBLEMS

Demidova N.N., Krotova E.A.

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, e-mail: krotova-ea@mail.ru

This article examines the problem of studying of environmental problems of the present as one of priority problems of ecological education for a sustainable development is considered. Authors emphasize that acquisition of experience of the creative solution of environmental problems becomes an important condition of formation of ecological competence trained. Generalization of results of research of the relation and readiness of teachers of ecology, geography, biology, chemistry for realization is given in educational process of questions of ecological character. By authors it is revealed that most of teachers experience difficulties in selection and structuring the contents, a choice of educational technology. It is emphasized that formations of subject experience of the solution of environmental problems perhaps through inclusion of pupils in vigorous creative activity due to use of interactive technologies, in particular, technologies a case-stadi. Its pedagogical value, features and technological stages of realization reveals: organizational, operational, reflexive and presentational. The conclusion is drawn that the greatest efficiency was shown by the cases based on the solution of local history environmental problems.

Keywords:. ecological education, environmental problem, interactive technology, technology case-stadi

Особенность современных экологических ситуаций и опасность их проявления на различных территориальных уровнях ставит человечество перед необходимостью выработки мер по предотвращению экологической угрозы. Центральное место в решении экологических проблем, согласно концепции устойчивого развития, отведено становлению новой идеологии – гармоничного бесконфликтного взаимодействия общества и природы. Решение этой задачи стимулировало смещение приоритета в преодолении экологических проблем из технико-экономической зоны в сферу образования.

Опережающая роль современного образования в достижении идей устойчивого развития находит отражение во многих нормативных документах – как международно-го, так и национального уровней. Подобная

государственная стратегия ставит изучение экологических проблем в число приоритетных задач современного образования.

В этом контексте, ставятся особые задачи перед современной общественной образовательной практикой. В трудах Н.Н. Моисеева речь идет о создании целостной философско-педагогической концепции непрерывного экологического образования и воспитания, а также о поисках эффективных методов формирования экологической культуры личности [6]. Таким образом, личность на современном этапе становится «ядром современного образования», через развитие личности обеспечивается «вхождение в новую реальность – эпоху устойчивого самоподдерживающегося развития» (Н.М. Мамедов) [5]. Развитие экологически ответственной личности сопряжено с приобретением субъектного опыта решения

экологических проблем, как одного из важнейших условий формирования экологической компетентности обучающихся [3]. Согласно исследованиям в области экологического образования, экологические проблемы как новая социальная реальность должны войти в содержание всех учебных школьных дисциплин, придав целостный характер процессу их экологизации.

Вместе с тем, проведенное социологическое исследование среди учителей Нижегородской области показало следующие результаты. Большинство учителей экологии, географии, биологии, химии (97%) считают, что вопросы изучения и решения экологических проблем должны быть включены в содержание их дисциплин. Большинство респондентов обосновывает свои ответы ухудшением экологической ситуации в России и на территории проживания, необходимостью знаний основ экологически целесообразного поведения в природе, ответственностью каждого за экологическое состояние на планете в целом и в своём крае.

Семнадцать процентов респондентов считают, что вопросы изучения экологических проблем достаточно полно отражены в современных учебниках, 64% учителей считают необходимым более полно отражать данный вопрос, остальные затрудняются с ответом.

Только 6% учителей высказали мнение о недостаточности изучения экологических проблем на фактологическом, информационном уровне.

Около трети педагогов считают, что обучающиеся могут ограничиться пониманием истоков, сущности и путей решения экологических проблем при их изучении (некоторые из них объясняли это возрастом школьников, другие – ограниченностью во времени). Шестьдесят шесть процентов опрошенных считают необходимым изучение экологических проблем на уровне применения экологических знаний в теоретическом и практическом плане. По вопросу: «Как наиболее эффективно должен быть организован процесс изучения экологических проблем?» мнения разошлись.

Свою подготовленность к реализации в образовательном процессе вопросов экологического характера выразили 26% учителей, недостаточно готовыми считают себя 39%, совсем не готовыми – 25%.

В целом, анализ ответов учителей школ Нижегородской области показал, что подавляющее число учителей считают важным изучать экологические проблемы, но испытывают трудности в отборе, структурировании содержания, выборе педагогических технологий.

В этой связи, сегодня перед образованием поставлена задача – стать условием изучения и решения экологических проблем. Её реализация требует новых подходов, идей, взглядов, смены стереотипов, сложившихся в образовании. А.Д. Урсул, обосновывая опережающее значение современного образования в решении экологических проблем, отмечает, что «традиционное образование уже не одно десятилетие в своем глобальном измерении не удовлетворяло потребностей социальной жизни, продолжая транслировать в будущее культуру, знания, ценности индустриально-потребительского общества, способствуя приближению глобальной экологической катастрофы. Сознание отстает от бытия.... В этом одна из граней кризиса образовательной системы» [8].

Новая модель экологического образования должна отразить идеи обоюдной самооценности как человека, так и природы, дальнейшее их развитие в духе партнёрства, толерантности, единства человека и природных основ жизни, проблемно-творческой направленности, связанной с решениями реальных экологических проблемам.

С точки зрения целеполагания, цель изучения экологических проблем как становление субъектного опыта их решения [1].

Большинство психологов вкладывают в понятие «субъект» активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он осуществляет свои реальные отношения с действительностью [7]. Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о том, что генезис ряда психических функций и свойств индивида (в т.ч. субъектности) внутренне сопряжён с решением индивидом специфических проблемных, творческих задач. В результате – формирование субъектного опыта решения экологических проблем возможно только через включение учащихся в активную творческую деятельность.

Реализация данной идеи, в первую очередь связана с использованием интерактивных технологий.

В педагогике интерактивные технологии рассматриваются как один из факторов интенсификации процесса обучения, поскольку интерактивное обучение позволяет успешно достигать цели активизации учебно-познавательной деятельности, осмысления и глубокого понимания учебного материала, индивидуализации педагогического взаимодействия, обеспечения постоянной многосторонней связи в учебном процессе [9]. По определению, интерактивность (от англ. interact – взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. К таким технологиям относится технология кейс-стади.

Технологии кейс-стади применяются еще с первой половины XX века. Технология основана на обучении путём решения реальных, жизненно важных ситуаций. На основе кейс-стади обучающиеся получают и совершенствуют знания, опыт: выявления, отбора и решения проблем; работы с информацией – осмысление, анализ и синтез информации и аргументов; формулирование и оценки альтернатив; продуктивной, творческой деятельности в «команде».

Применение кейсов в образовании имеет ряд особенностей.

1. Технология предназначена для получения знаний, истина которых носит плюралистический характер, т.е. не имеют однозначных ответов на поставленный вопрос.

2. Акцент переносится не на овладение готовыми знаниями, а на их выработку, на основе взаимопонимания, сотрудничества участников процесса.

3. Результатом применения технологии являются не только знания, но и становление компетентности обучающихся в изучении и решении реальных экологических проблем, развитие коэволюционной системы ценностей, их жизненной позиции, запускающей механизмы жизнотворчества личности.

4. Педагог выступает в роли «диспетчера» процесса сотворчества, реализуя идеи «мягкого» управления.

Содержательной основой кейс-стади является проблема.

Специалисты выделяют три класса проблем:

1. Хорошо структурированные или количественно сформулированные проблемы, в которых существенные зависимости выяснены настолько хорошо, что они могут быть выражены в числах или символах, получающих, в конце концов, численные оценки.

2. Неструктурированные или качественно выраженные проблемы, содержащие лишь описание важнейших ресурсов, признаков и характеристик, количественные характеристики между которыми совершенно неизвестны.

3. Слабо структурированные или смешанные проблемы, которые содержат как качественные, так и количественные элементы, причём качественные, малоизвестные и неопределённые стороны проблем имеют тенденцию доминировать.

Экологические проблемы относятся к классу неструктурированных и слабо структурированных проблем. В этом отношении, экологические проблемы имеют ряд особенностей: принимаемые решения по таким проблемам относятся к будущему; проблемы имеют широкий диапазон альтернатив; принимаемые решения требуют

больших вложений ресурсов и содержат элементы риска; проблемы внутренне сложны вследствие того, что для их решения необходимо комбинирование различных ресурсов. Методы принятия решений экологических проблем предполагают оценку альтернатив и выбор решений.

Общую схему решения данных проблем можно определить как:

1. Выделение экологической проблемы;
2. Определение совокупности последовательных логических шагов рассмотрения экологической проблемы;
3. Процесс решения экологической проблемы:
 - уяснение задачи и выбор цели;
 - перечисление или изобретение альтернатив;
 - анализ альтернатив, выбор;
 - представление результатов.

Для формирования кейсов используется разнообразие источников информации. Это могут быть научные статьи и отчеты, статистические материалы, художественная и публицистическая литература, оперативная информация из СМИ, ресурсы Интернета.

В процессуальном плане применение кейс-стади включает три этапа: *организационный, операционный, рефлексивно-презентативный*.

Организационный этап включает знакомство с содержанием кейса, его обсуждение, формирование рабочих групп и выбор модератора. Его роль состоит в организации групповой работы, распределении вопросов между участниками, ответственность за принимаемые решения. При этом модератор должен: иметь достаточные знания и подготовку для руководящей роли; уметь организовать и направлять работу в группе; вести дискуссию, контролировать ответственного на работу время; не допускать конфликтов в группе; уметь фиксировать идеи высказанные участниками группы, систематизировать и представлять результаты.

На этом этапе формулируются цели и задачи работы, конкретизируются индивидуальные траектории работы с кейсом.

Второй этап работы над кейсом – *операционный*. На нем осуществляется непосредственная работа над кейсом. Определяется круг значимых условий необходимых для реализации, поставленной в кейсе цели.

Анализ проблемно-экологического кейса предполагает следующие аспекты:

- *мотивационный*, предполагающий осознание сущности экологической проблемы, ее специфики и путей её разрешения;
- *причинно-следственный*, который основывается на определении исходных

антропогенных процессов как возможных причин и возможных последствий экологической проблемы;

– *аксиологический*, позволяющий рассмотреть изучаемые экологические проблемы в системе экогуманистических, коэволюционных ценностей;

– *прогностический*, определяющий использование моделей будущего и путей его достижения через изучение и решение экологических проблем.

Отметим, что принятие решений в группе основывается на информации, имеющейся в кейсе с использованием следующих методов исследования: экспертиза, аналитическое исследование, эксперимент и т.д.

Третий этап работы кейса – рефлексивно-презентативный. На данном этапе проходит презентация результатов решения экологических проблем в виде отчёта модераторов при участии обучающихся и учителя. Далее подводятся итоги, формулируются выводы.

Результаты исследования и, разработанные на их основе методические рекомендации по проблемам изучения экологических ситуаций с применением интерактивной технологии кейс-стади, обобщены в учебно-методическом пособии, подготовленном преподавателями Мининского университета [10].

Эффективность использования технологии кейс-стади, подтверждена экспериментально при реализации в школьной практике поиска решений экологических проблем. Особую результативность показали кейсы, основанные на краеведческих экологических проблемах: обращения с твердыми бытовыми отходами, строительства АЭС на территории Навашинского района Ни-

жегородской области, сохранения природного и культурного наследия родного города и другие.

Список литературы

1. Винокурова Н.Ф. Разработка учебно-методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона / Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 : <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/razrabotka-uchebno-metodicheskikh-materialov-pro-re/> (дата обращения 04.12.2015).
2. Демидова Н.Н. Продуктивная познавательная самостоятельная деятельность учащихся при изучении экологических проблем России // География в школе. – 2009. – № 6. – С 34–38.
3. Кротова Е.А., Матвеева А.В. Проблемы формирования экологической компетентности школьников // Достижения и перспективы психологии и педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». – 2014. – С. 75–77.
4. Кротова Е.А., Матвеева А.В., Проблемы формирования опыта творческой деятельности обучающихся // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8–3. – С. 312–315.
5. Мамедов Н.М. Основы социальной экологии. – М., 2003. – 300 с.
6. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: Языки рус. культуры, 2000. – 223 с.
7. Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ, 2001. – 584 с.
8. Урсул А.Д. Синергетическая модель «устойчивой» эволюции: перспективы науки и образования / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 433–449.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
10. Экологическое краеведение: сборник кейсов для учащихся / под. ред. Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой. – Н.Новгород: ООО «Исток», 2012. – 80 с.

УДК 796.159.9

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ДЗЮДОИСТОВ НА ЭТАПЕ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ

^{1,2}Еганов А.В., ²Быков В.С., ³Пакетин Д.А., ¹Киреева Т.В.

¹ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры», Челябинск, e-mail: eganov@bk.ru;

²ФГБОУ, ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет), Челябинск, e-mail: olvk@susu.ac.ru, fiss-bikov@mail.ru;

³Филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Челябинск, e-mail: fispakd@mail.ru

Изучено влияние соревновательной личностной тревожности на психические состояния дзюдоистов. Дана интерпретация понятий «Психическое состояние перед соревновательной схваткой» и «Оптимальный психологический настрой на соревновательную схватку». Выявлено, что соревновательная личностная тревожность и уровень спортивного мастерства имеет статистически значимые связи в обратной зависимости с показателями психического состояния перед схваткой и умением настраивать себя психологически на схватку. Регуляция психических состояний дзюдоистов на этапе непосредственной к соревнованию, должна быть направлена на снижение уровня соревновательной личностной тревожности и оптимизацию психических состояний. Соревновательная личностная тревожность дзюдоистов, имеют статистически значимые обратные корреляционные зависимости с показателям соревновательной деятельности в положении борьбы лёжа: надёжность атаки и защиты, объём эффективной и соревновательной техники.

Ключевые слова: соревновательная личностная тревожность, психические состояния, дзюдоисты, спортивный результат

STUDY OF THE EFFECT OF COMPETITIVE TRAIT ANXIETY ON THE MENTAL STATE OF JUDOISTS AT THE STAGE OF DIRECT PREPARATION FOR COMPETITIONS

^{1,2}Eganov A.V., ²Bykov V.S., ³Packetin D.A., ¹Kireeva T.V.

¹Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Ural State University of Physical Training», Chelyabinsk, e-mail: eganov@bk.ru;

²Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «South-Ural State University» (National research university), Chelyabinsk, e-mail: olvk@susu.ac.ru, fiss-bikov@mail.ru;

³Branch of military academic center of Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy», Chelyabinsk, e-mail: fispakd@mail.ru

The influence of competitive trait anxiety on the mental state of judoists. The interpretation of the concepts «Mental state before a competitive fight» and «Optimum psychological attitude for the competitive fight». It is revealed that competitive anxiety and the level of sportsmanship has statistically significant relation in inverse relation with indicators of mental state before the fight and the ability to set yourself psychologically for fight. Regulation of mental States judoists at the stage of direct competition should be aimed at reducing the level of competitive trait anxiety and the optimisation of mental States. Competitive anxiety judoists have a statistically significant inverse correlation with the indicators of competitive activity in the position of fight lying down: the reliability of the attack and the shields, the effective and competitive technology.

Keywords: competitive anxiety, mental state, judo, athletic performance

Успешность выступления на соревнованиях или в напряженной трудовой экстремальной деятельности требует от человека максимального напряжения и зависит от адекватных эмоциональных реакций, психических состояний, также умений их регулировать. Для спорта характерно максимальное напряжение всех систем и процессов организма, которые включены в деятельность. Спортивная деятельность подразумевает постоянное балансирование на грани, отделяющей оптимальное состо-

яние функций от расстройства, вызванного перенапряжением. Физиологические и психические процессы, проходящие в организме спортсмена, взаимосвязаны, независимо от того, какая система преимущественно подвергается нагрузке.

В исследованиях ряда авторов указывается на высокую значимость психологической подготовки в достижении поставленной цели в условиях экстремальной напряженной деятельности. Особую роль в обусловленности эмоциональных реакций

деятельности спортсменов играют их личностные характеристики: эмоциональная устойчивость, тревожность, психические состояния и др.

К одной из психических особенностей спортсмена следует отнести соревновательную личностную тревожность. Личностная тревожность как черта личности – относительно устойчивая индивидуальная характеристика, дающая представление о склонности или тенденции человека испытывать опасения. Тревожность в условиях спортивной деятельности чаще возникает в случаях, когда спортсмен в ответ на возникшую ситуацию в поединке не имеет заранее определённого плана действия. В состоянии тревоги в условиях соревновательной деятельности поведение спортсмена направлено на поиск и выбор удобных средств проведения двигательного действия и принятием решения, адекватного сложившейся двигательной ситуации.

Если тревожность повышена, то могут обнаружиться изменения, вызванные рефлекторным напряжением отдельных отделов нервной системы, прежде всего вегетативной, мышечной, что приводит к раннему утомлению состояния спортсмена. В результате спортсмен может совершать технико-тактические ошибки и вынужден осознанно или неосознанно выбирать не всегда наиболее удобные для него действия, операции, поведенческие тактико-технические комплексы. В соответствии со сказанным нам видится перспективным направить усилия исследований на дальнейшее изучение соревновательной личностной тревожности, психических состояний и их влияние на результативность протекания самой соревновательной деятельности. Можно выдвинуть гипотезу, что уровень соревновательной личностной тревожности может быть детерминирован с проявлением индивидуального стиля деятельности.

Отдельные составляющие раздела психологической (интеллектуальной) подготовки спортсменов в настоящее время ещё недостаточно изучены и является резервом повышения эффективности экстремальной деятельности [1, 3, 4, 5]. Можно выдвинуть гипотезу, что уровень соревновательной личностной тревожности может быть детерминирован с проявлением индивидуального стиля деятельности у дзюдоистов.

Знание этих особенностей способствует целенаправленно, планомерно, формировать личностные характеристики, устойчивое состояние оптимальной боевой готовности которые необходимы для успешного выступления в соревнованиях.

Цель исследования заключается в изучении влияния соревновательной личностной тревожности на психические состояния дзюдоистов на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям.

Материалы и методы исследования

Констатирующее исследование проводилось авторами в период 2011–2015 годы на учебно-тренировочных сборах и учебных занятиях в городе Челябинске. В исследовании принимали участие дзюдоисты в возрасте от 17 до 23 лет, со стажем занятий борьбой дзюдо не менее семи лет. Всего было подвергнуто анкетированию 52 дзюдоиста, членов сборных команд России, регионов и городов, а также студенты УралГУФК, имеющих спортивную квалификацию первый спортивный разряд, КМС, МС. Выборка являлась разнородной по полу и возрасту включала 39 лиц мужского, 13 – женского пола. Были проведены диагностика соревновательной личностной тревожности и психических состояний.

Методы исследования: анализ литературы, анкетирование, методы математической статистики, интерпретация.

Методики исследования. Соревновательная личностная тревожность диагностировалась по методике предназначенной специально для спортивной деятельности (15 вопросов) [6]. Психические состояния в предсоревновательных и соревновательных ситуациях, деятельностные характеристики определялись на основании методики самооценки по десятибалльной шкале [2]. Уровень спортивного мастерства определялся по специальному опроснику в зависимости от занятого места на соревновании и количества соревнований переведённых в баллы по специальной шкале. При этом, если спортсмен занял 1–2 место, то ему присуждается 5 баллов; 3–4 место, то – 4 балла; 5–6 место – 3 балла; 7–16 место – 2 балла; 17–32 место – 1 балл [2]. Результаты констатирующего исследования подвергались математико-статистической обработке методом расчета коэффициентов корреляции Пирсона (r).

В работе используются показатели, относящиеся к психологической подготовленности дзюдоистов в предсоревновательных и соревновательных ситуациях, интерпретацию понятий которых считаем необходимым уточнить.

Соревновательная личностная тревожность дает представление о склонности эмоционально реагировать в условиях соревнования с другими людьми, о частоте возникновения у спортсмена выраженных сдвигов в состоянии тревоги [6].

Психическое состояние перед соревновательной схваткой характеризуется тем, что спортсмен обычно чувствует себя бодрым, энергичным, отдохнувшим, уверенным в своих силах, ощущает лёгкость в мышцах, а действия энергичны и свободны, голова приподнята вверх, уверенность, волнение и тревога выражены оптимально, имеет боевой настрой на соревнование, мобилизованы резервные возможности. Рациональное нервно-психическое напряжение сочетается с необходимым напряжением мускулатуры тела и лица, взгляд строг и холоден, спокойный, внимательный несколько напряжённый. Дыхание ровное, спокойное и несколько учащённое, глубокое с короткой задержкой в области живота при выдохе. Спортсмен остаётся внешне невозмутимым,

мика и жесты выразительны и не отличаются разнообразием, речь спокойная, внятная, рассудительная, уверенная твердая походка. В случае сильного волнения во время соревнований и перед схваткой может психологически настроиться на предстоящий поединок, привести себя в оптимальное боевое состояние.

Оптимальный психологический настрой на соревновательную схватку проявляется в понимании ответственности и сложности предстоящей борьбы, стремлении вести её в полную силу, настроен на выигрыш схватки и соревнования. Стремление выражается в целеустремленности спортсмена, направленной на бескомпромиссное ведение от начала до самого последнего мгновения соревновательного поединка, не только с равным, но и с более сильным соперником. Боевая готовность выражается в осознании спортсменом важности предстоящей задачи и желанием её выполнить. Основная установка заключается в реализации намеченной тактики и на победу. Спортсмен испытывает уверенность в успехе, с нетерпением ждет начала спортивного поединка, с желанием его начать.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение влияния соревновательной личностной тревожности на психические состояния дзюдоистов на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям предполагало нами проведение корреляционного анализа показателей подготовленности дзюдоистов с интегральным показателем деятельности спортивного мастерства. Результаты исследований матрицы четвертого порядка психологических показателей и подготовленности дзюдоистов представлены в таблице. Как видно из таблицы соревновательная личностная тревожность имеет статистически значимые связи с отрицательным знаком (обратная корреляция) с показателями психического состояния перед схваткой ($r = -0,56$, $P \leq 0,001$) и умением настраивать себя психологически на схватку ($r = -0,71$, $P \leq 0,001$).

соревновательной схваткой и ниже умение настраивать себя психологически на схватку.

Предположительно высокий уровень соревновательной личностной тревожности на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям влияет с отрицательной стороны на психическое состояние дзюдоистов. Следовательно, можно предположить, что снижение уровня соревновательной личностной тревожности будет способствовать оптимизации психических состояний дзюдоистов.

Далее, как видно из корреляционной матрицы, что уровень спортивного мастерства имеет прямую (положительную) связь ($r = +0,65$, $P \leq 0,001$) с показателем психического состояния борцов перед соревновательной схваткой и умением настраивать себя психологически на соревновательную схватку ($r = +0,62$, $P \leq 0,001$). Эта статистически значимая корреляционная зависимость показывает, что на этапе непосредственной подготовки спортивный результат будет выше, если дзюдоист улучшит психическое состояние перед соревновательной схваткой и повысит умение настраиваться психологически на схватку.

При этом показатели психического состояния дзюдоистов перед схваткой и умение настраивать себя психологически на соревновательную схватку имеют между собой прямую корреляционную связь ($r = +0,71$, $P \leq 0,001$). Предположительно педагогическое воздействие на изменение количественного значения одного из них косвенно может повлиять на изменении второго показателя. Следует отметить, что соревновательная личностная тревожность, данной выборки респондентов, имеет близко к достоверному уровню значимости в обратной корреляционной зависимости с уровнем спортивного мастерства ($r = -0,27$, $P \geq 0,05$).

Корреляционная матрица психологических показателей и подготовленности дзюдоистов

Показатели подготовленности	Показатели			
	1	2	3	4
1. Психическое состояние перед соревновательной схваткой (балл)	1,0			
2. Умение настраивать себя психологически соревновательную на схватку (балл)	0,71	1,0		
3. Соревновательная личностная тревожность (балл)	-0,56	-0,71	1,0	
4. Уровень спортивного мастерства (балл)	0,65	0,62	-0,27	1,0

Примечание: при $n = 52$ — $r = 0,28$, $P \leq 0,05$; $r = 0,36$; $P \leq 0,01$; $r = 0,44$; $P \leq 0,001$.

Педагогический смысл выявленной корреляции, а также её направленности означает, что чем выше уровень соревновательной личностной тревожности, тем ниже (хуже) психическое состояние дзюдоистов перед

Одной из наиболее важных практических задач является определение влияния соревновательной личностной тревожности непосредственно на реализацию тактико-технических действий дзюдоистов

в условиях экстремальной деятельности соревнований.

Результаты корреляционного анализа показателей соревновательной деятельности дзюдоистов с уровнем соревновательной личностной тревожности показали, что спортсмены, имеют статистически значимые зависимости с отрицательным знаком по следующим показателям соревновательной деятельности в положении борьбы лёжа: надёжности атаки ($r = -0,34$, $P \leq 0,05$), надёжности защиты ($r = -0,33$, $P \leq 0,05$), объёму эффективной ($r = -0,29$, $P \leq 0,05$) и соревновательной техники ($r = -0,36$, $P \leq 0,01$), применением в переходных положениях борьбы связок «стоя-лёжа» ($r = -0,31$, $P \leq 0,05$).

Педагогический смысл выявленных зависимостей означает, что чем выше уровень соревновательной личностной тревожности дзюдоистов, тем ниже показатели надёжности атаки, надёжности защиты в положении борьбы лёжа, объём эффективной и соревновательной техники лёжа. При этом реже применяют технические действия, связанные с переходным положением борьбы из положения стоя в положение лёжа – связки «стоя-лёжа». Таким образом, особенность структуры соревновательной деятельности дзюдоистов, отличающихся соревновательной личностной тревожностью заключается в том, что дзюдоисты, в положении лёжа – практически по всем показателям, характеризующим атаку и защиту имеют отрицательные связи: они избегают положения борьбы лёжа, а соревновательная деятельность преимущественно протекает в положении борьбы стоя.

Следовательно, педагогические воздействия на дзюдоистов в условиях спортивной тренировки с высоким уровнем тревожности должно быть направлено на избегание ведения поединка в положении борьбы лёжа и поиска эффективных путей усиления деятельности в положении борьбы стоя.

Следует отметить особенность, что при имеющихся различиях по отдельным показателям соревновательной деятельности достоверных связей с уровнем спортивного мастерства не выявлено. Предположительно, при одинаковом уровне спортивного мастерства как интегрального результата деятельности это связано с проявлением индивидуального стиля, который рассматриваем как способ организации соревновательной деятельности в зависимости от соревновательной личностной тревожности. Стиль деятельности предполагает достижение одного результата, используя различные пути,

средства его достижения, находя индивидуальные более удобные двигательные действия и их способы организации ведения спортивного поединка. Проявление индивидуального стиля соревновательной деятельности подразделяются на внутренние и внешние факторы.

Внутренние факторы проявления индивидуального стиля соревновательной деятельности на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям в данном случае на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям связаны с соревновательной личностной тревожностью и психическими состояниями.

Внешние факторы проявляется в индивидуальном стиле соревновательной деятельности детерминирующим в устойчивом предпочтении определённой операциональной структуры соревновательной деятельности: тактическими действиями, двигательными тактико-техническими комплексами или преимущественной направленности их применения в процессе поединка.

Выводы

1. Соревновательная деятельность в спорте представляет собой модель экстремальной ситуации и является одним из стрессогенных факторов влияющих на психические состояния и личностные особенности дзюдоистов.

2. Изучено влияние соревновательной личностной тревожности на психические состояния дзюдоистов на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям. Показатели соревновательной личностной тревожности и психические состояния находятся в статистически значимой зависимости между собой и с уровнем спортивного мастерства.

3. Регуляция психических состояний дзюдоистов на этапе непосредственной к соревнованию, должна быть направлена на снижение уровня соревновательной личностной тревожности, оптимизацию психических состояний перед соревновательной схваткой и повышение умения настраивать себя психологически на соревновательную схватку.

4. Соревновательная личностная тревожность дзюдоистов, имеют статистически значимые обратные корреляционные зависимости со следующими показателям соревновательной деятельности в положении борьбы лёжа: надёжности атаки и защиты, объёму эффективной и соревновательной техники, применением в переходных положениях поединка связок «стоя-лёжа».

5. Личностная тревожность как свойство личности – является одним из факторов, определяющих индивидуальный стиль деятельности дзюдоистов. Оптимизация тренировочного процесса должна, направлена на формирование индивидуального стиля деятельности дзюдоистов с учетом соревновательной личностной тревожности и характерной для неё деятельностной структурой поединка. Практическим выходом этих исследований является направления педагогических воздействий по формированию индивидуального стиля деятельности дзюдоистов в условиях учебно-тренировочных занятий.

6. Дальнейшим этапом направления исследования является разработка методики, оптимизации психических состояний, снижения уровня соревновательной личностной тревожности в период непосредственной подготовки дзюдоистов к соревнованиям и формирование адекватного стиля деятельности и экспериментальной обоснование в педагогическом эксперименте.

Список литературы

1. Бобровский А.В., Бабушкин Е.Г. Исследование эмоционального состояния у дзюдоистов высокой

квалификации на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям // Психологические технологии в физическом воспитании и спорте: материалы межрегион. симпозиума по спортивной психологии. – Омск, 2004. – С. 75–78.

2. Еганов А.В. Методика самооценки уровня подготовленности дзюдоистов: анкета для спортсменов. – Челябинск: УралГУФК, 2012. – 23 с.

3. Еганов В.А. Особенности проявления индивидуального защитного стиля деятельности кикбоксёров высокой квалификации в зависимости от соревновательной личностной тревожности // Боевые искусства и спортивные единоборства: состояние и перспективы развития: материалы науч.-практ. конф. (20–21 окт. 2011 г.) / ред. кол. Е.Г. Шурманов и др. – Екатеринбург, 2011. – С. 30–36.

4. Молчанова Л.Н., Недуруева Т.В., Кузнецова А.А. Жизнестойкость как психологический ресурс в регуляции состояния психического выгорания в условиях экстремальной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2. – С. 88–89. – URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=6439 (дата обращения: 06.01.2016).

5. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: метод. пособие. – М.: Москомспорт, 2010. – 159 с.

6. Ханин Ю.Л. Адаптация шкалы соревновательной личностной тревожности // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 137–141.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Заркенова Л.С., Ильясова Б.И.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: office@ksu.kz

В статье рассматриваются уровни сформированности фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Дети с фонетико-фонематическими нарушениями нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей работе по развитию фонематических представлений. Эффективная коррекционная работа невозможна без тщательного определения особенностей фонематических представлений. Статья представляет собой экспериментальное исследование уровней сформированности фонематических процессов у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Дается описание серии заданий, направленных на определение особенностей слухового восприятия неречевых звуков и фонематического восприятия и анализа, отражены результаты исследования. Актуальность статьи связана с необходимостью поиска оптимальных путей для развития фонематических представлений у старших дошкольников с ФФНР.

Ключевые слова: дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, фонематический процесс, фонематическое представление, адекватность и дифференцированность фонематических представлений, слуховое восприятие, фонематическое восприятие

DETERMINATION OF PROCESS PHONEMIC LEVEL OF DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Zarkenova L.S., Ilyassova B.I.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University», Karaganda, e-mail: office@ksu.kz

This article discusses the levels of phonemic articulation processes in preschool children with phonemic alphabet-phonetic speech underdevelopment. Children with phonetic-fonematičeskimi violations in need of targeted remedial developing work on the development of phonemic representations. Effective corrective work is impossible without carefully defining features phonemic representations. Article is an experimental study of levels of phonemic processes in senior preschool children with phonemic alphabet-phonetic speech underdevelopment. Describes a series of tasks aimed at defining the characteristics of hearing spoken sounds and phonemic perception and analysis, reflected the results of the study. The relevance of the article relates to the need to find the best ways to develop phonemic representations from senior preschool children with PAPSU.

Keywords: preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment, phonemic process, phonemic representation, adequacy and differentiation phonemic representations, phonemic perception of auditory perception

В дошкольных организациях образования, согласно Закону РК «Об образовании», реализуются образовательные программы, ориентированные на «... реализацию задатков, наклонностей, способностей, дарований каждого ребенка и подготовку его к освоению образовательной программы начального образования на основе индивидуального подхода с учетом особенностей развития и состояния здоровья» [5]. В Государственной программе развития образования РК на 2011–2020 годы перед дошкольным образованием ставится задача качественной подготовки детей к обучению в школе [3].

В дошкольном возрасте определенное направление развития получают все сторо-

ны психики ребенка, но более интенсивно идет речевое и познавательное развитие. Именно старший дошкольный возраст является звеном, осуществляющим преемственность между дошкольным и школьным образованием.

В настоящее время у специалистов (М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова и др.) уже не вызывает сомнения, что для успешного овладения письменной речью до начала обучения грамоте у ребенка должны быть сформированы необходимые для этого предпосылки. Успешность в овладении грамотой во многом определяется тем, насколько хорошо ребенок владеет звуковой стороной речи:

правильное произношение, умение различать звуки на слух, а так же определять присутствие и место заданных звуков в слове [7, 4].

Целью нашего исследования явилось определение уровня сформированности фонематических процессов старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Перед процедурой исследования была изучены личные дела детей, медицинская документация, протоколы психолого-педагогического обследования. Особое внимание уделялось результатам медицинского обследования физического слуха, чтобы исключить сурдологический дефект.

Для определения уровня сформированности фонематических процессов старших дошкольников с ФФНР были использованы методики, разработанные Л.С. Волковой [8], Г.Г. Голубевой [1, 2], В.В. Коноваленко [6].

Процедура проведения констатирующего эксперимента учитывала психологические и поведенческие особенности детей в старшем дошкольном возрасте. Для этого предъявлялись четкие, доступные инструкции для достижения их понимания рассматриваемой категории детей. Также учитывалась непроизвольность познавательных процессов, непостоянство произвольного внимания, повышенная утомляемость детей данной категории.

Эксперимент проводился в индивидуальном порядке с предъявлением серии заданий, объединенный в два блока:

1. Задания, направленные на выявление особенностей слухового восприятия неречевых звуков (5 заданий).

2. Задания, направленные на выявление особенностей фонематического восприятия и анализа (4 задания).

Известно, что уровень сформированности фонематических процессов определяется уровнем сформированности фонематических представлений. В связи с этим в качестве критериев и показателей оценки уровня сформированности фонематических процессов были приняты следующие:

- Адекватность фонематических представлений, т.е. фонематические представления полностью соответствуют предъявляемому материалу.
- Дифференцированность фонематических представлений, т.е. фонематические представления характеризуются стойкостью и точностью.
- Отсутствие фонематических представлений.

Рассмотрим цели, содержание предъявляемых заданий по данным блокам (нумерация заданий по блокам сквозная).

Первый блок – задания, направленные на выявление особенностей слухового восприятия неречевых звуков.

Задание № 1. Цель – точное определение источника звука.

Содержание: Ребенку предлагается прослушать звучание детских музыкальных инструментов (барабан, дудка) и сказать, что он слышал, показать на картинке соответствующий предмет или изобразить с помощью имитационных движений;

Задание № 2. Цель – определение числа звуковых сигналов.

Содержание: Логопед на детских музыкальных инструментах издает определенное количество звуков, ребенок должен отсчитать количество звучаний на пальцах.

Задание № 3. Цель – определение направления сигнала.

Содержание: Ребенку с выключенным зрением предлагается сказать, откуда доносится звук (спереди, сзади, справа и слева).

Задание № 4. Цель – определение силы, длительности – краткости, слитности – прерывистости звучания.

Содержание: Ребенку предлагается сказать, как звучит издаваемый звук (долго – кратко, громко – тихо, быстро – медленно, слитно – прерывисто).

Задание № 5. Цель – различение голосов птиц и животных.

Содержание: Ребенку предлагается определить, каких птиц и животных он слышит (кукушка, ворона; корова, кошка и т.д.).

В ходе предъявлений заданий первого блока обращалось внимание на интерес ребенка к заданиям, его эмоциональные проявления, если есть, то какие, оценивалось умение внимательно слушать и стараться правильно определить звучащий инструмент. При трудности в произнесении слов, назывании инструмента, оценивалось умение соотносить звук инструмента с его изображением на картинке либо умением ребенка показать с помощью имитационных движений.

Качественный и количественный анализ результатов исследования позволил нам выделить три уровня сформированности слухового восприятия неречевых звуков старших дошкольников с ФФНР.

Первый (высокий) уровень характеризуется адекватными слуховыми представлениями, т.е. когда представления полностью соответствуют предъявляемому на слух материалу. Дети безошибочно узнают звучащий инструмент, называют его или показывают карточку с его изображением. Без опоры на зрительный анализатор дети отсчитывают количество сигналов на слух, определяют направление источника звука.

Старшие дошкольники умеют определять силу, спектр, длительность звучания. Безошибочно были определены голоса птиц и животных. К данному уровню были отнесены 20 % испытуемых.

Второй (средний) уровень характеризуется недифференцированностью слуховых представлений. Это нестойкие и неточные процессы, которые выражаются в заменах предъявляемого материала. Дети допускают ошибки в определении источника звука, не называют его, не показывают на картинке и не имитируют движениями. Дошкольники отсчитывают количество сигналов на слух, определяют направление источника звука с опорой на слухо-зрительное восприятие. Испытывают значительные затруднения при определении характера звуков, т.к. это более тонкие различия звуков. Дети с ФФНР затрудняются в различении голосов птиц и животных, но при организации помощи (показ картинок), смогли назвать их, подобрать звукоподражания к голосам птиц и животных. 50 % старших дошкольников с ФФНР были отнесены к данному уровню.

Третий (низкий) уровень характеризуется отсутствием слуховых представлений. Дети с ФФНР не смогли назвать звучащие игрушки, не соотнесли их с картинками, допустили большое количество ошибок при определении количества сигналов, их направления. Недоступно определение силы, длительности и спектра звучаний, различение голосов птиц и животных. 30 % испытуемых составили группу детей с низким уровнем развития слухового восприятия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что слуховое восприятие старших дошкольников с ФФНР характеризуется недифференцированностью, нестойкостью, неточностью слуховых представлений, проявляющиеся в затруднениях определения точного источника звука, количества звуковых сигналов, направления звучания, определения силы, длительности, спектра звучания, различения голосов птиц и животных.

Второй блок – задания, направленные на выявление особенностей фонематического восприятия и анализа.

Задание № 6. Цель – обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков.

Содержание: Ребенку предлагается прослушать ряд звуков и поднять флажок на определенном звуке.

Материалом для обследования служат ряды произносимых логопедом изолированных звуков: н, п, с, д, з, ш, ч, в, с, ж, ц, т, фл, к, ш, р, м, с, щ, ш, л, ч, р, м

б, г, ч, м, л, н, к, р, п, р, д, л, тш, х, с, т, ж, ш, з, ш, ч, п, м, ш

В ходе проведения данного задания (восприятие и дифференциация изолированных звуков) нами были получены следующие результаты: 20 % детей имеют нарушение восприятия тех звуков, которые заменяются или смешиваются у них в речи. Например, при обследовании звука д поднимался флажок и на звук з (отсутствующий в речи) и на звук д (его заменитель). При обследовании звуков р и р' поднимался флажок и на звуки р, р' и на их заменители л и л'. При обследовании звука х (отсутствующий) на звуки х и к (заменитель), при обследовании звуков ш, щ и с на звук т являющийся их заменителем. Некоторые дети затруднялись при обследовании только тех звуков, которые отсутствуют в их речи, остальные согласные и гласные в фонематическом восприятии детей оказались не нарушены. 80 % детей испытывали затруднения не только при узнавании звука отсутствующего, искаженного или смешиваемого речи, но и произносимого без нарушения.

Задание № 7. Цель – обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах.

Содержание: Ребенку предлагается прослушать и повторить за логопедом серии из двух – трех слогов.

Обследование проводится на материале серий из двух – трех слогов типа согласный – гласный и включает в себя дифференциацию слогов содержащих: акустически сходные, но артикуляторно далекие звуки; акустически и артикуляторно близкие звуки; артикуляторно близкие, но акустически далекие звуки.

Са-ша, шо-со-шо, ся-щя-ся, Зу-жу, за-жа-зя, зо-жо-зо

Су-цу, сы-зы-зы, ся-зя-ся Ца-са-ца, са-ца-цу, сы-цы-сы

Жи-жи-ши, шо-шо-жо, жу-шу-жу Чу-щу, ча-ча-ща, щи-щи-чи

Па-бо-пы, бо-бо-по, ба-по-бы Го-ку-га, ка-га-ко, га-га-ка

То-ду-ты, до-ту-та, ту-да-до Фо-ву-фы, вы-фо-ву, фу-фо-ва

Ра-ла-ро, ла-ло-ра, ру-ра-ла Ца-тя-тя, тю-цу-тю, цу-ту-ца

Ха-ка-хо, ку-ха-ка, ко-ко-ха

Результаты выполнения данного задания показали следующее: 20 % детей неправильно воспринимают только те звуки, которые отсутствуют или заменяются в устной речи. При воспроизведении за логопедом слоговой цепочки они могут менять их местами, либо произносить правильно. У 80 % детей наблюдаются трудности не только при восприятии звуков,

отсутствующих в речи, но и тех, которые произносятся ими правильно. Было также отмечено и то, что дети испытывают трудности при восприятии и воспроизведении звуковых цепочек содержащих звуки, которые в речи подвергаются искажению. Кроме того, при выполнении данного задания у некоторых детей нами было обнаружено нарушение восприятия целостности звуков йа, йу, йо, йэ составляющих буквы я, ю, ё, е. При обследовании слоговых цепочек содержащих слоги щя, ся, тя, тю было обнаружено, что детьми воспроизводятся как ша, са, та, ту, т.е. только последней составляющей.

Задание № 8. Цель – обследование способности к элементарному звуковому анализу.

Содержание: Ребенку предлагается на слух определить, какой звук находится в начале, середине и конце слова.

Для прослушивания предлагаются двух – и трехсложные слова, с прямым и обратным слогом в начале и конце слова, с искомым звуком в середине слова. Нами подбирались слова, в которых искомый звук оказывался ненарушенным для каждого конкретного ребенка. Анализ нарушенных в произношении и восприятии ребенка звуков исключался полностью.

В ходе определения способности к элементарному фонематическому анализу нами было выяснено, что 20% детей не испытывают трудностей при определении первого и последнего звука в слове. 20% детей справляются с выделением звука из середины слова. 10% детей справляются с нахождением звука в начале и конце слова только в обратном слоге и испытывают трудности, если слог прямой и открытый. Так, в слове маска первым звуком ребенок называет целый слог ма, в слове сани – слог са, последним звуком в слове машина – слог на. Трудности с определением звука в прямом открытом слоге возникают у детей по той причине, что в произношении прямого открытого слога согласный и гласный сливаются, и гласный может определяться ребенком с ФФН как призвук согласного. 50% детей не могут выделить начальный и конечный звук слова.

Задание № 9. Цель – обследование дифференциации правильного и дефектно произнесенного звука.

Содержание: Ребенку предлагается на слух определить правильно или неправильно логопед произносит слова.

Логопед произносит слова (лампа, мыло, стул, диван и т.д.) с дефектно произносимыми или заменяемыми звуками имитируя

- а) произношение ребенка;
- б) дефекты, которых нет в речи ребенка;
- в) правильное произношение.

Результаты выполнения данного задания показало, что в 80% случаев дети не могут отличить правильное произношение от нарушенного в том случае, если логопед имитирует нарушение звукопроизношения, характерное для данного ребенка. В 20% случаев дети могут отличить правильное произношение от произношения, соответствующего нарушению звуков, характерных для данного ребенка. В 50% случаев дети могли отличить правильное произношение от дефектного в том случае, если логопед имитировал дефект отличный от их собственного и в 100% в случаях с правильно произносимыми и воспринимаемыми ими звуками. В целом все дети не могут распознать нарушенное произношение, если дефект аналогичен их собственному и для распознавания предлагаются слова, содержащие звуки, нарушенные в их фонематическом восприятии.

Качественный и количественный анализ результатов исследования позволил нам выделить три уровня сформированности фонематического восприятия и анализа старших дошкольников с ФФНР.

Первый (высокий) уровень характеризуется адекватными фонематическими представлениями, т.е. когда фонематические процессы полностью соответствуют предъявляемому на слух звуковому материалу. Дети имеют нарушения восприятия только тех звуков, которые заменяются или смешиваются у них в речи. Для них характерна способность к элементарному фонематическому анализу, к отличию правильного произношения от произношения, соответствующего нарушению звуков, характерных для данных детей. К данному уровню были отнесены 10% испытуемых.

Второй (средний) уровень характеризуется недифференцированностью фонематических представлений. Это нестойкие и неточные процессы, которые выражаются в заменах предъявляемого материала. У детей данной группы имеют место нарушения фонематического восприятия звуков, которые правильно произносятся как в изолированном варианте, так и в речевом потоке, но различаются тонкими акустическими или артикуляторными признаками. Нарушена способность к элементарному звуковому анализу. Затрудняются в отличии правильного произношения от нарушенного в том случае, если имитируется дефект, отсутствующий в их речи и на правильно воспринимаемых ими звуках. 50% старших дошкольников с ФФНР были отнесены к данному уровню.

Третий (низкий) уровень характеризуется отсутствием фонематических

представлений. Для данного уровня характерны затруднения не только при узнавании звука отсутствующего, искаженного или смешиваемого речи, но и произносимого без нарушения. Испытуемые не владеют элементарными формами фонематического анализа, не отличают правильное произношение от дефектного. 40 % испытуемых составили группу детей с низким уровнем развития слухового восприятия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что фонематическое восприятие старших дошкольников с ФФНР характеризуется недифференцированностью, нестойкостью, неточностью фонематических представлений, проявляющееся при любом предъявлении материала (в изолированном варианте, слоговых цепочках, при предъявлении слов для дифференциации и самостоятельном отборе картинок на заданный звук), трудностями в элементарном фонематическом анализе. Кроме этого, нарушение фонематического восприятия препятствует у данной категории детей полноценному контролю, как за собственной, так и за чужой речью.

Список литературы

1. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. – СПб., 2000. – 183 с.
2. Голубева Г.Г. Нарушения фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР // Логопед в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 16–21.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы (№ 922 от 1 февраля 2010 г.).
4. Ефименкова Л.Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 358 с.
5. Закон РК «Об образовании» (№ 319-III от 27 июня 2007 года).
6. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М.: Педагогика, 2001. – 97 с.
7. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 156 с.
8. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2005.

УДК 376.36

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ИСПРАВЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА

Ильясова Б.И., Заркенова Л.С.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: office@ksu.kz

Образование – важнейший приоритет политики Казахстана, курс которого направлен на гуманизацию образования. Большое значение имеет формирование у детей полноценного общения, которое является возможным только при условии полноценного овладения речью. Существующие методики и реабилитационные системы коррекции заикания недостаточно ориентированы на развитие языковых средств, являющихся необходимым условием устранения общего речевого недоразвития, которое характеризует состояние речи заикающихся школьников. В данной статье рассматривается технология логопедической работы с применением мультимедийных презентаций по исправлению заикания у младших школьников в процессе ручного труда.

Ключевые слова: заикание, технология логопедической работы, технология мультимедиа, мультимедийные презентации, предметно-операционный план, коммуникативные навыки, общетрудовые умения и навыки

APPLICATION OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN CORRECTIVE SPEECH THERAPY STUTTERING DURING MANUAL LABOR

Ilyassova B.I., Zarkanova L.S.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University», Karaganda, e-mail office@ksu.kz

Education – a key policy priority of Kazakhstan, the course is aimed at the humanization of education. Of great importance is the formation of children full communion, which is possible only if the full mastery of speech. Existing methods of correction and rehabilitation of stuttering is not enough focus on the development of linguistic resources is a prerequisite to eliminate general speech underdevelopment that characterizes the state of speech stammering schoolboys. This article discusses the technology of speech therapy work with multimedia presentations to remedy stuttering in primary school children in the process of manual labor.

Keywords: stuttering, speech therapy technology works, multimedia technology, multimedia presentations, subject-operation plan, communication skills, obschetrudovye skills

Известно, что одним из распространенных, сложных и длительно протекающих речевых нарушений у детей является заикание, возникающее в период наиболее активного формирования речи и ограничивающее коммуникативные возможности ребенка.

Существующие методики и реабилитационные системы коррекции заикания (М.А. Виноградовой, Г.А. Волковой, Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, Н.А. Чевелевой, Е.Ф. Рау, В.И. Селиверстова и др.), направленные на становление правильной речи, недостаточно ориентированы на развитие языковых средств, что является необходимым условием устранения общего речевого недоразвития, которое характеризует состояние речи многих заикающихся школьников [1, 2, 5, 6]. Несмотря на наличие различных направлений коррекционной работы с заикающимися, не существует целостной педагогической технологии коррекции заикания у детей на основе руч-

ного труда. Кроме этого, недостаточно используются возможности ИКТ в рамках данной проблемы. Особенно богатыми дидактическими возможностями обладает технология мультимедиа, представляющая собой интерактивное объединение текста, графики, звука, видео и анимации на основе единого интерактивного программного обеспечения, использование которой позволит построить процесс на основе ярких опорных образов, отражающих процесс ручной деятельности.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у учащихся системы мыслеобразов. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позиций целостности [3].

Основа любой современной презентации – облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов. Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) на занятии зависят, конечно, от содержания этого занятия и цели, которую ставит педагог.

Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей имеет следующие достоинства:

- осуществление полисенсорного восприятия материала;
- возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде;
- объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы;
- возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия сохранной сенсорной системе;
- активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка;
- компьютерные презентационные слайд-фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом на принтере в качестве раздаточного материала для занятий со школьниками [4].

Использование мультимедийных презентаций позволяют сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия.

В нашем исследовании мы осуществили попытку разработки комплекса мультимедийных презентаций для логопедических занятий по устранению заикания в процессе ручного труда.

Поделки, которые изготавливались на логопедических занятиях, элементарны и не требуют специальной подготовки. Отбор поделок для занятий осуществлялся с опорой на программу по ручному труду. Занятия по ручной деятельности строились по традиционной методике и содержали основные этапы деятельности: ориентировка в задании, планирование работы, собственная деятельность, анализ качества выполненной работы [7].

Рассмотрим использование мультимедийных презентаций на логопедических занятиях по данным этапам.

Первый важный этап – ориентировка в задании. Ребенок должен понять задание и представить себе результат труда (конструкцию будущей поделки, ее форму, размеры, материалы и т.д.). Ориентировка в задании включает анализа объект и условий, необходимых для его изготовления.

На начальных этапах обучения, в связи с тем, что дети не умеют анализировать объекты, имеют малый запас слов, не владеют свободно связной речью, невнимательны и быстро отвлекаются, логопед на протяжении нескольких занятий сам осуществляет такой разбор. Затем школьники по его вопросам повторяют анализ. Логопед, каждый раз должен придерживаться одной последовательности: назвать предмет, указать его назначение, выделить крупные и мелкие части, детали этих частей, определить свойства выделенных частей (форма, величина, цвет, материал), их пространственное расположение, виды соединения деталей. При коллективном анализе дети рассказывают о предмете, отвечая на вопросы логопеда, задаваемые в указанной последовательности. Требуемый объем, полнота и точность ответов будет зависеть от периода работы. Например, в четвертый период – период закрепления навыков самостоятельной речи после анализа объекта следует предложить одному ученику повторить анализ полностью, что создаст у детей более четкое представление об изделии.

Для анализа объекта использовались презентации, отображающие образ будущей поделки (рис. 1).

Второй этап деятельности – планирование работы, которое включает в себя установление последовательности трудовых операций, определение приемов работы и инструментов, нужных для их выполнения. Вначале логопед объясняет выполнение каждой операции отдельно, чередуя показ трудовых действий со словесной инструкцией.

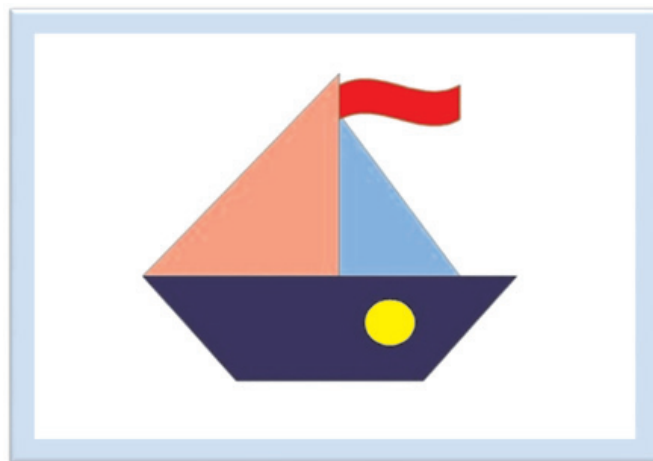


Рис. 1. Образец поделки на слайде

Затем дети учатся планировать ближайшую операцию. На следующих ступенях школьники учатся составлять план в процессе коллективной беседы. Следующий этап обучения планированию – составление плана с частичной помощью логопеда. Значительную помощь в обучении детей планированию оказывает применение таких наглядных средств, как предметно-операционные, графические и словесные планы.

Мы использовали предметно-операционные планы (ПОП). Предметно-операционный план – это расположенные в определенной последовательности полуфабрикаты изделия, при оформлении которого необходимо соблюдать ряд требований:

- рисунки даются несколько увеличенными по сравнению с образцом и обязательно в объемном и четком изображении;

- цвет деталей на плане обязательно должен совпадать с цветом материалов, из которых ученики будут выполнять изделие;
- единообразное изображение операций;
- образцы изделия, доведенные до разной степени готовности, располагались либо на отдельных слайдах, либо на одном;
- фон слайда плана должен значительно отличаться от материалов, применяемых для изготовления поделки, чтобы не затруднять восприятие демонстрируемого пособия.

Задача логопеда состоит в том, чтобы научить учащихся ориентироваться в частях плана. Обучая детей планировать ближайшую операцию с опорой на ПОП, на первых порах целесообразно предъявлять слайды плана только после того, как школьник ответил на заданный учителем вопрос. В дальнейшем ученик в качестве ответа должен выставить нужный слайд плана, а потом, опираясь на него, называть операцию.



Рис. 2. Слайд с последовательностью лепки снеговика

Последовательность выполнения поделки можно изображать на одном слайде, как показано на рис. 2.

В случае, когда последовательность выполнения дана на одном слайде, мы предлагаем учащимся внимательно рассмотреть ее. Опираясь на картинки, дети отвечают на вопросы логопеда, рассказывают план работы над изделием. Далее задания постепенно усложняются. Используются следующие упражнения: сообщение плана работы по просмотренным слайдам, поиск ошибок в изображаемом плане. Следует подчеркнуть, что предметно-операционный план составляется не на каждое изделие, а лишь на новые и сложные. Если на уроке выполняется изделие, аналогичное предыдущему, то целесообразно планировать работу с учетом его образца.

Третий этап деятельности – собственная деятельность учащихся. На данном этапе процессом труда руководит логопед: он привлекает внимание детей к образцу, к предметно-операционной карте, предлагает сравнить свое изделие с образцом. Деятельность логопеда на данном этапе направлена на развитие речи заикающихся в зависимости от периода работы.

Последний, четвертый этап деятельности – анализ качества выполненной работы. На данном этапе учащиеся дают словесный отчет о выполненной работе и оценку качеству выполненной работы.

Словесный отчет помогает ученикам лучше понять и запомнить порядок действий, облегчает им составление плана работы аналогичного изделия, способствует развитию речи детей. Обучение словесному отчету о практической работе следует начинать в соответствии с периодом работы с заикающимися. Для оценки учащимися качества выполненной работы логопед просит ответить, нравится или не нравится ученику его работа, как она сделана, не требуя объяснения, оценки. В дальнейшем следует просить детей оценить качество поделки. Учащиеся сравнивают свое изделие с образцом, учитель помогает им объективно рассматривать свои поделки. Ребятам нужно привлекать к обсуждению качества не только собственных изделий, но и работ своих товарищей.

На двух последних этапах можно возвращаться к слайдам, изображающие все основные этапы работы, образец, необходимые материалы и инструменты для изготовления поделки. Следовательно, мультимедийные презентации служат своего рода наглядной опорой для формирования обще-трудовых умений и навыков учащихся.

Итак, нами предпринята попытка разработки технологии логопедической работы с заикающимися младшими школьниками в процессе ручного труда с использованием

элементов ИКТ. Новизна представленной технологии состоит в синтезе трех составляющих: методики Н.А. Чевелевой; традиционной методики обучения ручному труду, мультимедийной технологии.

Результаты исследования показали повышение уровня владения коммуникативными навыками: дети активнее включаются в контакт, пользуются различными типами предложений. Сложным остаются запрос информации и составление диалога. Но то, что дети уже умеют пользоваться различными типами вопросов, говорит о положительной динамике. Также результаты говорят о снижении частотности проявления пароксизмов заикания, снижении зависимости их появления от степени речевой самостоятельности, от окружающей обстановки. Неторопливый, спокойный ритм выполняемой детьми работы, естественно, переносится и на их речь, делая ее плавной, ритмичной, спокойной.

Таким образом, в ходе экспериментальной деятельности было доказано, что использование разработанной нами технологии по исправлению речи заикающихся младших школьников на занятиях ручным трудом повысит эффективность логопедического воздействия, так как данная технология направлена, во-первых, на развитие самостоятельной речи заикающихся младших школьников, начиная с наиболее элементарной, доступной для них, ситуативной речи, постепенно подводя к использованию контекстной речи; во-вторых, на развитие таких общетрудовых умений и навыков, как ориентировка в задании, планирование и самоконтроль, в-третьих, на оптимизацию логопедического воздействия через использование мультимедийных технологий.

Список литературы

1. Борисова Е.А. Педагогическая технология коррекции заикания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
2. Волкова Л.С. Логопедия. Методическое наследие. В 5 книгах. Книга 2: Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия: учеб. пособие. – М.: Владос, 2003.
3. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 64–70.
4. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2011.
5. Селиверстов В.И. Заикание у детей. – М.: Владос, 2001.
6. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения: пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 2008.
7. Шинкаренко В.А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: ВЛАДОС, 2001.

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Исаева О.Н.

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»,
Рязань, e-mail: o.isaeva@rsu.edu.ru

В статье рассматриваются вопросы иноязычного образования, использования инновационных форм обучения иностранному языку в вузе, формирования профессиональных компетенций у студентов гуманитарного профиля на примере опыта работы кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Автор рассматривает интеграцию научной, учебной и воспитательной работы как приоритетное направление работы кафедры, как средство формирования профессиональных компетенций, использование инновационных форм обучения в отличие от традиционных методик отводит обучающемуся главную роль на пути к усвоению знаний. Преподаватель является фасилитатором, тьютором, организующим, направляющим и стимулирующим процесс познания в области иноязычного образования.

Ключевые слова: инновации, инновационные образовательные технологии, иноязычное образование

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN EDUCATION OF HUMANITARIAN STUDENTS AT UNIVERSITY

Isaeva O.N.

Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, e-mail: o.isaeva@rsu.edu.ru

The article deals with foreign language education, the use of innovative forms of learning a foreign language at university, formation of professional competence of students in the humanities using the example of the work of the Department of Foreign Languages of the Faculty of History and International Relations at Ryazan State University named after S.A. Yesenin. The author considers the integration of scientific, educational and educational work as a priority of the department, as a means of formation of professional competence, the use of innovative forms of education. The teacher is a facilitator, tutor, organizing, directing and stimulating the process of knowledge in the field of foreign language education.

Keywords: innovations, innovative educational technologies, foreign language education

Интеграция в общеевропейское образовательное пространство, сохранение и развитие традиций отечественной школы в настоящее время требует внесения корректив в систему образования в целом и, в частности, в иноязычное образование, так как роль иностранного языка в условиях интеграции и интернационализации современного мира значительно возрастает. Преподаватели кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина используют современные технологии обучения иностранному языку: дискуссии, проектную деятельность, подготовку сообщений, репортажей, презентаций, написание эссе, круглые столы. Интеграция научной, учебной и воспитательной работы является приоритетным направлением работы кафедры, в частности, интеграция учебной и внеучебной работы по иностранному языку выступает средством формирования межкультурной компетенции. Кроме того, в рамках учебной деятельности студенты принимают участие в конкурсах, мастер-классах, фестивалях, олимпиадах, в ходе

которых им предоставляется возможность проверить свой уровень знаний.

В качестве средства повышения эффективности преподавания и усиления мотивации обучения широко используются лучшие образцы британского и американского кинематографа. Фильмотека включает более 250 художественных, анимационных и документальных фильмов. Видео просмотры являются составной частью организации самостоятельной работы студентов и методически поддерживаются лексико-грамматическими заданиями и дополнительной информацией концептуального и энциклопедического характера. Материалы периодически публикуются. В процессе обучения иностранному языку применяются разнообразные цифровые образовательные ресурсы, такие как презентации в Power Point, On-line тесты, обучающие программы, электронные учебники, учебные Интернет ресурсы, которые мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты. Преимущества использования информационных технологий по сравнению с традиционными методами выражаются в сочетании

аудио и видео наглядности, возможности использования интерактивной доски, обеспечении эффективности восприятия и запоминания учебного материала, экономии учебного времени.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как – это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно – обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения [5]. Так, преподавателями кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина разрабатывается целый ряд дистанционных курсов по изучению страноведения Великобритании и США, истории (История через искусство), различных курсов по немецкому языку, переводу дипломатических текстов, независимому чтению зарубежной литературы, языкознанию, истории России на английском языке. Согласно программе дисциплины «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» основной целью освоения дисциплины является формирование и совершенствование у студентов общекультурных, профессиональных и профессионально-дисциплинарных компетенций, необходимых для осуществления практической деятельности в соответствии с выбранным направлением подготовки ВО и решения ряда профессиональных задач. Для достижения данной цели в ходе освоения дисциплины необходимо сформировать у студентов умение применять английский язык для анализа мирового исторического процесса, современной социально-политической обстановки и международной ситуации; создать у студентов навык владения широким полем фоновых лингвострановедческих знаний и способность их использования в решении профессиональных задач через коммуникацию на английском языке; содействовать формированию у студентов навыка исполь-

зования английского языка в непрерывном самообразовании и саморазвитии, стремлении эффективно использовать английский язык в профессиональной деятельности и поддержании контактов на иностранном языке со специалистами из других областей. Достижению вышеуказанных целей и задач, на наш взгляд, способствуют различные варианты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов различных направлений подготовки, в частности курс «Английский язык для историков», предлагаемый для изучения студентам, обучающимся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили: история и английский язык, обществознание и английский язык) на факультете истории и международных отношений. Преподавание данной дисциплины базируется на компетенциях, сформированных у обучающихся в ходе освоения следующих дисциплин: Английский язык, Деловой английский, Основы межкультурной коммуникации, Дискурс СМИ (английский язык) и другие.

Компетенции, усовершенствованные и сформированные в процессе освоения дисциплины «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации», готовят обучающихся к учебной (производственной) практике и к практической деятельности в соответствии с выбранным направлением подготовки. Изучая курс «Английский язык для историков» в рамках дисциплины «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» студенты совершенствуют знания, умения и навыки. Иностраный язык выступает здесь как эффективное средство, способствующее развитию интересов обучающихся в выбранной ими области знания, как средство получения профессионально значимой информации. Этой цели, как известно, отвечает профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. Общее гуманитарное развитие студентов данного направления подготовки в процессе обучения иностранному языку неотделимо от изучения культуры страны, язык которой они изучают, что является составным элементом базовой части программы. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно профессионально-ориентированное обучение студентов-историков представить таким курсом специализации по английскому языку, как «Английский язык для

историков». Этот курс преподается на английском языке, предполагает предварительное изучение событий Российской истории на русском языке в ходе изучения исторических дисциплин; призван через знакомство учащихся со специальной лексикой по проблемам подготовить их к межкультурному общению, будучи способными рассказать не только о странах изучаемого языка, но и об истории родной страны на иностранном языке. Также предлагаемый курс способствует всестороннему развитию студентов, повышению их культурного уровня одновременно с совершенствованием иноязычных навыков и умений [4].

Таким образом, студентам факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина предоставляются широкие возможности для того, чтобы по окончании университета стать компетентными специалистами в выбранной профессиональной сфере.

Все больше возрастает академическая мобильность студентов и преподавателей по различным программам культурного обмена, образовательным программам, таким как международные летние курсы немецкого языка и культуры на базе Вестфальского университета, (г. Мюнстер, Германия) образовательные программы во Франции, Великобритании, Египте, организуются совместные проекты и стажировки за рубеж. Так, преподаватели кафедры выигрывают гранты от института Гёте, гранты от Британского Совета, участвуя, таким образом, в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция. Межкультурной компетенцией называется способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления. Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры.

Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми, являющимися представителями своих культур. В связи с этим изучающим иностранный язык требуется не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, хорошо знать иноязычную грамматику, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; во-вторых, определить адекватную линию речевого поведения; в-третьих, безошибочно выбрать конкретные средства из обширного арсенала и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства сообразно предлагаемой ситуации. Как справедливо отмечает Л.П. Костикова в настоящее время «обучение иностранному языку обеспечивает ознакомление обучающихся с концепто-терминотерминами в вопросах политических, экономических, научно-технических, военно-политических, гуманитарных и идеологических отношений, международных связей в области науки, культуры, образования, в иных сферах освоения общемирового пространства» [5].

Преподаватели кафедры не только обучают студентов, но и занимаются внеучебной работой, которая строится с учетом специфики факультета и кафедры и тесно переплетается с учебной работой. Под руководством преподавателей студенты организуют праздники, концерты, конкурсы, профессионально-ориентированные мероприятия: День Историка, День Международника, Дни Культур, Международный калейдоскоп, встречи в общежитии и практически везде присутствует иностранный язык. Стало хорошей традицией организовывать походы в театры, на выставки. Особой гордостью являются учебные и экскурсионные поездки по памятным историческим и культурным местам России и зарубежных стран [3].

Использование инновационных форм обучения в отличие от традиционных методик отводит обучающемуся главную роль на пути к усвоению знаний. Преподаватель же является фасилитатором, тьютором, организующим, направляющим и стимулирующим процесс познания.

На наш взгляд, вся деятельность преподавателей кафедры способствует формированию и развитию у студентов коммуникативной компетенции в целом и межкультурной коммуникативной компетенции – в частности, что позволяет студенту: ощущать себя субъектом культурно-исторического процесса; иметь познания в различных областях науки, литературы и искусства, общественно-политических процессов современного мира, расширить свой кругозор; понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей; ориентироваться в традициях, нравах, обычаях, реалиях, духовных ценностях не только своего народа, но и других наций; уметь общаться в современном мире на иностранном языке.

Список литературы

1. Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012 – № 1 (1) – С 1–7.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Исаева О.Н. Формирование межкультурной компетенции у студентов-международников РГУ имени С.А. Есенина // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы IX международной науч.-практ. конф. – Прага: Изд-во World Press, 2014. – С. 133.
4. Исаева О.Н. Английский язык (для историков): уч.-метод. пособие – Рязань, 2012.
5. Костикова Л.П. Формирование концептуальной картины профессиональной деятельности у студента-международника в процессе изучения иностранного языка // Вест. МГИМО Ун-та. – 2013. – № 4 (31). – С. 32.
6. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.

УДК 378.147:004.9:61

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ OSTIS ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

¹Кинтонова А.Ж., ²Кутебаев Т.Ж., ²Ахметова Г.М.

¹Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, e-mail: aliya_kint@mail.ru;

²Медицинский университет Астана, Астана, e-mail: dzk_talgat@mail.ru, gakhmetova@yahoo.com

В работе описывается актуальность дистанционного обучения. В статье особое внимание уделяется организации дистанционного обучения с использованием OSTIS технологий, ориентированных на семантическое представление знаний, на создание учебного контента для интеллектуальных средств обучения и контроля знаний, на основе семантического представления. В статье подробно рассматриваются основные принципы массовой семантической технологии проектирования интеллектуальных систем OSTIS, семантическая модель базы знаний интеллектуальной системы. Говорится о необходимости внедрения в дистанционную систему образования стандартов e-learning, дается краткое описание сборника спецификаций и стандартов, разработанного для систем дистанционного обучения – SCORM.

Ключевые слова: дистанционное обучение, принципы массовой семантической технологии проектирования интеллектуальных систем OSTIS, семантические технологии, SCORM (Sharable Content Object Reference Model), онтология, семантика, семантическая сеть

THE USE OF OSTIS TECHNOLOGIES IN SYSTEMS OF DISTANCE LEARNING

¹Kintonova A.Z., ²Kutebayev T.Z., ²Akhmetova G.M.

¹Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, e-mail: aliya_kint@mail.ru;

²Astana Medical University, Astana, e-mail: dzk_talgat@mail.ru, gakhmetova@yahoo.com

The relevance of distance learning is described in this article. Particular attention is paid to the organization of distance learning with the use of OSTIS technologies, oriented on the semantic presentation of knowledge, development of educational content for intelligent means of learning and knowledge control, on the basis of semantic presentation. The basic principles of mass semantic technology of designing intelligent systems OSTIS, semantic model of data knowledge of intellectual systems are given in detail. The article describes the introduction necessity of e-learning standards to the distance learning, and concise description of a specifications' collection and standards is given, developed for distance learning systems – SCORM.

Keywords: distance learning, principles of mass semantic technology of designing intelligent systems OSTIS, semantic technologies, SCORM (Sharable Content Object Reference Model), ontology, semantics, semantic network

Дистанционное обучение приобретает особую актуальность для образовательной системы страны, в связи с формированием новых потребностей населения, в новом содержании и технологиях образования; с появлением и быстрым развитием качественно новых технических средств обмена информацией между участниками образовательного процесса, и с возможностью пройти обучение без отрыва от производства.

Дистанционное обучение (ДО) – это обучение на расстояние, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно и когда все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение через Интернет – это обучение, при котором предоставление обучаемым существенной части учебного материала и большой части взаимодействия с преподавателем осуществляются с использованием технических, программных и административных средств глобальной сети Интернет [8].

Курс дистанционного обучения разрабатывается на модульной основе: каждый модуль это стандартный учебный продукт, включающий четко обозначенный объем знаний и умений, предназначенный для изучения в течение определенного времени, или – зачетная единица, качество работы с которой фиксируется курсовыми и контрольными работами, а также тестовыми, зачетными и экзаменационными средствами.

Отличительной особенностью ДО является предоставление обучаемым возможности самим получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, предоставляемыми современными информационными технологиями. Информационные ресурсы: базы данных и знаний, компьютерные, в том числе мультимедиа, обучающие и контролирующие системы, видео- и аудиозаписи, электронные библиотеки – вместе с традиционными учебниками и методическими пособиями создают уникальную распределенную среду обучения, доступную широкой аудитории [5, 6].

Проведение видео и телевизионных лекций, круглых столов, компьютерных видео и текстовых конференций, возможность частых, вплоть до ежедневных, консультаций с преподавателем по компьютерным коммуникациям делают взаимодействие обучаемых с преподавателями даже более интенсивными, чем при традиционной форме обучения. Интенсивные телекоммуникационные взаимодействия обучаемых между собой и с преподавателями консультантами позволяют проводить электронные семинары и деловые игры.

Технологии создания систем дистанционного обучения. Очень популярно развитие OSTIS технологий. При организации дистанционного обучения, использование OSTIS технологий, ориентированных на семантическое представление знаний, очень актуально. OSTIS (Open Semantic Technology for Intelligent Systems) – комплексная массовая технология компонентного проектирования (модульного, сборочного) интеллектуальных систем, в состав которой входит: библиотека типовых, многократно используемых и семантически совместимых компонентов интеллектуальных систем (компонентов баз знаний, интеллектуальных решателей задач, интеллектуальных пользовательских интерфейсов); семейство совместимых языков семантического представления знаний различного вида, обеспечивающих семантическую совместимость не только многократно используемых компонентов интеллектуальных систем, но и целых интеллектуальных систем; семейство совместимых семантических моделей решения задач.

Фундаментальными проблемами, решение которых лежит в основе указанной технологии, являются:

- проблема обеспечения семантической совместимости интеллектуальных систем и их компонентов;

- проблема обеспечения независимости абстрактных семантических моделей интеллектуальных систем и технологий проектирования таких моделей от различных вариантов их технической реализации.

Семантические технологии Web очерчивают общие рамки, позволяющие осуществлять обмен данными и их многократное использование в различных приложениях, корпорациях и даже сообществах. Семантические технологии Web – это эффективный способ представления данных в интернете. Такую структуру также можно символически отождествить с базой данных, которая

связана в глобальном масштабе с содержанием документов в интернете.

Семантические технологии – один из путей дальнейшего развития Интернета. Идеологом «семантической паутины» является Тим Бернерс-Ли. Основная идея, на которой базируются семантические технологии, состоит в переходе от потокового представления информации (гипертекст, изображения, видео – все основные виды содержимого Интернета – являются именно поточными данными) к семантическому. Данные, представленные в семантической форме, записываются в виде «подлежащее – сказуемое – дополнение». Такое информационное сообщение называется триплетом. Один триплет сообщает нам один конкретный факт, например: «ООО Альфа является клиентом», «ООО Альфа имеет ИНН, равный 6671034959». Подлежащее всегда представляет собой какой-либо объект, дополнение может быть другим объектом или литералом (числом, датой и т.д.), а сказуемое выражает любой вид связи между объектами, либо свойства, которым обладает какой-либо объект. Любую информацию можно записать в семантической форме. Для того, чтобы записанная в такой форме информация могла быть обработана компьютером, необходимо определить все возможные виды объектов, их свойств и связей между ними. Такое описание называется онтологией. Онтология обеспечивает очень мощный и гибкий способ для агрегирования, визуализации и нормализации этого слоя услуг с помощью метаданных.

Онтология – это сеть концепций, связей и ограничений, которые обеспечивают контекст для данных и информации, а также для процессов. Онтология способствует улучшению обнаружения услуг, моделирования, объединения, посредничества и семантического взаимодействия сетей.

Семантика – это будущее сервис-ориентированной интеграции. Семантические технологии обеспечивают существование определенного уровня абстракции над существующими IT-технологиями. Этот уровень позволяет осуществлять связь данных, содержания и процессов между различными видами бизнеса и изолированными IT-структурами.

По назначению онтология похожа на схему XSD, которая задает все возможные теги и их свойства, содержащиеся в файле XML. Для представления данных в семантической форме разработан целый набор технологий, которые консорциум W3C

утвердил в качестве стандартов. Перечислим некоторые из них:

RDF – язык записи триплетов. Выражения RDF могут быть записаны в разных синтаксисах – например, в XML, или более лаконичном Turtle. Для создания понятного компьютеру описания ресурса в семантической паутине используется формат RDF (Resource Description Framework), который основан на синтаксисе XML и использует идентификаторы URI для обозначения ресурсов. RDF был утверждён как стандарт W3C в феврале 2004 года. RDF – это система описания сетевых ресурсов, понятная компьютеру. Формат RDF предназначен для хранения метаданных. В соответствии с концепцией семантической паутины, описания в формате RDF должны прикрепляться к каждому сетевому ресурсу. Документы RDF должны обрабатываться компьютером автоматически, RDF не предназначен для прочтения и использования человеком. К настоящему времени формат RDF уже устоялся и получил широкое распространение, он служит каркасом для создания семантической паутины.

RDFS – язык описания схем RDF.

OWL – язык описания онтологий.

SPARQL – технология создания хранилищ данных RDF, а также язык запросов, при помощи которых можно извлекать из него информацию [2].

В основе разработки баз знаний с помощью технологии OSTIS лежит четкое разделение процесса проектирования формального описания семантической модели разрабатываемой базы знаний от процесса реализации (интерпретации) этой модели на той или иной платформе [1].

Основные принципы массовой семантической технологии проектирования интеллектуальных систем OSTIS:

- поэтапное эволюционное проектирование баз знаний на основе быстрого прототипирования;
- ориентация на коллективное проектирование баз знаний;
- ориентация на семантическое представление знаний;
- унификация моделей баз знаний интеллектуальных систем;
- модульное проектирование на основе библиотек типовых многократно используемых компонентов.

Технология проектирования баз знаний представляет собой комплекс моделей, инструментальных средств и методов проектирования баз знаний. Предлагаемая технология имеет следующую структуру:

унифицированная семантическая модель представления знаний; семантическая модель базы знаний; библиотека многократно используемых компонентов баз знаний; средства проектирования семантических моделей баз знаний; методика проектирования семантических моделей баз знаний.

С формальной точки зрения, технология проектирования материализуется в виде интеллектуальной метасистемы для поддержки проектирования баз знаний [9].

В основе разработки баз знаний с помощью технологии OSTIS лежит четкое разделение процесса проектирования формального описания семантической модели разрабатываемой базы знаний от процесса реализации (интерпретации) этой модели на той или иной платформе. Данный факт позволяет обеспечить кросс-платформенную разработку интеллектуальных систем. Всю семантическую сеть (максимальную), хранимую в семантической памяти абстрактной логико-семантической модели интеллектуальной системы, будем называть абстрактной семантической моделью базы знаний этой интеллектуальной системы.

Семантическая модель базы знаний интеллектуальной системы представляет собой формальную трактовку семантического пространства, которое известно интеллектуальной системе в текущий момент времени.

Эффективность интеллектуальной системы в первую очередь определяется объемом и качеством содержащихся в них формализованных экспертных знаний, как декларативных (теоретических), так и процедурных (практических навыков). База знаний должна содержать в себе всю информацию, необходимую агентам, работающим над семантической памятью, для организации коллективной деятельности по решению задач, с которыми должна справляться интеллектуальная система. Семантическая структура базы знаний представляет собой иерархическую систему описываемых ею предметных областей, надстраиваемых над заданной основной предметной областью [3].

При организации дистанционного обучения использование OSTIS технологий, ориентированных на семантическое представление знаний очень актуально. Общее определение понятия семантика – это изучение значений. (Слово семантика происходит от греческого понятия *semantikos*, т.е. «важное значение», а в основе последнего лежит слово *sema*, т.е. знак). Семантические

технологии помогают выделять полезную информацию из данных, содержания документов или кодов приложений, опираясь на открытые стандарты.

Семантическая сеть является одним из способов представления знаний, наряду с толковыми словарями и учебниками. В семантической сети роль вершин выполняют понятия базы знаний, а дуги (причем направленные) задают отношения между ними.

Система дистанционного обучения в обычном понимании, это электронные курсы особого рода, базирующиеся на программно-аппаратных решениях. Основой ее является доставка учебного материала и другого контента с помощью компьютерных сетей и интернета посредством браузера. Построение номенклатуры образовательных объектов, а так же их иерархической взаимосвязи требует глубокого информационного обследования системы образования, анализа нормативной базы, форм отчетности и документирования деятельности образовательных организаций [4].

Требования к организации учебного материала и всей системы дистанционного обучения отражены в сборнике спецификаций и стандартов, разработанных для систем дистанционного обучения – SCORM (Sharable Content Object Reference Model). SCORM позволяет обеспечить совместимость компонентов и возможность их многократного использования: учебный материал представлен отдельными небольшими блоками, которые могут включаться в разные учебные курсы и использоваться системой дистанционного обучения независимо от того, кем, где и с помощью каких средств они были созданы. SCORM основан на стандарте XML.

В SCORM, система дистанционного обучения определяет, что предоставить обучаемому, и когда, отслеживает процесс работы обучаемого с учебным контентом.

Примеры электронных систем дистанционного обучения, совместимых с SCORM:

- Sakai, свободно распространяемая система с открытым кодом (Java);
- Moodle, свободно распространяемая система с открытым исходным кодом;
- ILIAS, система с открытым кодом (PHP+MySQL) под лицензией GNU;
- SABA, коммерческий продукт компании Saba Software Inc.;

– Share Point LMS, совместима со SCORM 1.2 и 2004;

– Web Tutor, совместима со SCORM 1.2 и 2004;

– e-Learning Server 4G, совместима со SCORM 1.2 и 2004 и с Tin Can API.

В рамках системы дистанционного обучения SCORM фокусируется на интерфейсе между учебным контентом и системой дистанционного обучения. SCORM не рассматривает вопросы, связанные с функциональными возможностями систем дистанционного обучения. С точки зрения SCORM система дистанционного обучения является информационной системой, которая предоставляет средства для управления и предоставления учебного контента обучаемым. Другими словами, в SCORM, система дистанционного обучения определяет, что предоставить обучаемому, и когда, отслеживает процесс работы обучаемого с учебным контентом.

В рамках системы дистанционного обучения, SCORM фокусируется на интерфейсе между учебным контентом и системой дистанционного обучения. SCORM не рассматривает вопросы, связанные с функциональными возможностями систем дистанционного обучения. Система дистанционного обучения SCORM является информационной системой, которая предоставляет средства для управления и предоставления учебного контента обучаемым. Другими словами, система дистанционного обучения SCORM определяет, что предоставить обучаемому, и когда, отслеживает процесс работы обучаемого с учебным контентом [7].

При организации системы дистанционного обучения актуально использовать OSTIS технологии, ориентированные на семантическое представление знаний. В процессе реализации системы дистанционного обучения, необходимо учитывать требования к организации дистанционного обучения, отраженных в сборнике спецификаций и стандартов, разработанных для систем дистанционного обучения – SCORM. При организации системы дистанционного обучения необходимо также учитывать основные принципы массовой семантической технологии проектирования интеллектуальных систем OSTIS, типологию и иерархию образовательных объектов, отраженных в семантической сети системы дистанционного обучения.

Список литературы

1. Голенков В.В., Гулякина Н.А. Графодинамические модели параллельной обработки знаний: принципы построения, реализации и проектирования // Открытые семантические технологии проектирования интеллектуальных систем: международная научно-техническая конференция. – Минск: БГУИР, 2012.
2. Давыденко Ирина Тимофеевна. Семантическая модель базы знаний интеллектуальной справочной системы. – 2014. available at: URL: www.e-notabene.ru/kp/article_8307.html.
3. Кинтонова А.Ж., Рахимжанова М.Б. Семантические технологии в дистанционном обучении // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований: сборник материалов IX Международной научно-технической конференции. – Новосибирск, 3 марта 2014. – С. 73–76.
4. Кинтонова А.Ж., Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. Macromedia Flash Professional как средство создания обучающих программ и электронных учебников // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12 (часть 3). – С. 296–299. available at: URL: www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34602.
5. Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. Professional English in Medicine (Interactive CD + Workbook) (электронный учебник по английскому языку) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 2. – С. 98–99. DOI:10.17686/sced_rusnauka_2013-990. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=3377.
6. Кутебаев Т.Ж., Кинтонова А.Ж., Ахметова Г.М. Progressive medical English (Interactive CD + Workbook) (Мультимедийно-интерактивный 3D учебник по английскому языку) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12 (часть 2). – С. 218–222. DOI: 10.17686/sced_rusnauka_2014-994. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=6302.
7. Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М., Кинтонова А.Ж. Обучение чтению посредством компьютерно-инновационных технологий и электронных учебников: курс обучения и инструкции // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 (часть 2). – С. 186–187. DOI: 10.17686/sced_rusnauka_2014-993. available at: URL: www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33952.
8. Олейник И.В. Организация дистанционного обучения через интернет. available at: URL: http://gymn107distan.ucoz.ru/load/organizacija_distancionnogo_obuchenija_cherez_internet/1-1-0-1.
9. Golenkov V.V., Gulyakina N.A. Grafodinamicheskie modeli parallelnoi obrabotki znaniy: printsipy postroeniya, realizatsii i proektirovaniya // V kn Mezh-dunar. nauchn.-tekhn. konf. «Otkrytye semanticheskie tekhnologii proektirovaniya intellektualnykh sistem» (OSTIS-2012). Materialy konf. Minsk, 16–18 fevr. 2012 g. – Minsk: BGUIR, 2012.

УДК 37.015.3+159.922.7

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Кисова В.В.

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Нижний Новгород, e-mail: kisovaverv@mail.ru*

В статье рассматривается возможность и условия организации развивающего обучения на основе сотрудничества в условиях дошкольного образовательного учреждения. Обосновывается актуальность данной формы организации образовательного процесса у детей старшего дошкольного возраста. Приводятся оригинальные диагностические данные об уровне развития учебного сотрудничества дошкольников со взрослыми и сверстниками. В работе представлена авторская развивающая программа, направленная на оптимизацию учебного сотрудничества в старшем дошкольном возрасте. Рассматриваются возможности интеграции развивающей работы в структуру образовательного процесса современного дошкольного образовательного учреждения. Анализируются результаты реализации каждого этапа программы, описывается динамика развивающей работы с детьми. Представлены общие выводы о результативности программы развития учебного сотрудничества у старших дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: учебное сотрудничество со взрослыми и сверстниками, старшие дошкольники, развивающее обучение, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, модели учебного сотрудничества, развивающая программа

ORGANIZATION OF DEVELOPPING EDUCATION IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF COLLABORATION

Kisova V.V.

*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, e-mail: kisovaverv@mail.ru*

In the article the authors consider possibility and conditions of organization of developing education on the basis of collaboration in the preschool educational institution. Relevance of this form of organization of educational process among elder preschoolers is settled. Original diagnostic data concerning the level of development of educational collaboration among preschool children with adults and peers are exemplified. The article presents the author's developing program aimed at optimization of the educational collaboration at the senior preschool age. The possibilities of integration of developing work into the structure of the educational process of modern preschool educational institution are considered. The results of implementation of each phase of the program are analyzed, the dynamics of developing work with children is described. General conclusions concerning the effectiveness of the program of development of educational collaboration among senior preschool children with adults and peers are represented.

Keywords: educational collaboration with adults and peers, elder preschoolers, developing education, federal state educational standard of preschool education, models of educational collaboration, developing program

В соответствии с Законом Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» первой ступенью российской образовательной системы стало дошкольное образование. В связи с данным положением, перед дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ) встали новые задачи, нацеленные на модернизацию воспитания и обучения детей в соответствии с современными требованиями. Одним из основополагающих принципов дошкольного образования, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС)

дошкольного образования является содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Значимость сотрудничества для воспитания и обучения дошкольников подчеркивается выделением в ФГОСе специальной образовательной области – социально-коммуникативное развитие. Психолого-педагогическая работа в данном направлении предусматривает, в частности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к сообществу детей и взрослых в Организации. Как показывают исследования ведущих отечественных педагогов

и психологов (А.Л. Венгер [2], Е.Е. Кравцова [7], К.Н. Поливанова [2], У.В. Ульяновой [9], Г.А. Цукерман [10] и др.) особое значение формирование сотрудничества приобретает в старшем дошкольном возрасте при подготовке детей к школьному обучению. Умение шестилетних детей, в соответствии с их возрастными возможностями, компетентно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в учебной деятельности позволяет дошкольникам достичь к концу обучения в ДОУ как педагогической, так и психологической готовности к школе [6].

Цель исследования. Данное исследование направлено на выявление возможностей и особенностей организации развивающего обучения старших дошкольников на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в аспекте основных образовательных областей работы ДОУ.

Материалы и методы исследования

В качестве психодиагностического инструментария для выявления уровня сформированности сотрудничества в учебной деятельности старших дошкольников со взрослыми и сверстниками использовалась авторская модификация серии субтестов Г.А. Цукерман [8]. Формирующий психолого-педагогический эксперимент основывался на авторской программе развития сотрудничества у старших дошкольников со взрослыми и сверстниками. Задачи коррекционно-развивающей программы заключались:

- в развитии у старших дошкольников в процессе развивающего обучения способности к эмоциональной и интеллектуальной децентрации;
- в формировании потребности и способности компенсировать собственную неумелость в учебно-познавательной деятельности с помощью других людей – взрослых и сверстников;
- в совершенствовании у дошкольников мотивационного и операционального компонентов учебного взаимодействия;
- в развитии познавательной инициативности и самостоятельности в ситуациях учебного сотрудничества со взрослым и сверстниками.

Теоретико-методологическими основами построения коррекционно-развивающей программы явились концептуальные положения культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского, ключевые позиции деятельностной теории Б.Г. Ананьева [1], Л.С. Выготского [3], А.Н. Леонтьева и др., результаты исследований учебного сотрудничества В.В. Давыдова [4], В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др., теория онтогенеза общения в детском возрасте М.И. Лисиной и т.п. На основе выше перечисленных исследований были определены принципы построения развивающих обучающих сотрудничеству занятий в условиях ДОУ с детьми старшего дошкольного возраста: принцип учета актуальной и ближайшей зоны развития детей (Л.С. Выготский), принцип создания положительного эмоционального фона отношений участников учебного взаимодействия (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.), принцип личностно ориентированного взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (К. Роджерс, Г. Лэндрет, В. Экслейн и др.), принцип актуализации учебно-познавательной

деятельности (К.Н. Поливанова), принцип осуществления учебного сотрудничества на основе индивидуализированного подхода к детям (Л.С. Выготский).

Исследование проводилось в ряде ДОУ г. Нижнего Новгорода. Программа развития сотрудничества старших дошкольников со взрослыми и сверстниками в контексте образовательного процесса ДОУ включала в себя три этапа. Первый этап, по сути, являлся подготовительным и способствовал формированию у детей адекватной мотивационной и эмоциональной направленности, необходимой для полноценного осуществления последующих этапов программы. Второй этап способствовал овладению дошкольниками в меру их возрастных возможностей моделями сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. На третьем этапе детям предоставлялась возможность закрепления и совершенствования, полученных на предыдущем этапе программы навыков учебного сотрудничества. Все этапы развивающей программы органично сочетались со всем образовательным процессом ДОУ и основывались на тех видах деятельности и образовательных областях, которые предусматриваются ФГОС по дошкольному образованию.

Результаты исследования и их обсуждение

Психодиагностическое исследование уровня сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками у детей старшего дошкольного возраста продемонстрировало, что наиболее высокие показатели сотрудничества по критериям инициативности, самостоятельности, ориентированности на позицию партнера были выявлены в ситуациях сотрудничества со сверстниками. Большинство детей проявляли ответственность за общий результат учебной деятельности, оказывали сверстнику необходимую помощь в процессе работы, демонстрировали достаточно высокий уровень продуктивной активности, пытались брать на себя инициативу в плане корректировки хода выполнения совместного задания. Негативными моментами взаимодействия со сверстниками можно назвать демонстрацию эмоционального отношения некоторых детей к неудачным, по их мнению, действиям своего партнера. Наиболее часто встречаемыми эмоциональными проявлениями подобного рода явилась вербальная агрессия.

Уровень сформированности сотрудничества старших дошкольников со взрослым оказался несколько ниже, чем со сверстником. В большинстве случаев дети затруднялись в установлении паритетных отношений с экспериментатором. Это выражалось в меньшей инициативности дошкольников, они практически сразу же пытались занять привычную для себя в отношениях с педагогом объектную позицию. В результате взрослый был вынужден демонстрировать большую инициативность, зачастую не получая от ребенка ответной поддержки. Таким образом, в некоторых случаях

результат совместной деятельности в диаде взрослый-ребенок, оказывался хуже, чем у дошкольника в паре со сверстником.

Исходя из полученных диагностических показателей развития сотрудничества в учебной деятельности старших дошкольников со взрослыми и сверстниками, была реализована специальная программа, направленная на развитие у детей выше указанного вида общения. Общая продолжительность ее реализации – один учебный год.

Психолого-педагогическая работа на первом этапе осуществлялась в течение одного месяца. Для этого использовались занятия образовательной деятельностью (чтение художественной литературы), а также предусмотренные моменты образовательной деятельности в режиме дня (дидактические игры). Занятия, посвященные чтению художественной литературы, проводились в подгрупповой форме, что позволяло более эффективно проводить с дошкольниками обсуждение прочитанных произведений. Настольно-печатные дидактические игры чаще всего организовывались как парное взаимодействие взрослого и ребенка, для проведения дидактических игр познавательного характера (игры-поручения, игры-загадки, игры путешествия и т.д.) привлекалось не более трех-четырех детей. Для развития у дошкольников интереса к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками были подобраны художественные произведения детской литературы, рекомендованные для использования в образовательном процессе детского сада (В.А. Осеева «Синие листья», «Все вместе»; Е.А. Пермяк «Торопливый ножик»; В.Г. Сутеев «Кораблик», «Разные колеса»).

Параллельно с обсуждением художественной литературы дошкольники по инициативе взрослого включались в интеллектуальные дидактические игры, требующие активного взаимодействия. Для формирования представления об учебном сотрудничестве со взрослым использовались настольно-печатные дидактические игры, например, «Лабиринт», «Волшебный круг», «Колумбово яйцо», «Танграм» и др. Показывая игру, взрослый старался заинтересовать ребенка, например, демонстрируя превращение простого картонного разрезного квадрата в какую-нибудь необычную фигуру (животное, человек, дом и т.д.). Как правило, ребенку было сложно догадаться самостоятельно об алгоритме создания фигуры, и педагог предлагал ему попробовать у него научиться.

В качестве позитивного итога проведения данного этапа программы можно отметить значительное повышение интереса детей к ситуации сотрудничества в целом, так и к сотрудничеству со взрослым. Дети проявляли эмоциональную заинтересованность

в занятиях программы, которые проводил с ними педагог. Некоторые дошкольники стали пытаться копировать образцы поведения взрослого в процессе сотрудничества, увеличилось количество детских инициативных высказываний в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Второй этап программы проводился два месяца. Основой для его осуществления стали две образовательные области ДОУ – познавательное развитие (занятия по формированию целостной картины мира и по формированию математических представлений) и речевое развитие. Всего на данном этапе было реализовано 24 занятия. Основной организационной формой работы с детьми явились подгрупповые занятия. Логика психолого-педагогической деятельности заключалась в последовательном, постепенном переводе дошкольников от более простых моделей учебного взаимодействия со взрослым и сверстником к более сложным.

Начальная работа строилась на основе индивидуально-кооперативной модели учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками. Суть такой формы учебного взаимодействия заключалась в научении детей принятию общей цели совместной работы, на основе которой, каждый из участников индивидуально выполнял определенную для него правилами часть задания. Полученный каждым из партнеров результат становился частью общего результата, что отражалось в совместной оценке качества работы и вклада в нее каждого участника.

Кооперативная модель учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками также предполагала принятие дошкольниками общей цели деятельности. Усложнение учебного сотрудничества заключалось в последовательном выполнении каждым участником действий, результатов которых становился основой выполнения задания для следующего партнера. Таким образом, результат общей работы складывался не из индивидуальных независимых друг от друга итогов выполнения определенной части задания каждым участником, а формировался в зависимости от качества действий каждого ребенка уже в процессе учебно-познавательной деятельности.

Формирование кооперативной модели учебного сотрудничества без предварительного распределения функций между участниками предполагало освоение детьми инициативных совместных действий со взрослым и сверстниками на всех этапах учебно-познавательной деятельности. Этот вариант учебного сотрудничества основывался на наличии у детей определенного опыта взаимодействия в учебно-познавательной деятельности: умении принять общую цель

работы, осуществлении координации своих действий с учетом позиции партнера, наличии навыков совместной оценки общего результата. Центральным моментом научения данной модели сотрудничества явилось освоение дошкольниками этапа совместного планирования предстоящей деятельности. В первую очередь это касалось выделения этапов работы с последующим распределением функций между партнерами.

Наиболее быстро детьми были освоены наиболее простые модели сотрудничества. Кооперативная модель учебного сотрудничества без предварительного распределения функций между участниками оказалась для некоторых детей достаточно сложной, особенно в отношении партнерства со взрослым. В этом случае эффективным средством являлся образец инициативных действий взрослого, что существенно облегчало детям ориентировку в деятельности, позволяло пережить успех в значимой для них ситуации.

Третий этап программы осуществлялся на протяжении всех последующих месяцев учебного года. Работа велась на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, подготовке к обучению грамоте, формированию целостной картины мира. Все педагогические работники (музыкальный работник, физорг, помощник воспитателя и др.), участвующие в образовательном процессе с детьми экспериментальных групп, реализовывали учебное сотрудничество как основную форму организации учебно-познавательной деятельности дошкольников в рамках занятий. Результаты психолого-педагогической работы с детьми на третьем этапе программы свидетельствуют о том, что большинство дошкольников стало позитивно воспринимать ситуацию учебного сотрудничества как со взрослым, так и со сверстником. Существенным моментом явилось эмоциональное переживание детьми результата совместной деятельности как своего собственного. Увеличилась познавательная инициативность дошкольников по отношению к педагогам (познавательные вопросы, продуктивное использование обучающей помощи взрослого и т.д.).

Выводы

Проведение контрольного диагностического исследования по окончании проведения всей программы показало наличие выраженной положительной динамики развития учебного сотрудничества у старших дошкольников. Дети стали более доброжелательными в отношении к партнеру по взаимодействию, сама ситуация сотрудничества стада восприниматься как привычная и даже необходимая. Существенно обогатился речевой репертуар детей (инициатив-

ные высказывания в адрес партнера, познавательные координирующие совместную деятельность вопросы и т.д.). Большинство детей было достигнуто осознание общей с партнером цели деятельности. Негативным моментом явилась сохраняющаяся у некоторых дошкольников тенденция к антикооперативным действиям по отношению к партнеру (преимущественно сверстнику) в ситуациях затруднения в выполнении задания. Таким образом, исследование показало существенные потенциальные возможности в развитии сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников. Результаты экспериментального изучения доказали адекватность возрастных психофизических возможностей детей для проведения с ними подобной психолого-педагогической работы. Кроме того, данное исследование позволило выявить образовательные ресурсы ДОУ, обеспечивающие оптимальные условия организации развивающего обучения на основе сотрудничества старших дошкольников со взрослыми и сверстниками [5].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия заданий взрослого шестилетними детьми // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 45–54.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: Монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2010. – 98 с.
6. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 367.
7. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.
8. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослым и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 29–38.
9. Ульяновская У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–34.
10. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 35 с.

УДК 37.015.3+159.922.7

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Кисова В.В., Власова Ю.Д.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Нижний Новгород, e-mail: kisovaverv@mail.ru

В статье рассматривается проблема современного состояния подготовки специалистов в области дошкольной дефектологии в российских вузах. Приводится обзор актуальных нормативных документов, регламентирующих работу специальных образовательных учреждений и ВУЗов, занимающихся подготовкой дефектологических кадров. Рассматриваются приоритеты профилей подготовки современных дефектологов. Анализируется содержание учебных рабочих планов некоторых профилей дефектологического направления на предмет их направленности на воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОВЗ. Предлагается анализ современного состояния дошкольного дефектологического образования в Российской Федерации. Обосновывается актуальность расширения сферы дефектологического образования в аспекте дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольная дефектология, бакалавриат, магистратура, дети дошкольного возраста с ОВЗ, федеральный государственный стандарт дошкольного образования

ABOUT TRAINING OF SPECIALISTS FOR THEIR EMPLOYMENT FOR WORK IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA

Kisova V.V., Vlasova Y.D.

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, e-mail: kisovaverv@mail.ru

In the article the authors consider the problem of current state of training of specialists in preschool defectology in Russian universities. A review of current regulations concerning the work of special educational institutions and universities involved in the training of defectological staff is specified. The priorities of profiles that train defectologists are observed. The content of educational work plans of some profiles of defectological training concerning their focus on education and training of preschool children with special needs is analyzed. The analysis of current state of preschool defectological education in the Russian Federation is represented. Actuality of expansion of the sphere of defectological education in the aspect of preschool age is settled.

Keywords: preschool defectology, baccalaureate, magistracy, preschool children with special needs, federal state standard of preschool education

Важность оказания ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчеркивается практически всеми современными ведущими специалистами в области российского специального образования (Л.И. Аксенова [1], Т.В. Волосовец [2], З.М. Дунаева [3], Н.Н. Малофеев [6,7], Ю.А. Разенкова [5], Н.Д. Шматко [10] и др.). Рассматривая параметры современной системы образования детей с ОВЗ, Н.Н. Малофеев подчеркивает, что именно внедрение ранней помощи обеспечивает максимальный охват детей с проблемами в развитии на ранних этапах онтогенеза. Оказание такой помощи позволяет сократить разрыв между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом оказания ему комплексной медико-психолого-педагогической помощи. Подобный подход предупреждает возникновение вторичных нарушений у детей, обеспечивает наиболее

полную реализацию их реабилитационного потенциала, позволяет значительной части детей с ОВЗ войти в общую образовательную систему (интегрированное обучение). Таким образом, раннее выявление нарушений развития и ранняя комплексная помощь детям с ОВЗ должны стать фундаментом их системы образования. По экспериментальным данным института коррекционной педагогики РАО, включение детей группы риска в систему ранней помощи способствует нормализации развития более чем у 80 % детей, около 25 % детей с нарушениями слуха в результате ранней помощи существенно компенсировали недостатки своего слухоречевого развития и т.п. Значительным фактором приоритетной позиции ранней помощи детям с ОВЗ является сокращение их количества на этапе дорогостоящего специального школьного образования. Ю.А. Разенкова пишет: «Деятельность служб ранней помощи является высоко эффективной,

а вложенные в их создание и содержание затраты — экономически оправданными, поскольку ориентированы на уменьшение количества детей, которые по достижении школьного возраста нуждаются в специальном обучении» [9].

Создание специальных условий развития для детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста должно являться одной из приоритетных задач современной российской системы образования. Основопологающим документом, регламентирующим деятельность дошкольных специальных образовательных учреждений, является приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». В его содержании подчеркивается, что коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих программу в Группках комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

Важным моментом, освещаемом в третьем разделе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по дошкольному образованию «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования», является указание на возможность введения в кадровый состав образовательных учреждений, имеющих группы комбинированной и компенсирующей направленности, дополнительных педагогических работников, с соответствующей квалификацией для работы с дошкольниками с ОВЗ. Следовательно, система российского специального (дефектологического) образования должна быть ориентирована на подготовку соответствующего профиля.

Данное положение подтверждается анализом профессионального стандарта педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г/ № 544н. Практически все перечисленные в нем трудовые функции включают трудовые действия, регламентирующие работу педагога с детьми с ОВЗ. Например, «Общепедагогическая функция. Обучение включает в себя такие необходимые умения как использование и апробирование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ. Необходимыми знаниями в контексте данной трудовой функции являются пред-

ставления об основных закономерностях возрастного развития, индикаторах индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации. Трудовая функция «Развивающая деятельность» включает в себя освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми с девиациями поведения и т.д. Стандарт определяет дошкольное образование как вид профессиональной деятельности и регламентирует трудовые действия специалистов этого направления. Описание трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» обозначает трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания, непосредственно связанные с работой педагогами в отношении детей с ОВЗ. Например, реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, дефектолога, логопеда и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями, создание позитивного психологического климата в группе для доброжелательных отношений между детьми, в том числе и детьми с ОВЗ и т.д.

Цель данной статьи состоит в выявлении специфики современного состояния подготовки специалистов в области дошкольной дефектологии с целью обоснования и актуализации данной проблемы в аспекте модернизации российской системы образования.

Материалы и методы исследования

На сегодняшний день базовое высшее дефектологическое образование обеспечивается в рамках бакалавриата (срок обучения 4 года). Полное высшее дефектологическое образование представлено магистратурой (срок обучения 2 года). С 2015 года организация специального (дефектологического) образования осуществляется в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата). А также Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование (уровень магистратуры). Профессиональная деятельность выпускников программ бакалавриата и магистратуры ориентиро-

вана на образование лиц (детей, подростков и взрослых) с ОВЗ в организациях образования, социальной сферы и здравоохранения. Виды профессиональной деятельности выпускников бакалаврских программ определяются, как коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская. В профессиональную сферу магистров дефектологии добавлены такие направления работы, как профилактическая, научно-исследовательская, преподавательская, организационно-управленческая деятельность.

В соответствии с многолетней традицией подготовки дефектологических кадров, в России сложились основные профили данных специальностей: учитель-сурдопедагог (работает с детьми с нарушениями слуха), учитель-тифлопедагог (работает с детьми с нарушениями зрения), учитель-олигофренопедагог (работает с детьми с недостатками умственного развития), учитель-логопед (работает с детьми с речевыми нарушениями) и специальный психолог (осуществляет психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии) [4, 5]. Однако если проанализировать содержание основных профессиональных общеобразовательных программ данных профилей подготовки, то можно сделать вывод о минимальной представленности в них дисциплин, направленных на формирование у студентов знаний и умений в отношении образования дошкольников с ОВЗ.

Специальную направленность на работу с дошкольниками с ОВЗ имеет профиль подготовки «Дошкольная дефектология» в рамках Специального (дефектологического) образования. Специалисты этого профиля получают, по сути дела, метапрофильную квалификацию по работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими зрительные, слуховые, моторно-двигательные, речевые, интеллектуальные, социально-личностные нарушения. Сфера их профессиональной деятельности включает в себя психологическую и социальную адаптацию дошкольников с проблемами в развитии, формирование речи у дошкольников с нарушением слуха и нарушением зрения, психолого-педагогическую диагностику и коррекцию нарушений развития у детей раннего и дошкольного возраста и т.д.

Для выявления специфики современного состояния подготовки дошкольных дефектологов в России нами был предпринят анализ рабочих учебных планов некоторых профилей направления Специальное (дефектологическое) образование, а также проведен обзор образовательных программ ведущих российских вузов.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ рабочих учебных планов профилей бакалавриата «Олигофренопедагогика», «Логопедия» и «Специальная психология»

Анализ направлений и профилей подготовки дошкольных дефектологов в бакалавриате и магистратуре некоторых российских вузов

ВУЗ, подразделение	Бакалавриат	Магистратура
	Профиль «Дошкольная дефектология»	Магистерские программы дошкольной направленности
Московский педагогический государственный университет Институт детства	+	Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии
Московский государственный педагогический университет Институт специального образования и комплексной реабилитации	+	Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии
Иркутский государственный университет Педагогический институт	+	—
Новосибирский государственный педагогический университет Институт детства	+	—
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева Факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии	+	—
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского Дефектологический факультет	+	—
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина Факультет дефектологии и социальной работы	+	Проектирование и моделирование в дошкольной дефектологии Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития

продемонстрировал, что в учебном плане будущих олигофренопедагогов присутствует фактически только одна целенаправленно адресованная дошкольному возрасту дисциплина – Олигофренопедагогика дошкольная. В плане подготовки логопедов есть только разделы, посвященные дошкольному возрасту в отдельных немногочисленных дисциплинах, например, Логопедические практикумы. Анализ учебного плана для специальных психологов, к сожалению, не включает в себя дисциплин дошкольной направленности. Большинство дисциплин профессионального цикла рассматриваемых профилей, особенно «Олигофренопедагогика» и «Логопедия» ориентированы на педагогическую работу в рамках специальной (коррекционной) школы. Так, в учебном плане олигофренопедагогов присутствуют такие дисциплины, как Методика преподавания русского языка (специальная), Методика преподавания математики (специальная), методика преподавания истории (специальная) и т.п. Дисциплины, посвященные методике обучения детей дошкольного возраста, в учебном плане отсутствуют. Таким образом, мы можем предположить, что традиционные дефектологические профили имеют выраженную направленность на школьное обучение детей и подростков с ОВЗ.

Данные, представленные в таблице, наглядно демонстрируют, что примерно из трех десятков российских вузов, занимающихся педагогическим образованием, только небольшая часть имеет подготовку специалистов по дошкольной дефектологии. Причем, основное количество специалистов получает бакалаврское образование. Магистерские программы представлены только в ведущих московских вузах страны.

Выводы

Исходя из изложенных выше положений, мы можем констатировать, что подготовка квалифицированных кадров для работы с дошкольниками, имеющими ОВЗ в российской системе дефектологического (специального) образования имеет определенные проблемы. К сожалению, только небольшое количество российских вузов имеет специализированные профили подготовки по дошкольной дефектологии, что не может не иметь негативных последствий для качества дошкольного образования детей с ОВЗ в нашей стране. Кроме того, традиционные программы подготовки бакалавров и магистров дефектологии включают в себя недостаточно дисциплин, ориентированных на формирование у студентов адекватного представления о развитии, воспитании и обучении детей дошкольного возраста с ОВЗ. В результате такого положения, выпускники бакалаврских и магистерских программ испытывают значительные проблемы в качествен-

ной реализации принципа преемственности всех ступеней образования, являющегося основополагающим педагогическим принципом. Также следует отметить, что недостаток квалифицированных дошкольных дефектологов затрудняет эффективную реализацию ФГОС дошкольного образования.

Несомненно, что расширение спектра подготовки дефектологов за счет внедрения в образовательные программы дисциплин дошкольной направленности, а также увеличение количества вузов, реализующих обучение студентов по профилю дошкольная дефектология, является актуальной задачей современного российского высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 15–27.
2. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития ранней помощи детям в России // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 4–6.
3. Дунаева З.М., Ростягайлова Л.И. К вопросу об организации медико-психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 33–35.
4. Кисова В.В., Власова Ю.Д. Современное состояние системы дефектологического образования в России и за рубежом / Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов ВУЗов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия (10 ноября 2015 г. г. Н. Новгород). – Н.Новгород: Мининский университет, 2015. – С. 38–43.
5. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 – С. 1127–1132.
6. Малофеев Н.Н., Разенкова Ю.А., Урядницкая Н.А. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребенком в Российской Федерации // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 60–68.
7. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7–11.
8. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития: монография. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2011. – 210 с.
9. Разенкова Ю.А. Службы ранней помощи семье с особым ребенком: проблемы роста // Синдром Дауна. XXI век. – 2009. – № 1(2). – С. 42–48.
10. Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 11–17.

УДК 377

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА****Колесникова Н.Н.***ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», Магнитогорск;**Многопрофильный колледж, комплекс «С», Магнитогорск, e-mail: nnk_74@mail.ru*

Статья посвящена проблеме подготовки будущих специалистов в образовательном процессе многопрофильного колледжа. Представлен опыт преподавателя колледжа по применению в педагогической деятельности современных образовательных технологий и активных методов обучения, которые способствуют развитию активности студентов и повышению качества образования. Показано, что наиболее перспективным является использование следующих технологий и методов обучения: исследовательские, эвристические и проблемные методы, которые способствуют формированию таких качеств личности, как самостоятельность, инициативность, мобильность; проектное обучение, методической основой которого является метод проектов; рейтинговая система оценки знаний студентов, которая практически не используется в системе среднего профессионального образования. Раскрыто содержание указанных технологий и методов обучения. Сделан вывод о том, что применение в образовательном процессе многопрофильного колледжа современных образовательных технологий и активные методы обучения способствуют развитию личности каждого студента, формируя его творческую активность, самостоятельность, инициативность, мобильность. Эти качества необходимы каждому выпускнику, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Ключевые слова: образовательный процесс, качество образования, творческая активность, творческая ситуация, исследовательский метод, эвристический метод, проектное обучение, рейтинговая система

**TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN THE CONDITIONS
OF EDUCATIONAL PROCESS OF VERSATILE COLLEGE****Kolesnikova N.N.***Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk;
Versatile college, Magnitogorsk, e-mail: nnk_74@mail.ru*

Article is devoted to a problem of training of future experts in educational process of versatile college. Experiment of the teacher of college on application in pedagogical activity of modern educational technologies and active methods of training which promote development of activity of students and improvement of quality of education is presented. It is shown that the most perspective is use of the following technologies and methods of training: research, heuristic and problem methods which promote formation of such qualities of the personality as independence, initiative, mobility; design training which methodical basis is the method of projects; rating system of an assessment of knowledge of students which is practically not used in system of secondary professional education. The content of the specified technologies and methods of training is opened. The conclusion that application in educational process of versatile college of modern educational technologies and active methods of training promote development of the identity of each student is drawn, forming his creative activity, independence, initiative, mobility. These qualities are necessary for each graduate to be demanded in labor market.

Keywords: educational process, quality of education, creative activity, creative situation, research method, heuristic method, design training, rating system

Современный период развития общества характеризуется различными социально-экономическими преобразованиями, которые затрагивают все сферы жизни человека. В этих условиях изменяется характер и цели трудовой деятельности. Сегодня профессия рассматривается как источник обретения материального благополучия и желаемого социального статуса. В связи с этим повышаются требования работодателя к профессиональной подготовке выпускников учебных заведений. На первый план выходят такие личностные качества будущего специалиста, как творческий подход к решению профессиональных проблем, самостоятельность, способность и готов-

ность к саморазвитию и самореализации [8, 10, 22]. На практике далеко не всегда молодые специалисты способны реализовать подобные задачи. Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать новые эффективные технологии обучения студентов, способствующие, прежде всего, решению проблемы развития активности студентов, приобретение ими опыта творческой, самостоятельной, проективной и управленческой деятельности [19].

В связи с этим, возникает необходимость практической разработки проблемы развития творческой активности, что требует специальной организации учебного процесса, особого методического подхода

к содержанию, объёму, методике представления и усвоения учебного материала, формам организации учебных занятий, диагностике знаний и умений, их оценке и самооценке. Только правильно выбранные технологии и методы обучения способны оказывать влияние на качество подготовки будущих специалистов и на процесс становления творческой личности [4, 11, 15].

Целью статьи является обобщение опыта преподавателя колледжа по применению в педагогической деятельности современных образовательных технологий и активных методов обучения, которые способствуют развитию активности студентов и повышению качества образования.

Теоретический анализ различных исследований приводит к выводу, что образовательная система, сложившаяся к настоящему времени, располагает многообразием подходов к проблеме развития творческой активности студентов [13, 21], но далеко не полностью разработанными и используемыми в практике среднего профессионального образования. Этот вывод подтверждает актуальность данного исследования, проводимого в направлении поиска новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности студентов, способствующих их развитию и открывающих возможности удовлетворения запроса общества на творческую, ориентированную на разносторонне преобразующую деятельность, личность.

Многолетний опыт работы в системе среднего профессионального образования и специфика образовательного процесса в колледже, а также возраст студентов и уровень их подготовки, позволяет сделать вывод, что наиболее перспективным является использование следующих технологий и методов обучения:

- исследовательские, эвристические и проблемные методы, которые способствуют формированию таких качеств личности, как самостоятельность, инициативность, мобильность;
- проектное обучение, методической основой которого является метод проектов;
- рейтинговая система оценки знаний студентов, которая практически не используется в системе среднего профессионального образования.

Остановимся более подробно на характеристике исследовательского, эвристического методов и метода проектов, которые являются основными при организации образовательного процесса и использование которых не зависит от конкретного содержания учебного предмета.

Основное назначение эвристического метода заключается в постепенной под-

готовке обучающихся к самостоятельному решению проблем, творческих ситуаций, то есть основу эвристического метода составляет деятельность по решению творческих ситуаций [16, 18]. Применение эвристического метода в обучении предполагает использование не только творческих ситуаций, а ещё и широкое применение эвристической беседы, в результате которой с помощью подбора специальных вопросов и искусно определённого порядка их задавания ученику можно извлекать из его памяти скрытое и неосознанное ранее знание, которое поможет обучающемуся найти решение проблемы или творческой ситуации.

Творческая ситуация – это продукт интеллектуально-эвристического мыслительного процесса от зарождения замысла (идеи) его фактического обоснования до построения эвристической модели проблемной ситуации [16, с. 71].

Творческие ситуации познавательного, проблемного, исследовательского характера могут быть использованы на различных этапах учебного занятия: мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном.

Концепция исследовательского метода была разработана И.Я. Лернером. Основное назначение этого метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение учащимися методами научного познания, способствовать формированию осознанных, гибко используемых знаний. Сущность метода состоит в организации поисково-творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач проблем при которой «учащийся на занятиях был бы не объектом, воспринимающим готовые знания, а исследователем, то есть человеком, самостоятельно ставящим вопросы, диалектически разрешающим противоречия [12, 14]».

В рамках исследовательского метода обучение ведётся с опорой на непосредственный опыт студентов, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Это обучение, в котором обучающийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей мере организованного (направляемого) преподавателем [14, 17].

В образовательном процессе колледжа на дисциплинах социально-экономического цикла исследовательский метод применяется при выполнении студентами творческих упражнений, задач, практических работ, выполнении домашних заданий творческого характера, выполнении специальных заданий поискового характера на сравнительный

анализ, мысленную перегруппировку изучаемых объектов; выполнении мысленного эксперимента; проведении факультативных и кружковых занятий, то есть необходима организация занятий по типу учебного исследования, значение которых выражается не в объективной ценности получаемых результатов, а в субъективной необходимости таких занятий для развития творческой активности студентов [20].

В настоящее время наиболее перспективным является использование проектного обучения, которое можно использовать во время аудиторной и внеаудиторной работы. Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях [1, 5].

В учебном процессе метод проектов ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

При организации проективной деятельности мы исходим из того, что проект – это небольшая творческая работа, поэтапно – от идеи до её воплощения, обладающая объективной или субъективной новизной; в процессе работы над проектом обучающийся постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах [2, 3].

Опыт работы со студентами колледжа показывает, что наиболее успешно проектная деятельность реализуется в кружковой работе, которые могут работать по различным направлениям, например, кружок по проблеме предпринимательства.

На занятиях студенты вовлекаются в творческую деятельность по разработке проектов, которые впоследствии представляются на конкурсах различного уровня.

Студенты колледжа неоднократно принимали участие в различных городских конкурсах проектных работ. Организаторами данных мероприятий выступали не только городская администрация, но и частные организации, а также средства массовой информации. На различные конкурсы были представлены такие проекты как «Открытие кулинарной школы», проект парикмахерская «Селянка», проект по открытию Фитнес клуба.

Спецификой учреждений среднего профессионального образования является слабый контингент учащихся с очень низкой мотивацией к учёбе. Для решения этой проблемы необходимо использовать рейтинговую систему оценки качества знаний студентов.

Необходимо отметить, что отличительной особенностью рейтинговой системы оценивания является то, что каждому студенту предоставляется возможность в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбрать индивидуальную траекторию обучения. Главным звеном рейтинговой системы оценки является постоянный индивидуальный контроль и самоконтроль, подсчет индивидуального рейтинга достигнутых результатов с последующей коррекцией [6, 7].

В рейтинговой системе оценивания чаще всего используют различные виды контроля по видам учебных занятий: экзамен, курсовая работа, дифференцированный зачет по итогам семестра, доклад, реферат, зачет по теме, письменная контрольная работа, выступление на семинаре, компьютерный тест, устный ответ на вопрос.

В учреждениях СПО эта система пока широко и локально не применяется, но ряд преподавателей начинают использовать рейтинг индивидуально на своём только предмете и отмечают при этом его положительное влияние на посещение занятий и качество подготовки студентов [20].

Таким образом, в условиях современного образовательного процесса для подготовки будущих специалистов необходимо использование инновационных технологий и активных методов обучения, которые способствуют развитию личности каждого студента, формируя его творческую активность, самостоятельность, инициативность, мобильность. Эти качества необходимы каждому выпускнику, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1989. – 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Байков Ф.Я. Учение и творчество. – Л.: Лениздат, 1979. – 135 с.
4. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1994. – 156 с.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИРПО, 1996. – 336 с.
6. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14 – № 1. – С. 324–328.
7. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 24 с.
8. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 49–52.
9. Кларин М.В. Инновации в обучении. Методы и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 365 с.
10. Колесникова Н.Н. Методологические подходы к творческому развитию студентов // Проблемы педагогической науки на современном этапе развития образования: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – С. 92–93.
11. Колесникова Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования: сборник научных статей преподавателей и аспирантов – Магнитогорск: ГОУ ВПО МГТУ, 2007. – С. 61–63.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 116 с.
13. Мерзлякова М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе (на примере создания многопрофильного лицея): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995. – 210 с.
14. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.
15. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
16. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. – М.: Москва, 1995. – 217 с.
17. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.
18. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002.
19. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С. 63–67.
20. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103–106.
21. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 4–5. – С. 1476–1478.
22. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 153–156.

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Конева И.А., Карпушкина Н.В.

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина» Министерства образования России (Мининский университет),
Нижний Новгород, e-mail: konvia@mail.ru, karpushkina.nv@gmail.com*

В данной статье рассматривается проблема оптимизации самосознания подростков с нарушениями зрения в процессе формирующего эксперимента. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что для большинства слабовидящих подростков характерна неадекватно завышенная самооценка с низким уровнем притязаний и преобладание субъективных аспектов образа Я. Целью формирующего этапа экспериментальной работы явилась разработка и апробация содержания коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию самооценки и образа Я у слабовидящих подростков. Контрольный эксперимент показал, что предложенная коррекционно-развивающая программа имеет психокоррекционный эффект.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, образ Я, слабовидящие подростки

OPTIMIZATION OF SELF-AWARENESS OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS MEANS FORMING EXPERIMENT

Koneva I.A., Karpushkina N.V.

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Minin's University),
Nizhny Novgorod, e-mail: konvia@mail.ru, karpushkina.nv@gmail.com*

This article addresses the problem of optimizing the self-consciousness of adolescents with visual impairments during the formative experiment. In the course of the experiment it was found that for most visually impaired adolescents characterized by unreasonably high self-evaluation low level of claims and the predominance of the subjective aspects of the image Y. the Aim of the forming stage of experimental work was the development and approbation of the content of correctional-developing program aimed at optimizing the self-esteem and self-image in visually impaired adolescents. A control experiment showed that the proposed correctional program has a corrective effect.

Keywords: identity, self-esteem, the way I am, visually impaired adolescents

Сфера самосознания выступает как личностное образование, существенно определяющее психологический и социальный облик человека, его позицию, формы поведения [1, 3, 9]. От самооценки личности зависит ее отношение с окружающими людьми, в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности [2, 4].

Подростковый возраст это начало формирования нового уровня самосознания – рефлексивного самосознания как периода развития и углубления интегративных качеств. При рефлексии сознание направлено на само себя. Феномен рефлексия знаменует этап окончательного становление самосознания человека [6].

Однако нарушенное развитие, в частности нарушение зрительного восприятия, может стать серьезным препятствием для полноценного становления самосознания человека. Зрительный дефект занимает важное место в формировании представлений

о себе. Он обуславливает нарушения в процессах идентификации, самоактуализации, социально-психологической адаптации. Оценка окружающего мира, социальных отношений и самого себя подростками с нарушениями зрения отражает внутреннюю несогласованность, дисгармоничность личности. Для большинства слабовидящих подростков характерна неадекватность самооценки. Причинами неадекватного самовосприятия считается реакция личности на хроническую психотравматизирующую ситуацию, обусловленную осознанием своей несостоятельности, так и ограничением возможностей контактов вследствие депривации [8].

Целью проведенного нами исследования послужило изучение особенностей самосознания подростков с нарушениями зрения в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, разработка и апробация коррекционно-развивающей программы формирования полноценного самосознания. В исследовании приняли участие 20 слабовидящих старших подростков и 20 их сверстников с нормативным психическим развитием.

В нашем исследовании мы поставили цель – выявить специфические особенности самосознания подростков с нарушением зрения в сравнении с особенностями нормально видящих подростков. Мы предположили, что подростки с нарушениями зрения могут иметь завышенную самооценку; специфические особенности образа Я (субъективный аспект самосознания и преобладание личностных диспозиций). Исследование проведено с помощью экспериментальных методик: методика определения самооценки (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн); изучение особенностей самооценки; методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); выявление особенностей образа Я и самоотношения; метод «Незаконченных предложений» (Дж.М. Сакс, С. Леви) в модификации. Статистическая достоверность сделанных выводов подтверждена расчетом t-критерия Стьюдента.

Проведенный констатирующий эксперимент позволяет сделать выводы о том, что – у подростков с нарушением зрения по результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности самосознания: преобладание личностных диспозиций, субъективных аспектов и завышенной самооценки с низким уровнем притязаний;

– у подростков с нормальным развитием в результате эксперимента были выявлены следующие особенности самосознания: преобладание социальных диспозиций, объективных аспектов и в основном подростки имеют среднюю самооценку с высоким уровнем притязаний.

Целью формирующего этапа экспериментальной работы явилась разработка содержания коррекционно-развивающей программы, выбор наиболее эффективных путей и средств развития самосознания и формирование адекватной самооценки у слабовидящих подростков путем формирующего эксперимента.

Нами были учтены методологические принципы коррекционно-развивающей работы по развитию самосознания и формированию адекватной самооценки, предложенные рядом авторов: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др. Эти авторы указывают на то, что для формирования творческой, всесторонне развитой личности, необходимо развитие у человека умения анализировать и адекватно оценивать свои поступки, поведение, отношения с окружающими, а также свои личностные качества [5, 7].

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтверждают, что у подростков

с нарушениями зрения отмечается завышенная самооценка, так же у них по модальностям образа Я преобладают личностные диспозиции.

Во время проведения констатирующего этапа эксперимента были выявлены особенности восприятия и оценивания себя, своего поведения и восприятия других людей подростками с нарушениями зрения. Был сделан вывод о том, что процесс целенаправленной коррекционно-развивающей работы с элементами обучающего эксперимента по развитию самосознания и формированию адекватной самооценки должен осуществляться на занятиях по изобразительной деятельности, которые проводятся в едином блоке занятий по ознакомлению с окружающим, с художественной литературой, математикой и конструированием, что и стало целью формирующего этапа экспериментальной работы [9].

Коррекционно-развивающая программа включала проведение групповых занятий, в процессе которых решались следующие задачи:

- оптимизировать Я-концепцию и расширять самосознание подростков;
- развивать чувство эмпатии, умение выражать свои эмоциональные состояния;
- развивать групповую сплоченность;
- развивать коммуникативные навыки;
- развивать словарь детей, отражающий качества характера и внешности.
- снижение эмоционального напряжения;
- воспитание уверенности в себе;
- способствовать развитию интереса к самому себе, формировать собственную культуру самопознания,

Коррекционно – развивающая программа включала в себя 3 этапа по развитию самосознания и формированию адекватной самооценки, которые выполняют определенные функции. В неделю проводилось 3 занятия по 40 минут. Всего программа рассчитана на 8 недель, следовательно, общее количество коррекционно – развивающих занятий 24.

Первый этап. Я-концепция и ключевые ее компоненты.

Количество занятий – 6.

Цель: развитие у учащихся интереса к изучению себя, определение своих потенциальных возможностей, способностей, создание условий для формирования у учащихся положительных качеств личности.

Упражнения занятий: «Учимся ценить индивидуальность», «Волшебная рука», «Волшебный сундучок», «Дерево жизненных ценностей», «Граффити», «Какой у меня характер?», «Скульптура», «Угадай, каким меня видят».

Второй этап. Реконструктивный. Количество занятий – 9.

Разделен на 3 уровня (исходя из структуры Я-концепции):

1) Когнитивный. Цель: формирование осознания своей ценности, положительное отношение к себе и окружающим.

Упражнения занятия: «Какой я в глазах других людей?», «Ассоциации», «Собери меня в дорогу!».

2) Эмоциональный. Цель: овладение приемами саморегуляции, развитие способности к эмоциональной децентрации, формированию позитивного отношения к себе и другим.

Упражнения занятий: «Квадратный или круглый», «У тебя есть...», «Чья проблема больше?»

3) Поведенческий. Цель: формирование более адаптивных поведенческих партнеров, преодоление стереотипов, формирование адекватной самооценки.

Упражнения занятий: «От чужого имени», «Кто я есть на самом деле», «Паутина предрассудков».

Третий этап. Саморазвитие личности. Количество занятий – 9.

Цель: осознанию у учащихся необходимости определения жизненных целей, ориентиров и наметить пути их достижения.

Упражнения занятий: «Как можно поступить», «Пространство возможностей», «Новые возможности», «Достижение целей», «Мое будущее», «Что я хочу на самом деле», «Мой успех», «Какой я есть, и каким я бы хотел быть», «Прогноз поступка».

Контрольный эксперимент, проведенный после апробации коррекционно-развивающей программы, показал, что самооценка большинства подростков с нарушениями зрения стала адекватной, они стали оценивать более объективно себя, свое поведение, что свидетельствует о более развитом самосознании.

Диагностика особенностей самооценки по методике «Определение самооценки» (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн) выявила, что адекватную самооценку имеют 70% подростков с нарушениями зрения, 30% подростков с нарушениями зрения демонстрируют завышенную самооценку, то есть дети переоценивают свои возможности. Подростков с заниженной самооценкой не выявлено. Так при определении самооценки слабовидящих подростков экспериментальной группы было выявлено, что после проведения коррекционно – развивающей программы результаты улучшились.

При выявлении сформированности Я-концепции и самоотношения по методике «Кто Я?» (М. Куна и Т. Макпартленда)

было выявлено, что у экспериментальной группы подростков с нарушениями зрения преобладают личностные диспозиции: 4% составили самохарактеристики через характеристики других; 8% – характеристики своих предпочтений и желаний; 30% – характеристики собственных личностных качеств – всего: 42%. 35% суждений составили социальные идентичности из них 19% характеристики своих собственных действий и поступков; 16% характеристики своих социальных статусов и ролей. На долю физических самохарактеристик приходится 23%.

Общий уровень самопрезентации подростков экспериментальной группы с нарушением зрения составил 8,1 суждений. Анализируя соотношения объективных и субъективных аспектов, соотношение составляет 43,3% к 56,7% соответственно. Объективный аспект представлен мотивационными самохарактеристиками, описаниями себя в терминах своих социальных ролей, статусов и поступков. Субъективный аспект представлен описанием себя в терминах эмоций, установок и желаний.

При исследовании контрольной группы общий уровень самопрезентации подростков контрольной группы составил в среднем 7,2 суждений. Анализируя соотношения объективных и субъективных аспектов, соотношение составляет 39% к 61% соответственно.

Анализируя модальности образа Я, было выявлено, что у подростков контрольной группы с нарушением зрения преобладают личностные диспозиции: 4,5% составили самохарактеристики через характеристики других; 10% – характеристики своих предпочтений и желаний; 41% – характеристики собственных личностных качеств – всего: 55,5%. 30% суждений составили физические самохарактеристики. На долю социальных идентичностей приходится только 16,7%, из них 12,25% характеристики своих собственных действий и поступков; 4,5% характеристики своих социальных статусов и ролей.

В результате проведенной коррекционно-развивающей программы было выявлено, что у подростков с нарушениями зрения в экспериментальной группе преобладают дети с адекватной самооценкой, а в контрольной группе подавляющее число подростков с завышенной самооценкой.

При изучении самооценки у контрольной группы по методике «Незаконченные предложения» (Дж.М. Сакс, С. Леви) в модификации, было выявлено, что 70% имеют завышенную самооценку, то есть они в своих ответах ставили себя выше других

и ставят перед собой высокие цели. У 30 % адекватная самооценка, они не выделяют себя среди других и ставят перед собой реальные цели.

Данные исследования говорят, что у большинства подростков контрольной группы с нарушением зрения завышенная самооценка, вследствие чего такие дети эгоцентричны, чрезмерно самоуверенны, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям.

После проведения коррекционно-развивающей программы, большинство подростков экспериментальной группы продемонстрировали адекватную самооценку, то есть такие подростки относятся к себе позитивно или нейтрально и не выделяют себя среди других.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что коррекционно-развивающая программа имеет психокоррекционный эффект. Таким образом, предложенная коррекционно-развивающая программа может использоваться для оптимизации самосознания подростков с нарушениями зрения.

Список литературы

1. Дмитриева Е.Е., Тихомирова С.Д. Проблема школьной дезадаптации младших подростков «группы риска» // Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. – СПб., 2015. – С. 302–306.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 659.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1539.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. К проблеме профессионального выбора подростков с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 9–5. – С. 49–51.
5. Каштанова С.Н., Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Этические аспекты обучения взрослых инвалидов // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2013. – № 5–6 (39–40). – С. 25–28.
6. Конева И.А. Психологические особенности формирования образа Я у младших подростков с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 863.
7. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Технологии интегративной психолого-педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Школа XXI века тенденции и перспективы. – Чебоксары, 2014. – С. 171–175.
8. Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностного сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 2002. – 199 с.
9. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Культура и образование. – 2014. – № 12 (16). – С. 17.
10. Семенов А.В., Кисова В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 3–4. – С. 186–188.

УДК 376

**ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В МЕРОПРИЯТИЯ, ПРИЗВАННЫЕ
ПРИВЛЕЧЬ ВНИМАНИЕ К ПРОБЛЕМАМ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ****Миннебаева З.Э.***ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Казань, e-mail: minzulfia@mail.ru*

В статье рассматривается важность вовлечения учащихся в практические мероприятия, призванные привлечь внимание к проблемам окружающей среды. Ибо, овладение теоретическими знаниями, не подкрепленными практической деятельностью, недостаточно для выработки навыков правильного экологического поведения школьников. Автором представлен анализ способов вовлечения современной молодежи в мероприятия и акции, учитывая их возрастные особенности, увлеченность Интернетом. Непосредственное участие в практических мероприятиях, направленных на привлечение внимания к проблемам окружающей среды и поисков возможных решений этих проблем помогает сформировать личность с активной гражданской позицией, вооруженной знаниями о состоянии дел в этой области, практическими умениями и навыками работы по охране окружающей среды. Актуальность статьи связана с обострением неблагоприятной экологической обстановки на Земле, что является общепринятым фактом и без принятия мер по улучшению состояния окружающей среды, человечеству грозит экологическая катастрофа.

Ключевые слова: экологический кризис, мотивация, опыт, акция, мероприятие**INVOLVING STUDENTS IN ACTIVITIES DESIGNED
TO DRAW ATTENTION TO THE ENVIRONMENTAL PROBLEMS****Minnebaeva Z.E.***Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Kazan (Volga region)
Federal University», Kazan, e-mail: minzulfia@mail.ru*

The article discusses the importance of involving students in practical activities designed to draw attention to the environmental problems. Gaining theoretical knowledge, which is not reinforced with practical activities, is not enough to develop skills of correct environmental behaviour of school students. The author presents an analysis of ways of engaging today's youth in events and actions, taking into account their age peculiarities, and passion for Internet. Direct involvement in practical activities aimed at drawing attention to environmental problems and search for possible solutions to these problems, helps to create the person with active civil position, armed with knowledge about the state of affairs in this area, with practical knowledge and skills for the protection of the environment. The relevance of article is connected with exacerbation of unfavorable environmental conditions on the Earth which is an accepted fact and without taking measures to improve the environment, mankind is threatened to face environmental disaster.

Keywords: environmental crisis, motivation, experience, action, event

Рост уровня развития человеческого общества обусловлен научно-техническим прогрессом, который призван создать благоприятные условия для жизни человечества. Однако в погоне за высокими достижениями человек часто забывает об окружающей его среде, относится к природным ресурсам как неисчерпаемому источнику, позволяющему человечеству обогащаться, не задумываясь о возможных последствиях. Возникающие противоречия между обществом и окружающей средой вызывают тяжелейший экологический кризис. Результатом негативного влияния человека на природу является увеличение уровня загрязнения окружающей среды, сокращение биологического многообразия, исчезновение видов животных и растений, рост количества генетически обусловленных болезней [1].

Причинами экологического кризиса наряду с социально-экономическими факторами, являются мировоззренческие и фило-

софские взгляды человека, ибо они в первую очередь определяют отношение человека к окружающей его среде и степень ответственности за возможные негативные последствия неразумного природопользования.

Предупредить и предотвратить экологическую катастрофу возможно путем изменения системы ценностей современного общества, путем использования знаний, накопленных человечеством, что могло бы способствовать формированию экологической культуры молодого поколения. Экологическая культура человека проявляется в его экологически обусловленной деятельности. Развитие экологической культуры подразумевает комплексное влияние на когнитивную, аффективную и деятельную сферу сознания личности. Формирование экологической культуры учащихся, координирующей и корректирующей отношение школьников к природе, является целью экологического образования [3].

Однако, овладение теоретическими знаниями, не подкрепленными практической деятельностью, недостаточно для выработки навыков правильного экологического поведения школьников. Непосредственное участие в практических мероприятиях, направленных на привлечение внимания к проблемам окружающей среды и поисков возможных решений этих проблем помогает сформировать личность с активной гражданской позицией, вооруженной знаниями о состоянии дел в этой области, практическими умениями и навыками работы по охране окружающей среды. Следовательно, вовлечение учащихся в мероприятия, посвященные проблемам окружающей среды, является наиважнейшим этапом в формировании экологической культуры школьников.

Первостепенное значение имеет распространение информации. Важно, чтобы учащиеся знали об организациях, осуществляющих природоохранную деятельность в регионе, стране, где они проживают, а так же о существующих международных движениях. Эту информацию можно получить посредством радио и телевидения, интернет ресурсов, газет и журналов. Знание иностранного языка дает возможность учащимся найти единомышленников из других стран, обсуждать проблемы экологии, делиться своими мыслями и идеями, обмениваться опытом работы, тем самым иностранный язык служит не только средством для решения глобальных экологических проблем, но и служит делу укрепления мира во всем мире.

Пример успешной деятельности организации «Гринпис» способствовал привлечению внимания к существующим экологическим проблемам во всем мире и созданию природоохранных организаций и движений во многих странах.

Цели деятельности Гринпис – защита окружающей среды, просвещение и пропаганда экологичного образа жизни. Такие глобальные экологические проблемы, как глобальное изменение климата, сокращение тропических лесов, чрезмерный промышленный вылов рыбы, развитие генной инженерии, радиационная опасность, сохранение Арктики находятся в поле зрения организации.

Международная неправительственная экологическая организация «Гринпис» имеет более 26 региональных отделений в 55 странах мира, в том числе и в России. Региональные отделения занимаются национальными экологическими проектами, следуя международной стратегии. Более 2,8 миллионов людей во всем мире поддерживает деятельность Гринпис [6].

Земля – наш общий дом, а значит, экологические проблемы не могут касаться только отдельно взятых стран или людей, эти проблемы касаются мирового общества в целом, и решить их можно только сплотившись вместе, сообща. Трудно переоценить роль иностранного языка, с помощью которого можно узнать из первых уст об экологических проблемах и мероприятиях, направленных на решение этих проблем в разных странах мира. Знание языка позволяет стать частью мирового движения, внося свой посильный вклад в общее дело.

Глобальное, масштабное складывается из частного, а значит и решение глобальных проблем нужно начинать с малого, с оздоровления родного двора, района, города. В частности, работа на пришкольном участке имеет важное практическое значение, так как в ней могут принять участие все учащиеся. Это способствует выработке у школьников навыков правильного экологического поведения в природно-социальной среде, бережного отношения к природе, развивает их экологическую культуру. Восприятие детьми природной красоты, формирует у школьников правильное экологическое мышление и поведение по отношению к природе. Работая под руководством педагога, они приобретают практические навыки, получают эстетическое наслаждение от результатов своей работы, формируется бережное отношение к окружающей среде. Едва ли они захотят сорить в саду, который они облагораживали или сорвать цветок с клумбы, который они так долго взращивали.

В рамках района и города, школьники могут участвовать в разного рода мероприятиях, таких как экологические субботники по очистке парков, скверов от накопившегося мусора; посадка деревьев, что особенно актуально в связи с проведением в городе Казани акции «Зеленый рекорд», в рамках которой были посажены тысячи деревьев, чтобы сделать наш город чище и краше; очистка прибрежной зоны рек и озер, расположенных в черте города.

Акция «Зеленый рекорд» началась в Казани в 2012 году. В результате этой акции преобразились десятки улиц, дворов и скверов нашего города. Участвовать в акции и внести свой вклад мог любой желающий, придя на один из зеленых субботников, которые проходили в разных уголках города. Сажены и инвентарь выдавались на месте.

Слоганом акции было: «Хочешь жить в зеленом городе? Приди и посади дерево!». Школьники, педагоги, студенты принимали активное участие в посадке деревьев совместно с чиновниками, депутатами

и известными людьми нашего города. Акция приобрела большую популярность у молодежи, благодаря местной прессе, телевидению и социальным сетям интернет, которые широко освещали ее ход. Акция имела большое воспитательное значение для подрастающего поколения, ибо, она наглядно продемонстрировала, что для улучшения окружающей среды необходимо непосредственное участие в ее защите и облагораживании.

В 2015 году акция «Зеленый рекорд» плавно перетекла в год скверов и парков в Республике Татарстан. За этот год были отреставрированы уже существующие скверы и парки и построены новые, сделав наш город еще красивее и удобнее для отдыха горожан.

Мотивация и учет интересов учащихся имеет большое значение для успешности того или иного проекта. Интернет и в частности социальные сети, активными пользователями которых являются школьники, где они проводят большую часть своего свободного времени в поисках друзей и общения, имеют огромный потенциал для привлечения школьников к экологическим акциям. Информация, размещенная в социальных сетях, быстро распространяется среди молодежи, вызывая обсуждения и комментарии. Так почему бы не использовать данный ресурс для того чтобы обратить внимание молодых людей на экологические проблемы родного города, села?

Используя активность молодых людей в социальных сетях, существует возможность успешного привлечения внимания молодежи к существующим проблемам и вовлечения ее в интересные проекты. К сожалению, этот потенциал используется недостаточно и необходимо вести работу в этом перспективном направлении.

Следует отметить положительный опыт всероссийской акции «Блогер против мусора», которая широко освещается в разных социальных сетях и имеет популярность у молодежи. Организаторы акции открывают группы, куда могут вступить все желающие, назначают место и время проведения мероприятия, обеспечивают необходимым для уборки инвентарем. Каждый участник получает памятную футболку с логотипом акции. К освещению мероприятия привлекаются средства массовой информации: местные газеты и телевизионные каналы. Отчет о проведенном мероприятии также размещается в социальных сетях, сопровождается фотографиями и комментариями ее участников. С каждой проведенной акцией количество ее участников возрастает.

В рамках этой акции в Казани было организовано мероприятие по очистке парка Молодоженов (напротив здания Центрального автовокзала и рядом с Речным портом города). Парк находился в ужасном состоянии, несмотря на то, что располагается практически в центре города. Организаторами и активными участниками этого мероприятия выступили студенты казанских университетов, и что немаловажно, к ним присоединились неравнодушные жители этого микрорайона. Группу активистов поддержало Министерство экологии и природных ресурсов РТ, выделив технику и рабочих из городского производственного треста водного и зеленого хозяйства. Диджей развлекал участников субботника музыкой и привлекал в парк народ с окрестностей. В результате акции было вывезено несколько машин мусора и установлены новые скамейки и урны. Парк преобразился и стал более привлекательным местом для прогулок и отдыха горожан [4].

Как видно из этого примера, молодежь готова участвовать в мероприятиях, направленных на решение экологических проблем, нужно просто найти правильную мотивацию. Вместо длинных воспитательных бесед и принудительного участия в субботниках, гораздо эффективнее найти такие формы проведения мероприятий, которые бы отвечали интересам современных молодых людей.

Еще одним популярным направлением является акция «Час Земли», которая была основана Всемирным фондом дикой природы (WWF) в 2007 году как символ заботы человека об окружающей среде. Слоган акции – «Всем миром для одной планеты» – отражает ее главную суть. Люди по всему миру на один час выключают свет в знак неравнодушия к будущему планеты. Эта акция переросла в международную кампанию по сохранению ресурсов нашей планеты, в которой может принять участие любой человек. Жители г. Казани и прежде всего студенты и школьники принимают активное участие в этой ежегодной акции. Для присоединения к «Часу Земли» необходимо отключить освещение в комнатах, подсветку зданий, компьютеры, праздничную иллюминацию, неоновые рекламные вывески, телевизоры и настольные лампы, а также можно выключить ненужные электрические приборы.

Каждая страна в рамках Часа Земли привлекает внимание к тому, что для нее является наиболее важным на данный момент. Так в России, в 2012 году за время кампании «Час Земли» было собрано более 120 тысяч подписей за закон о защите морей

от нефтяного загрязнения. В конце 2012 года закон был подписан Президентом и с 1 июля 2013 г. вступил в силу. В 2015 году в рамках акции «Час Земли» WWF России проводил кампанию «Время думать иначе», призывая заморозить экологически опасные и дорогостоящие проекты в Арктике. Фонд собрал подписи под обращением к президенту России с просьбой о введении десятилетнего моратория на разработку новых нефтяных месторождений на арктическом шельфе [5].

Данная акция сопровождается благотворительными концертами с участием звезд и сбором пожертвований в поддержку конкретного природоохранного проекта в России. Любой человек может стать частью этого мероприятия, которое способно не только привлечь внимание большого количества людей к вопросам окружающей среды, которые актуальны для России сегодня, но и решить эти проблемы, сохранив уникальную природу нашей страны для себя и будущих поколений.

Вовлечение школьников в мероприятия по защите окружающей среды дает им возможность применения на практике полученных на уроках знаний, позволяет осознать свою причастность к природе, формирует навыки правильного экологического поведения и позволяет надеяться, что наше бу-

дущее поколение вырастет равнодушным к проблемам окружающей среды и будет способным принимать необходимые меры по решению этих проблем. А владение иностранным языком позволяет интегрироваться в международные организации и заниматься природоохранной деятельностью в глобальном мировом масштабе.

Список литературы

1. Миннебаева З.Э. Принципы развития экологической культуры школьников в учебно-воспитательном процессе // Современные проблемы глобализации мирового хозяйства и социально-культурного развития человека: материалы докл. итог. научно-обобщ. конф. – Казань: Отечество, 2015. – С. 421–424.
2. Отношение школьника к природе / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
3. Хусаинов З.А. Экологическая культура школьников: учебно-методическое пособие. – <http://libweb.ksu.ru/ebooks/02128000418.pdf>.
4. Казань. 28 июля 2012. Первый шаг для того, чтобы облагородить парк Молодоженов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kukmor.livejournal.com/853636.html>.
5. Час Земли. Официальный сайт Всемирного фонда Дикой Природы в России. – URL: <http://60.wwf.ru>.
6. О Гринпис. Официальный сайт Гринпис. – URL: <http://www.greenpeace.org/international/en/about>.

УДК 378.14

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мишурина О.А.*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: moa_1973@mail.ru*

Статья посвящена вопросам качества подготовки студентов бакалавриата в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Обоснована актуальность обозначенной проблемы. Показано, что современный образовательный процесс строится на основе компетентностного подхода, который предполагает формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности. Предлагается для формирования компетенций и повышения качества подготовки кадров использовать инновационные подходы: технологии интерактивного и компьютерного обучения; технологии дистанционного обучения для организации индивидуальных маршрутов обучения студентов очной формы; технологии рейтинговой системы оценки знаний студентов. Приводятся примеры некоторых форм и методов интерактивного обучения, применяемые на лекционных занятиях по химическим дисциплинам, читаемым студентам первого и второго курсов различных направлений подготовки.

Ключевые слова: качество подготовки студентов, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, образовательный процесс, инновации, активные методы обучения, мотивация, дистанционное обучение, рейтинговая система оценки знаний студентов

IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF THE BACHELOR DEGREE IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE HIGHER EDUCATION

Mishurina O.A.*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: moa_1973@mail.ru*

Article is devoted to questions of quality of training of students of a bachelor degree in the conditions of implementation of federal state educational standards of the higher education. Relevance of the designated problem is proved. It is shown that modern educational process is based on the basis of competence-based approach which assumes formation at future graduates of professional competence. It is offered to use innovative approaches for formation of competences and improvement of quality of training: technologies of interactive and computer training; technologies of distance learning for the organization of individual routes of training of students of an internal form; technologies of rating system of an assessment of knowledge of students. The examples of some of a form and methods of interactive training applied on lecture classes in the chemical disciplines read to students of the first and second courses of various directions of preparation are given.

Keywords: quality of training of students, federal state educational standards of the higher education, educational process, innovations, active methods of training, motivation, distance learning, rating system of an assessment of knowledge of students

В настоящее время высшие учебные заведения РФ осуществляют набор абитуриентов на образовательные программы, соответствующие новым федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), которые направлены на обеспечение единства образовательного пространства и преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования на основе компетентностного подхода [5, 11, 19]. В этих условиях основной целью профессионального образования является подготовка творческого, квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке

труда и готового к постоянному профессиональному росту.

Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности. Обучение, основанное на компетенциях, строится на освоении и демонстрации умений, знаний, необходимых для конкретной трудовой деятельности [11]. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы профессиональной деятельности.

Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в современном образовательном процессе, который предполагает применение инновационных технологий и активных методов

обучения, создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и иных проблем профессиональной деятельности; оценку достигнутых результатов, т.е. оценку компетентности студента [11, 17].

В настоящее время в техническом университете при обучении студентов используется широкий спектр традиционных образовательных педагогических технологий и методов [1, 10], однако, для повышения качества подготовки кадров необходимо совершенствование образовательного процесса в направлении использования инноваций, предполагающих использование: технологии интерактивного и компьютерного обучения; технологий дистанционного обучения для организации индивидуальных маршрутов обучения студентов очной формы; технологии рейтинговой системы оценки знаний студентов, позволяющей эффективно оценивать результаты образовательной деятельности и значительно повысить мотивацию учения [2, 8].

Приведём примеры некоторых формы и методов интерактивного обучения, применяемые на лекционных занятиях по химическим дисциплинам, читаемым студентам первого и второго курсов различных направлений подготовки.

Лекции предшествуют практическим занятиям и самостоятельной работе студентов, поэтому в каждой лекции должен быть материал, который позволит представить обобщённую структуру изучаемого объекта и направленно организовать самостоятельную работу студентов при подготовке к лабораторному занятию.

При отборе информационного материала для лекции учитываем, что студентам доступна относительно элементарная познавательная деятельность по сравнению с другими методами обучения. При отборе материала учитываем, что каждая лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в определённое время и может быть представлена в логико-смысловых схемах и опорных сигналах, что способствует более эффективному освоению материала.

Для активизации мыслительной работы студентов используем различные методы и приемы. К числу таких методических приемов относятся: постановка вопросов перед аудиторией и небольшая пауза для их обдумывания; смена темпа изложения, изменение интонации; обращение с просьбой подсказать решение вопроса, сделать выбор; изложение фактов из истории науки,

жизни ученых; привлечение примеров из практики и опыта работы самих преподавателей; применение технических средств обучения и иллюстрации; рассказ о научной конференции, в которой участвовал преподаватель; сообщение итогов научных исследований, которые проводились преподавателями кафедры; высказывание различных точек зрения по одному и тому же вопросу, мотивированный разбор их с привлечением обучаемых (эффект конфликта); использование аналогии (эффект сравнения); постановка исследовательской задачи (эффект поиска); использование ярких художественных образов [1, 16].

Лекционный материал будет наиболее эффективно усвоенным, если его сопровождать демонстрационным экспериментом, подобранным в соответствии с планом лекции. Он позволяет наиболее полно реализовать метод проблемного обучения через постановку проблем с помощью демонстраций явлений, реакций или процессов. Решая проблемную ситуацию, студент становится активным участником учебного процесса и из пассивного объекта превращается в субъект учения [15].

Лекционный эксперимент предполагает показ химического явления аудитории. Лекционный эксперимент должен быть наглядным, хорошо видным всей аудитории; конструкция установки, в которой проводится процесс, должна быть максимально простой; сам эксперимент – эффективным, запоминающимся, с неожиданным результатом; время проведения опыта – по возможности меньшим.

Опыт использования эксперимента на лекциях показывает, что необходимо подвести студентов к восприятию опытов, обсуждая цели изучения какого-либо явления, далее кратко ознакомить с некоторыми сторонами этого явления, затем показать эксперимент, создающий проблемную ситуацию, которую необходимо решить вопросами преподавателя, и, наконец, провести обсуждение результатов и найти разрешение проблемной ситуации.

В этом отношении очень полезным будет объединение в лекционном изложении приемов мысленного и реального эксперимента, что дает возможность формировать знания более высокой степени общности.

В современной системе обучения содержание и организация лекционного эксперимента способствуют формированию творческого химического мышления. Лекционный эксперимент должен создавать проблемную ситуацию, в разрешение которой вовлекается по возможности большее

число студентов и служит многостороннему рассмотрению изучаемого объекта. В хорошем демонстрационном эксперименте обучающийся ожидает увидеть одно, а наблюдает совсем иное, неожиданное, не соответствующее его знаниям. Так на лекции возникают проблемные ситуации.

В проблемном преподавании эксперимент не только является иллюстрацией к изучаемому материалу, он служит источником новых знаний, формирует у студентов познавательный интерес к изучаемому предмету и развивает творческое мышление [14]. Чтобы демонстрационный эксперимент не превращался в эффектный фокус, его следует ставить при наличии у обучаемых необходимого запаса знаний для осмысливания проблемной ситуации и ее решения. Для создания проблемной ситуации демонстрационный эксперимент ставится без предварительного объяснения, чтобы студенты приближались к положению исследователей и смогли самостоятельно прийти к необходимым выводам. При этом очень важно научить использовать весь запас собственных знаний. Эффективность организации работы студентов во время проведения эксперимента зависит от того, какие дидактические средства использует преподаватель.

Дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени. С технологической точки зрения образовательный процесс в системе дистанционного обучения является результатом оптимального сочетания информационных, педагогических и управленческих технологий. Подобное сочетание позволяет воплотить идею оптимального соотношения возможностей преподавателя, обучаемого и средств обучения [6].

Элементы дистанционного обучения применяются для организации самостоятельной работы студентов. На образовательном портале выкладываются электронные образовательные ресурсы на каждый вид учебной работы, учебно-методические комплексы учебных дисциплин, рабочие программы [18]. Обучающиеся, пропустившие занятия, могут ликвидировать образовав-

шиеся задолженности в любое свободное время. Преподаватель отслеживает результаты работы также на образовательном портале. Такие возможности дистанционного обучения позволяют повысить качество обучения студентов.

Особое место среди проблем повышения качества высшего образования принадлежит проблеме мотивации учения будущих специалистов. По мнению большинства учёных, эффективность познавательной деятельности непосредственно зависит от степени её мотивированности [7].

Структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению являются доминирующими [9].

Сформированность и реализация структуры мотивации учения студентов в их повседневной деятельности в вузе позволяет развить положительное отношение студентов к учению, характеризующееся систематичностью учебной работы, удовлетворенностью учебой, интересом к самостоятельной учебной работе, высокой оценкой будущей профессиональной деятельности. Знание структурной организации мотивации учения студентов вуза позволяет влиять на эффективность учебно-воспитательного процесса в вузе и управление им.

Для повышения мотивации в техническом университете реализуется рейтинговая система оценивания учебных достижений студентов [3, 4], которая позволяет учитывать разнообразные виды деятельности студентов, учитывать научно-исследовательскую работу, участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, что невозможно при традиционной системе оценивания качества подготовки. Реализация рейтинговой системы способствует творческому развитию студентов [20] и значительно повышает качество подготовки студентов, подтверждение этому можно найти во многих исследованиях [12, 13, 21].

Таким образом, в условиях социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, возрастают требования к качеству подготовки выпускников вузов. Необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, связанных с введением инноваций, основу которых составляют новые технологии, методы, приёмы, средства и формы обучения, способствующие повышению качества подготовки студентов.

Список литературы

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2.
2. Давыдова Л.Н. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2.
3. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14 – № 1. – С. 324–328.
4. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 24 с.
5. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 49–52.
6. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования (ЕСДО) в России. – <http://www.mesi.ru>.
7. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.
8. Образцов П. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 54–56.
9. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1984.
10. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М.В. Буланова, Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 539 с.
11. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
12. Чеботарева Н.Е. Модульно – рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения: авторефер. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004 – 26 с.
13. Чельшкова, М.Б., Хлебников, В.А. Методологические подходы в оценке качества подготовки школьников и студентов // Проблемы качества образования, его нормирования и управления: сборник научных статей под ред. Н.А. Селезневой. – 1999. – С. 173–190.
14. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103–106.
15. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 228–231.
16. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск. 2002.
17. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 864.
18. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.11.2014).
19. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 153–156.
20. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14 – № 4–5. – С. 1476–1478.
21. Шевцова В.В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно-педагогической дисциплины «Плавание»): авторефер. дис. ... канд пед наук. – Тюмень, 2003. – 26 с.

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Муллина Э.Р.*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: erm_73@mail.ru*

Статья посвящена решению проблемы качества подготовки студентов бакалавриата в условиях современного образовательного процесса. Автор отмечает, что для решения обозначенной проблемы необходимы изменения в содержании профессионального образования в направлении активизации самостоятельной работы студентов с использованием электронных образовательных ресурсов, имеющихся в Интернете и авторских. В работе представлено описание авторской разработка электронных образовательных ресурсов для дисциплины «Химия». Разработанный ресурс представляет собой программу на платформе Moodle, в которой представлены основные теоретические сведения по основным разделам изучаемой дисциплины, лабораторный практикум и инструкции по оформлению отчёта, а также большое количество обучающих примеров, задач и интерактивных тестов. Использование электронных образовательных ресурсов возможно как на учебных занятиях, так и при самостоятельном изучении или закреплении материала.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа студентов, электронные образовательные ресурсы, Интернет-ресурсы, платформы Moodle

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Mullina E.R.*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: erm_73@mail.ru*

Article is devoted to a solution of the problem of quality of training of students of a bachelor degree in the conditions of modern educational process. The author notes that changes in the content of professional education in the direction of activation of independent work of students with use of the electronic educational resources which are available on the Internet and author's are necessary for the solution of the designated problem. In work the description author's development of electronic educational resources for discipline «Chemistry» is submitted. The developed resource represents the program on the Moodle platform in which the main theoretical data according to the main sections of the studied discipline, a laboratory practical work and instructions on registration of the report, and also a large number of the training examples, tasks and interactive tests are submitted. Use of electronic educational resources is possible both on studies, and at independent studying or fixing of material.

Keywords: educational process, independent work of students, electronic educational resources, Internet resources, Moodle platforms

Современное общество характеризуется высоким уровнем развития производства, что обуславливает изменение требований, предъявляемых к системе профессионального образования в вопросах подготовки студентов. В этих условиях возникает необходимость подготовки творческих, профессионально компетентных и конкурентоспособных специалистов, умеющих решать различные производственные задачи и способных к саморазвитию и самореализации на протяжении всей жизни [6, 13, 15, 18]. Для решения обозначенной проблемы необходимы изменения в содержании профессионального образования.

Важнейшим средством, обеспечивающим практическую направленность обучения в условиях внедрения ФГОС ВПО третьего поколения, является самостоятельная работа студентов и её активизация [4, 10].

Считаем, что в условиях современного образовательного процесса необходима

активизация самостоятельной работы в направлении создания в коллективе учебной группы мотивации к активной познавательной деятельности; привлечения студентов к научно-исследовательской работе; использования новых форм и методов обучения на платформе информационных технологий [14].

С учётом специфики содержания дисциплины предлагаем студентам на различных этапах обучения различные виды самостоятельной работы:

– репродуктивная, выполняемая на первом курсе обучения – самостоятельное изучение учебной и научной литературы; подготовка тезисов, сообщений по теме; конспектирование; составление таблиц и схем; работа с нормативными документами, используя сети Интернет;

– поисково-аналитическая и практическая, выполняемая на втором и третьем курсе – аналитическая обработка текста

(написание реферата, контент – анализ, составление резюме и др.); поиск литературы и других информационных источников; подготовка аналитических обзоров; моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;

– творческая (научно-исследовательская), характерная для студентов старших курсов – написание научных статей и докладов, участие в научно-исследовательской работе; участие в разработке проектов, в конференциях, олимпиадах, конкурсах; выполнение курсовых и дипломных работ, творческих заданий и т.д. [4].

Для выполнения самостоятельной работы студенты обеспечиваются: заданиями, раскрывающими цель, содержание, форму отчетности и контроля выполненной работы; методическими указаниями по проведению самостоятельной работы, направленными на повышение ее эффективности; информационными ресурсами, в том числе электронными (УМК, учебниками, учебными пособиями, руководствами, практикумами, обучающими программами, пакетами прикладных программ и др.) [1, 7, 12].

Методическое обеспечение, разрабатываемое преподавателями для самостоятельной работы студентов представлено как в виде печатных изданий, так и в виде ЭОР.

Опыт работы со студентами позволил отметить, что развитие самостоятельности как качества личности требует комплексного подхода к её решению на практическом уровне, поэтому необходимо в течение всего периода обучения формировать опыт самостоятельной учебно-познавательной и творческой деятельности; развивать умения и навыки самостоятельной работы с современными информационными ресурсами.

Наиболее эффективной формой активизации самостоятельной работы, по нашему мнению, является разработка и внедрение в учебный процесс электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые позволяют воздействовать на три канала восприятия человека: визуальный, аудиальный, кинестетический и способствуют эффективному усвоению учебного материала [2, 9, 11].

В Интернете имеется огромное множество доступных образовательных ресурсов по различным дисциплинам: образовательные порталы, электронные библиотеки, сайты преподавателей, тематические сайты, которые помогают повысить уровень усвоения учебного материала, развивают умения учиться самостоятельно; мультимедиа-учебники, предлагающие студенту методическую систему представления учебного материала и контроля знаний; информационно-справочные ресурсы

(электронные энциклопедии, словари); электронные учебные занятия (лекции, уроки, лабораторные работы, экскурсии); электронные репетиторы и тренажеры, системы тестирования и тестирующие оболочки, позволяющие преподавателю наполнять их собственными тестами; практикумы (виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, лабораторные работы) [8].

Обзор различных Интернет-ресурсов позволяет констатировать, что среди их множества практически невозможно найти тот, который полностью отражает содержание конкретной темы изучаемой дисциплины. Поэтому необходима разработка авторских электронных образовательных ресурсов, которые будут отвечать заданным требованиям.

В течение последних нескольких лет на кафедре химии МГТУ им. Г.И. Носова авторским коллективом преподавателей осуществляется разработка интерактивных электронных образовательных ресурсов по дисциплинам естественнонаучного цикла, реализуемых на базе платформы Moodle, которая позволяет применять различные виды самостоятельной работы, а так же организовывать групповую и индивидуальную работу со студентами.

При разработке ЭОР руководствовались ФГОС ВПО и критериями оценки качества ЭОР (соответствие программе обучения; научность и полнота теоретического материала; обеспечение всех компонентов образовательного процесса: получение информации, лабораторные занятия; обучающие и домашние задания, контроль учебных достижений; интерактивность) [8, 9].

Создание ЭОР включала следующие виды деятельности преподавателей:

- поиск и отбор содержания ресурса: теоретических сведений и материала для закрепления и проверки знаний, содержание лабораторного практикума, домашних заданий и заданий для самообучения;
- представление материала в электронном виде;
- создание банка заданий для обучающего и контрольного тестирования;
- апробация, корректировка содержания ресурса с учетом выявленных недостатков.

Разработанный ресурс по дисциплине «Химия» представляет собой программу на платформе Moodle, в которой представлены основные теоретические сведения по основным разделам изучаемой дисциплины, лабораторный практикум и инструкции по оформлению отчёта, а также большое количество обучающих примеров, задач и интерактивных тестов.

В теоретическом разделе содержится основные сведения по рассматриваемым вопросам темы. В практической части представлен лабораторный практикум, организованный в интерактивном режиме, обучающие и домашние задания, с помощью которых можно проверить и закрепить полученные знания. В контрольном разделе студенту предлагается решить итоговый тест, содержащий от 10 до 15 вопросов [16].

ЭОР по дисциплине «Химия» предназначен для студентов всех направлений подготовки, изучающих данную дисциплину. Его можно использовать как на учебных занятиях, так и при самостоятельном изучении или закреплении материала.

ЭОР по дисциплине «Химия» – это ресурс, позволяющий организовать учебный процесс в дистанционной форме, т.к. в нём представлены все учебно-методические материалы необходимые студенту для успешного изучения дисциплины: теоретический материал, лабораторный практикум, обучающие и домашние задания, контрольное тестирование [17].

Электронный образовательный ресурс по химии обладает следующими достоинствами:

- интерактивность, возможность самопроверки, самоконтроля;
- удобная навигация и привлекательный интерфейс;
- наглядность учебного материала;
- гибкость, которая проявляется в возможности ресурса организовать многовариантные лабораторные, домашние и контрольные работы;
- позволяет организовать работу студента дистанционно по индивидуальной траектории.

Состав ЭОР представлен основными структурными блоками: лекционный, практический, блок контроля и самоконтроля и обратной связи.

Лекционный блок включает теоретический материал по разделам курса, выносимым на зачет или экзамен (согласно УМК дисциплины). В этом разделе основная часть материала содержит страницы с учебными и контрольными материалами.

Использование ЭОР в образовательном процессе даёт возможность:

- визуализировать изучаемые процессы;
- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения за счет возможности изучения с индивидуальной скоростью усвоения материала;
- осуществлять контроль с обратной связью;

- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию;

- способствовать проявлению творчества студентов и формированию основ информационной культуры будущих специалистов.

Следует отметить, что использование ЭОР предоставляет возможность смещения акцента в обучении на развитие каждого обучающегося; реального перехода от простого усвоения совокупности знаний к развивающему обучению и, как результат, формированию у обучающегося главного умения – умения самообучаться, учиться в течение всей жизни [2, 3].

ЭОР можно также использовать для контроля знаний студентов в условиях рейтингового оценивания, что позволяет изменить функции преподавателя (организация, управление, общая ориентация студентов в учебном материале, консультирование, контроль) и позиции студента (инициативность в выборе режима работы, учебного материала, самостоятельное планирование своей работы, ответственность за выполнение намеченных планов и т.д.) [5].

Таким образом, в современных условиях, среди особо востребованных качеств личности можно выделить такие, как активность, инициативность, креативность. Перечисленные качества успешно формируются при развитии у студентов самостоятельности в результате применения в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов.

Список литературы

1. Атанов И.В., Капустин И.В., Данилов М.В. Самостоятельная работа студентов – важная составляющая учебного процесса // Вестник АПК Ставрополя. – 2012. – № 1(5).
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. – М.: Просвещение, 2009. – 64 с.
4. Ершова О.В., Чупрова Л.В. Активизация учебной деятельности студентов в условиях реализации ФГОС // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 65–68.
5. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: дис. ... канд. пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск. 2009.
6. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 49–52.

7. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности. – Л.ЛГПИ, 2010. – 79 с.
8. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 31 с.
9. Конев М.Н. Информационные технологии как средство повышения мотивации обучения // Химия в школе. – 2008. – № 5. – С. 12–14.
10. Лебедчук П.В. Развитие самостоятельности как показателя профессиональной компетенции. – Тверь, 2012. – № 2. – С. 123–125.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
12. Управление качеством самостоятельной работы студента вуза / В.И. Трухачев, Е.В. Хохлова, В.С. Скрипкин, Е.В. Галеев, О.Н. Федиско // Современные проблемы воспитания молодежи: сборник материалов конференции. – Ставрополь, 2011. – С. 14–23.
13. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С. 63–67.
14. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5–2. – С. 167–170.
15. Чупрова Л.В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. – 2012. – № 3. – С. 82–85.
16. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 864.
17. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 12.
18. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 153–156.
19. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692.htm>. – 26.01.2014.

УДК 378.14-057.87

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Оганнисян Л.А., Акопян М.А.*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, e-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

В статье рассмотрены методологические основы лично-ориентированных коммуникативных технологий обучения. Выявлены педагогические условия, способствующие эффективному использованию лично-ориентированных коммуникативных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе образования педагогического вуза, разработана модель лично-ориентированных коммуникативных технологий, представленная структурой, содержащей взаимопроникающие элементы (технологии), которые в качестве идеальных объектов автономны, а при взаимодействии выступают компонентами упорядоченной системы. Рассмотрена культурная коммуникация, которая выступает механизмом аккультурации языкового, речевого и коммуникативного континуума личности, включенной в разнообразную деятельность и тем самым реализующую себя в структуре языкового пространства бесконечной коммуникации.

Ключевые слова: лично-ориентированное образование, коммуникативная среда, образовательное пространство, культурно-информационная среда, концепция лично-ориентированного образования

COMMUNICATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PERSONAL APPROACH AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ogannisyan L.A., Akopyan M.A.*Southern Federal University, Rostov-on-Don, e-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

The article considers the methodological foundations of student-centered communicative learning technologies. Identified pedagogical conditions promoting effective use of student-centered communicative teaching technologies in the process of professional training of specialists in the educational system of pedagogical higher education institution, the developed model-centered communication technologies, represented by a structure containing interpenetrating elements (technology), as an ideal Autonomous objects, when interacting components are ordered in the system. Considered cultural communication, which acts as a mechanism of acculturation, language, speech and communication continuum of identity, included in a variety of activities and thereby realizing themselves in the structure of language space of infinite communication.

Keywords: student-oriented communicative environment, educational space, cultural and information environment, the concept of learner-centered education

В основе многих целевых образовательных программ, разрабатываемых в российских вузах, лежит концепция лично-ориентированного образования. Сущность данного подхода состоит в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации субъектов образовательного процесса. Лично-ориентированное обучение имеет свою технологию, что предполагает установление мотивов, а также осознание целей и задач обучения; знание учащимися способов достижения поставленных целей; овладение базовым образованием; систематическое и научно обоснованное выявление динамики процесса обучения и уровня усвоенных знаний, умений и навыков.

Наиболее приоритетным признается создание лично-ориентированной ситуации в обучении. Это особая педагогическая среда, обусловленная ценностями и когнитивными факторами. Как показывает мно-

голетний опыт, студент может осознанно решать задачи по самопознанию, самодиагностированию, саморазвитию. Происходит превращение знаний в лично-значимые знания, и создаются условия формирования у учащегося рефлексии своей деятельности. Культурно-деятельностное самоопределение студента в образовании обеспечит высокое усвоение знаний, его выход на качественно новый уровень своего развития.

Цель и смысл лично-ориентированного образования – личностный рост субъектов образовательного процесса, развитие личности, что во многом обусловлено средой, ориентированной на развитие коммуникаций, связей, взаимоотношений. Структура лично-ориентированной коммуникативной среды обучения многомерна и представлена интегративным комплексом личностных коммуникативных пространств [1, с. 21].

Развитие личности осуществляется в контексте диалога человека с миром культуры. Целеполагание педагогической деятельности – создание условий, способствующих самодетерминации индивида в горизонте культуры. Образование становится все более культуроемким, а сфера деятельности человека, сфера его бытия осмысливается как культура. В современном образовании утверждается культурологический подход, осмысливающий человека как субъекта культуры, способного в момент диалога с производением культуры вмещать в себя ее «старые смыслы» и одновременно производить новые, еще неизвестные миру.

В числе педагогических условий, способствующих эффективному использованию личностно-ориентированных коммуникативных технологий в процессе профессиональной подготовки педагогов можно определить следующие:

- интегрирование в содержание профессионально-педагогической подготовки спецкурса «Коммуникативные процессы в образовании»;

- включение в учебно-воспитательный процесс подготовки будущих учителей взаимодействующих традиционных педагогических технологий и личностно-ориентированных коммуникативных технологий обучения;

- проектирование личностно-ориентированной коммуникативной среды обучения, ориентированной на реализацию многоплановых взаимодействий личностных коммуникативных пространств, наращивание коммуникативных ресурсов, а также обогащение и расширение коммуникативных стратегий и тактик, то есть обретение коммуникативной компетентности.

При этом коммуникативная компетентность рассматривается как составляющая готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Готовность – интегративное качество личности субъекта деятельности, сущность которого составляет взаимодействие ценностно-мотивационного, содержательно-процессуального, коммуникативного и ориентировочно-профессионального компонентов. Показателями качества подготовки учителя являются: активность, сознательность деятельности, способность к целеполаганию и готовность использования личностно-ориентированных технологий обучения, в том числе коммуникативных в педагогической деятельности. В качестве методологической основы профессиональной подготовки специалистов выступают следующие положения [2, с. 54]:

1. Использование личностно-ориентированных коммуникативных технологий

в учебно-познавательной деятельности студентов должно обеспечивать развитие последних, их творческую активность.

2. Личностно-ориентированные коммуникативные технологии предназначены для использования в обучении как постоянный инструмент для постижения закономерностей широкого круга педагогических явлений и процессов. Особое внимание должно быть уделено интеграции учебной, учебно-научной, методической, организаторской деятельности преподавателя и студента в рамках единого учебно-воспитательного процесса.

3. Непрерывность, преемственность и совместимость личностно-ориентированных коммуникативных технологий по разным педагогическим дисциплинам, на всех этапах подготовки является обязательной.

4. Профессиональное обучение студентов должно быть приведено в соответствие с закономерностями и тенденциями функционирования современной личностно-ориентированной коммуникативной среды обучения, с моделью готовности специалиста трудиться в этой среде.

5. Учебный процесс должен предусматривать управление систематической профессионально направленной самостоятельной работой студентов с использованием прикладных аспектов педагогических дисциплин.

Реализация модели личностно-ориентированных коммуникативных технологий, представленная структурой, содержащей взаимопроникающие элементы (технологии), которые в качестве идеальных объектов автономны, а при взаимодействии выступают компонентами упорядоченной системы. Личностно-ориентированная технология обучения в сотрудничестве, технология педагогической поддержки, диалоговая технология и метод проектов являются базовыми компонентами модели. Реализация личностно-ориентированных коммуникативных технологий осуществима в условиях преподавания курсов педагогических дисциплин, базовыми принципами, построения которых выступают интегративность, ориентация на творчество и личностное развитие студентов [3, с. 43].

Содержание курсов педагогических дисциплин и спецкурса «Коммуникативные процессы в образовании» обеспечивает потенциал концептосфер субъектов образовательного процесса, расширяя и обогащая комплекс коммуникативных ресурсов в плане информационном, общекультурном, языковом. При этом стратегия и тактика коммуникации, выступая культурным коммуникативным фоном, обуславливают возникновение личностной концептосферы, взаимодействующей с личностными

концептосферами педагога и студентов, обеспечивая возможность понимания друг друга в организуемом пространстве полиязыковой коммуникации.

Структурная модель взаимопроникающих личностно-ориентированных технологий обучения ориентирована на [4, с. 29]:

- организацию коммуникативной педагогической среды, способствующей проявлению индивидуальности студента, ее раскрытию, развитию и самореализации в процессе обучения;

- реализацию многоуровневой структуры общения, предполагающей деятельность, диалогическое взаимодействие – общение-контакт (А.А. Леонтьев);

- обретение студентами гуманитарного мышления, которое диалогично по своей природе, обращено на человека как субъекта культуры и ориентировано, в конечном счете, на смысл;

- выявление личностно-профессиональных интересов студента и возможностей реализации жизненного плана и путей преодоления возникающих в процессе обучения проблем;

- творческое применение студентами познанных и осмысленного.

Методологическую основу профессиональной подготовки специалистов на базе личностно-ориентированных коммуникативных технологий составляют следующие положения [5, с. 43]:

1. Использование личностно-ориентированных коммуникативных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов должно обеспечивать развитие последних, их творческую активность.

2. Личностно-ориентированные коммуникативные технологии предназначены для использования в обучении как постоянный инструмент для постижения закономерностей широкого круга педагогических явлений и процессов. Особое внимание должно быть уделено интеграции учебной, учебно-научной, методической, организаторской деятельности преподавателя и студента в рамках единого учебно-воспитательного процесса.

3. Непрерывность, преемственность и совместимость личностно-ориентированных коммуникативных технологий по разным педагогическим дисциплинам, на всех этапах подготовки является обязательной.

4. Профессиональное обучение студентов должно быть приведено в соответствие с закономерностями и тенденциями функционирования современной личностно-ориентированной коммуникативной среды обучения, с моделью готовности специалиста трудиться в этой среде.

5. Учебный процесс должен предусматривать управление систематической профессионально направленной самостоятельной работой студентов с использованием прикладных аспектов педагогических дисциплин.

Чтобы яснее представить себе коммуникативное событие, нужно, выделить его архитектурные особенности, то есть схематику, конфигурацию элементов, отсутствие любого из которых разрушает саму образовательную коммуникацию. Принципиальные условия коммуникативного события таковы: сознание как феномен бытия, нуждающийся в коммуникации и обнаруживающий себя в ней и посредством неё. Сознание изначально коммуникативно и любое его содержание есть по существу совместное, intersubjective знание. Оно формируется и развивается только при столкновении с другим. Коммуникация как сам факт взаимодействия сознаний, как конвергенция, то есть схождение, но не слияние сознаний. Референтный объект – тот фон, повод и предмет, выступающий местом встречи и объектом взаимодействия сознаний. Коммуникативная стратегия ориентируется не на передачу знания (условно говоря, из одной головы в другую), так как смыслы не воспроизводятся и не передаются во владение, а только производятся субъектом. Она (посредством развёртывания дискурса) создаёт саму риторику, само смысловое пространство, где могло бы обрести своё место, свою функцию, целостность и ценность конкретное предметное знание. Такое образование должно реализовать и актуализировать способности. То есть обучать не фактам, истинам и т.д., а способам и правилам коммуникации, что приводит к актуализации коммуникативных технологий в целом. Результаты такого обучения проявляются в том, что:

- студент начинает гораздо свободнее чувствовать себя во всех коммуникативных ситуациях;

- повышается уровень понимания студентом окружающих его людей; в частности, он осознает, что большая часть того, что он раньше воспринимал как неуместное, глупое, вызывающее или неадекватное поведение окружающих, есть в действительности не более чем свойственная им (и органичная для них) форма проявления и самовыражения. Вследствие этого возрастает терпимость студента к людям и социальным явлениям, и он начинает пользоваться большей любовью окружающих;

- существенно возрастает внимание студента к окружающим людям и ситуациям (поскольку он осваивает во многих

отношениях адекватный язык для их описания), они становятся интереснее и содержательнее; часто пропадает вопрос, как «убить время» при вынужденном общении с неинтересным партнером или в бессодержательной ситуации. Во многих случаях студент может значительно больше, чем раньше, сказать что-то окружающим по существу их проблем, особенно коммуникативных;

- увеличивается социальный потенциал студента: окружающие начинают относиться к нему с уважением, прислушиваются к его словам, легче подчиняются его воле; с другой стороны, его воля в меньшей степени идет поперек их воли и подсознательных установок. Студент становится (когда ему это нужно) гораздо более дипломатичным, тактичным, искренним и прямым; растет его естественное обаяние и контактность;

- возрастают возможности самовыражения студента во всех ситуациях общения; самовыражение делается для него психологически менее опасным. Растет его творческий потенциал в профессиональных и любительских сферах;

- увеличивается психологическая и педагогическая устойчивость студента; он чувствует, что каждый новый проект – это его добавочная «нога», твердо стоящая на будущем профессиональном поле;

- студент переосмысливает многие свои узкие внешнесоциальные и внутрисемейные ситуации, обнаруживая в них гораздо больше степеней свободы и управляемость, о которой он раньше и не подозревал; многие ранее не решаемые проблемы отпадают

сами по себе или обнаруживаются пути их решения. В частности, студент обнаруживает «ключи» и способы взаимодействия с людьми и ситуациями, в отношении которых это ранее казалось принципиально невозможным;

- в своем внутреннем мире студент получает большую поддержку от освоенных архетипов, которые становятся его верными друзьями, своего рода очень высокой «крышей», незаметно ослабляющей или вовсе лишаящей силы многих его внутренних врагов. Студенту становятся понятными тонкие механизмы саморазрушения (и внутреннего, и внешнего), и он овладевает ключами к решению таких внутренних проблем, корни которых ему или недоступны, или уже несущественны для их решения.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003.
2. Акопян М.А. Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий обучения студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 54–55.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000.
4. Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999.
5. Филатов О.К. Описание целей обучения при разработке стандартов и образовательных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 1. – С. 43–46.

УДК 332.14: 377

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ (НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОСЫЛЫ)

Павлов Б.С.

Институт экономики УрО РАН, Екатеринбург, e-mail: pavlov_boris@mail.ru

Одной из основополагающих социально-экономических детерминант развития рыночных отношений в России является регионализация профессионального образования. Определяя содержание и сущность этого процесса, автор статьи анализирует его неоднозначное влияние на формирование спроса и предложения кадров специалистов в рамках делового сотрудничества Вузов с предприятиями региона. В предлагаемой статье анализируются также некоторые актуальные проблемы жизненного самоопределения юношей и девушек, их ценностные ориентации в сфере профессионального образования и трудоустройства, влияние на этот процесс семьи, вуза, среды ближайшего окружения. Выводы и предложения автора основаны на результатах социологических исследований, проведенных им в ряде уральских вузов.

Ключевые слова: вуз, жизненные планы, качества специалиста, профессиональное образование, образовательные услуги, работодатели, регионализация, рынок труда, студент, человеческий потенциал, Урал, экономика региона

REGIONALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN ECONOMIC TRANSFORMATION (SCIENTIFIC AND THEORETICAL THESES)

Pavlov B.S.

*Institute of Economics, The Ural Branch of Russian Academy of Sciences,
Ekaterinburg, e-mail: pavlov_boris@mail.ru*

One of the fundamental socio- economic determinants of the development of market relations in Russia is the regionalization of vocational education. Determining the content and gist of this process, the author analyzes its the ambiguous effect on the formation of the supply and demand of specialists within the business cooperation with companies in the region of High Schools. In the present article analyzes some current problems of vital self-determination of boys and girls, and their value orientations in the field of vocational education and employment of influence on this process family, university, media entourage. Conclusions and proposals of the author based on the results of sociological studies conducted in a number of Ural universities.

Keywords: university, life plans, quality of specialist, vocational education, educational services, employers, regionalization, labor market, student, human chemical potential, Ural, the region's economy

Следует подчеркнуть, что в современном российском обществе в условиях распада традиционных форм вертикальной социальной мобильности и основных компонентов социальной структуры – доходов, престижа и властных позиций – сфера образования имеет особое значение. Помимо расширения доступа к интеллектуальным ресурсам и выполнения присущей образованию функции воспроизводства высокопрофессиональных и властных элит образование продолжает обеспечивать важные элементы адаптации – ценностно-нормативные образы [7].

В период перехода и развития к рыночным отношениям важнейшей детерминантой всех аспектов социально-экономических отношений является усиление региональных начал. Региональная образовательная политика все больше начинает детерминироваться региональными проблемами занятости и трудоустройства населения, миграции, экологии и здоровья, без-

опасности и порядка, градостроительными проблемами и проблемами малого бизнеса. Каждый регион призван создавать свою собственную систему образования, не противоречащую общероссийской, со своими структурами, системами финансирования и управления, для выполнения конкретных социальных целей и в соответствии с этим строит нужную ему образовательную политику. *Регионализация становится «социальным заказом» общества.* Можно считать, что регионализация высшего образования – важнейшая часть национальной системы образования, выполняющая целый комплекс функций в структурах основных сфер общественной жизни [2].

Необходимость формирования собственных региональных интересов, собственной региональной политики практически во всех значимых сферах жизнедеятельности населения детерминируется в настоящее время тенденцией на усиление роли субъектов Федерации, делегируемой им Центром.

В этом состоит объективная политическая предпосылка формирования региональной политики. В качестве экономической предпосылки выступает характер финансирования субъектов Федерации федеральным центром (*его недостаточность и нерегулярность*), что вынуждает регионы в первую очередь рассчитывать на собственные ресурсы.

Помимо этого, опыт последних лет показал, что надежды исключительно на внешних инвесторов инновационной деятельности в большинстве российских регионов весьма призрачны. Существует также и *информационная предпосылка*. Выяснилось, что развитию инновационной деятельности в регионе препятствуют весьма низкий уровень знаний хозяйствующих субъектов в области трансфера технологий, отсутствие квалифицированных специалистов для проведения этой работы. Наконец, неразвитость или отсутствие соответствующей инфраструктуры в регионе, выражающей его интересы в инновационной деятельности, отсутствие регионального законодательства в этой сфере также являются сдерживающими факторами региональной политики – квалифицируем её как *организационно-правовую предпосылку*.

Сами по себе процессы становления региональности нового типа в условиях России несут противоречивый, болезненный (*порой парадоксальный*) характер, требуя не только большей выверенности политической практики, но и большей восприимчивости научно-философской мысли к региональным феноменам. По нашему мнению, *регионализация системы образования с формально-юридических позиций есть ничто иное, как разделение полномочий и «предметов ведения» федерального центра (федеральных органов власти и управления) и субъектов федерации в области образования в рамках единого (общенационального) образовательного пространства и на основе единых правовых и организационно-управленческих рамок*.

Следует учитывать и то обстоятельство, что процессы регионализации образования, как и в целом процессы реформирования в России, в настоящее время во многом носят стихийный характер: не изучены их существенные параметры и характерные закономерности, не раскрыты связи и структурные отношения региональных систем в общем образовательном пространстве России и в контексте процессов культурно-цивилизационного роста, а также общие процессы социокультурной и институциональной трансформации. Отсюда потребность в целостном научном осмыслении современной

общественной системы образования, выработки более адекватных подходов к формирующейся образовательной политике. При этом, предпосылкой эффективного управления развитием системы высшего образования является адекватное понимание ее социальной природы, функций, внутренней структуры. Особое значение в современных условиях имеет социологический анализ проблем системы функционирования высшего образования в России, детерминируемых, прежде всего, своеобразием хода социально-экономических реформ [3].

Регионализация высшего образования, вызванная, с одной стороны, социально-экономическим кризисом, а с другой, реформированием всей системы образования имеет как свои положительные, так и отрицательные черты. К числу положительных моментов этого процесса можно отнести то, что региональные вузы, в большей мере, учитывая потребности региона в специалистах той или иной профессии, могут оперативно реагировать на изменения в спросе на них. К числу отрицательных – не всегда высокое качество выпускаемых специалистов и их соответствующая востребованность на региональном (не говоря уже о федеральном) рынке труда.

К числу выраженных особенностей массового социального поведения россиян в сфере профессионального образования, накладывающих заметный отпечаток и на их экономическое поведение, социологи относят высокий уровень спонтанности, незначительную роль правовых регуляторов поведения, радикализм и трудности нахождения «золотой середины», низкий уровень организации и самоорганизации социального действия, и др. Стратегии социального поведения могут быть либо преимущественно рецептивными, достижительными, либо творческими (*нацеленными на самореализацию*), чему соответствуют различные типы и модели социально-экономического поведения. В свою очередь, проблема институциональной неопределенности в основной сфере жизнедеятельности – трудовой, – ведет во многом к социальной дезорганизации, поиску альтернативных форм занятости и жизнеобеспечения [1, 5].

В конечном счёте, реализация и общественной и государственной потребности в образовании происходит на уровне личности. Личная потребность в высшем образовании определяется ценностью образования для конкретной личности. В выборе профессии, а значит и учебного заведения, немаловажную роль играют субъективная мотивация, социальная ориентация

и жизненные планы молодых людей и их родителей (близких им людей). Именно в этих факторах выражается стремление молодежи занять определенное положение в обществе.

Потребность в образовательных услугах – это спрос, который предъявляет личность и общество на те или иные образовательные услуги. Стремление к высшему образованию объясняется комплексом экономических и социально-психологических факторов. *Во-первых*, образование открывает путь к творческому, менее контролируемому и более самостоятельному труду. *Во-вторых*, тяга к образованию обусловлена ростом внутренней потребности в увеличении своих знаний. *В-третьих*, образование обеспечивает получение профессии, возможность приобретения социального опыта и защиту от безработицы, «защиту» от призыва на службу в рядах Российской Армии на период обучения в вузе.

Введение государством института платных образовательных услуг породило для значительной части населения проблему жизненно важного выбора между необходимостью обеспечения затрат семей на оплату витально необходимых продуктов питания, одежды, жилищно-коммунальных услуг и т.д. и стремлением обеспечить детям возможность получения более качественного образования, выбора более перспективной и престижной профессии. Этот выбор, в конечном итоге, определяется, с одной стороны, реально оцениваемыми возможностями семейного бюджета, а с другой – системой сложившихся ценностных ориентаций, приоритетов в решении жизненных проблем у родителей и их взрослеющих детей. Вполне понятно, что решение этой дилеммы не всегда идет в пользу выбора реализации расширенной образовательной программы для детей. Поставив семью и молодых людей перед таким сложнейшим выбором, государство, в свою очередь, само встало в зону риска, установив непосредственную зависимость качества процесса образования и качества профессиональной подготовки специалистов от уровня материальной обеспеченности различных групп населения. По сути, государство поставило своеобразный социально-экономический барьер при получении высшего образования малоимущим слоям населения [4].

Российский экономический кризис, связанный с процессом становления рыночной системы, оказал и продолжает оказывать влияние на большую часть социализирующихся молодых россиян, в результате которого, в системе ценностно-профессиональных ориентаций и структуре мотиваций

профессиональной деятельности закономерно происходит сдвиг в сторону экономической детерминанты. В первую очередь заметно падение ценностей профессионализма и профессиональной приверженности в сознании подростков и юношества. Все более утрачивается самостоятельное ценностное содержание профессиональной деятельности.

Исследования авторов показывают, что практически все предприятия регионов, где проводились опросы испытывают недостаток технического персонала высокой квалификации. Необходимы специалисты, чтобы заполнить вакансии компьютерных ученых, инженеров по вычислительной технике, системных аналитиков и компьютерных программистов.

Своим респондентам – 1000 студентов 4–5 курсов ряда уральских вузов¹ задавался вопрос: «Как Вы считаете, какими качествами должны обладать выпускники, чтобы быть востребованными на рынке труда?». Ответы на этот вопрос можно в какой-то мере воспринять как «прорисовку» виртуального портрета современного молодого специалиста, конкурентоспособного на региональном рынке труда. По степени предпочтительности личностные качества выпускников уральских вузов были проранжированы следующим образом (процент от общего числа опрошенных – 1000 чел): «трудолюбие» – 56%; «профессионализм в работе» – 55%; «общительность, умение ладить с окружающими» – 53%; «жизненный оптимизм, вера в свои силы» – 48%; «целеустремленность, желание сделать трудовую карьеру» – 46%; «стремление совершенствовать профессиональное мастерство» – 37%; «предприимчивость» – 28%; «хорошая теоретическая подготовка» – 27%; «сильная воля» – 27%. Значительно меньшее число голосов набрали такие качества, как: «мобильность, как способность менять место жительства, окружение» – 23%; «способность переносить удары судьбы» – 17%; «физическая выносливость» – 16%; «жесткость позиции, если уверен в своей правоте» – 13%; «способность менять свои убеждения, если они не отвечают реальности» – 12%.

Исследование показали, что, по мнению значительной части экспертов, профессиональные и личностные качества молодых специалистов, выпускаемых региональными

¹ В выборку вузов были включены: Уральский федеральный университет (УрФУ), Уральский государственный университет путей сообщения (УрГУПС); Нижневартровский государственный гуманитарный университет (НГГУ), Челябинский государственный университет (ЧГУ), Южно-Уральский... государственный университет (ЮУрГУ) и др.

ми вузами не соответствует требованиям современного производства. В наибольшем дефиците в профессиональной подготовке молодых специалистов, по мнению экспертов сегодня находятся такие качества, как владение оргтехникой («дефицит» – 75 %), владение практическими навыками (55 %), самостоятельность (45 %), порядочность (45 %), организаторские способности (40 %), умение общаться с людьми (35 %) и др.

Из-за низкой активности предприятий и законодательных сложностей с взаимными обязательствами двух партнёров «Вуз-Завод», пока не получает большого развития, так называемый, *целевой приём*. В чём основные причины? Мы обратились к мнению 150 руководителей и организаторам уральских производств и получили такие ответы. «По моему мнению, предприятия и организации НЕ ЖЕЛАЮТ воспользоваться услугами вузов для подготовки необходимых специалистов по следующим причинам?» (% от общего числа опрошенных – 150 чел.):

– зачем «тратиться» на подготовку «своих» специалистов, когда можно найти «готовых» на региональном рынке труда	–65
– не надеются, что стипендиаты от предприятия будут хорошо и прилежно учиться и из них будет толк в будущем	–36
– за пять лет подготовки в вузе «много воды утечёт» и молодой специалист может не понадобиться	–29
– после окончания вуза специалист найдёт возможность «ускользнуть» от выполнения своих обязательств и не будет работать на предприятие	–28
– предприятия не знакомы с образовательными программами специальностей (особенно новых)	–21
– предприятия не устраивает качество подготовки специалистов в вузе	–14
– вузы берут слишком большую плату за свои услуги	–3

Можно утверждать, что отсутствие нормативно-правовой базы, регулирующей отношения между вузами и выпускниками,

с одной стороны, и структурами, выступающими в роли работодателей, – с другой, последние в большинстве своём потребительски относятся к «продукции» высших учебных заведений, рассматривая вузы в качестве своеобразных доноров-альтруистов.

«Образование, – подчеркнул Президент РФ в своем выступлении на VIII съезде Российского Союза ректоров, – это важнейший ресурс развития интеллектуального, духовного и нравственного потенциала всей нации, и от его успешного развития зависит само будущее – и нашей страны в целом, и наших детей» [6]. Эта взаимозависимость значительной частью вузовской общественности, к сожалению, сегодня не осознается и игнорируется.

Список литературы

1. Миронов М.П., Павлов Б.С., Попов В.Г. Выбор и освоение профессии риска как социологическая проблема (На материалах учебных заведений ГПС МЧС). – Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, УрАГС, 2005. – 230 с.
2. Павлов Б.С., Александрова Ж.П. Воспроизводство человеческого потенциала в регионе: теоретико-методологические и методические подходы социологического анализа. – Екатеринбург. ИЭ УрО РАН. 2009. – 434 с.
3. Павлов Б.С., Багин В.В., Лоншакова Н.А. Рынки труда и образовательных услуг в контексте социальной безопасности региона (на материалах межрегиональных социологических исследований). – Екатеринбург-Чита: Институт экономики УрО РАН. 2003. – 93 с.
4. Павлов Б.С., Лоншакова Н.А., Разикова Н.И., Сиражетдинова А.А. Регионализация профессионального образования: динамика предложения и спроса // Журнал экономической теории. – 2012. – № 2. – С. 157–169.
5. Павлов Б.С., Сиражетдинова А.А. Формирование кадрового корпуса инженеров на Урале: социологический аспект // Экономика региона. – 2012. – № 1. – С. 62–75.
6. Путин В.В. Выступление на VIII съезде Российского Союза ректоров: [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://vovr.ru/upload/7-06.pdf>
7. Татаркин А.И., Павлов Б.С. Социально-экономические оценки и жизненные планы населения в условиях промышленного освоения северных территорий России. – М.: Экономика, 2007. – 272 с.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прохорова М.П., Шкунова А.А.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина», Нижний Новгород, e-mail: masha.proh@mail.ru

В статье раскрыты содержание, особенности и виды инновационной деятельности педагога в современном информационном обществе. Проанализированы требования к целям, содержанию и механизмам реализации педагогического образования в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и Концепцией поддержки развития образования. Инновационная деятельность преподавателя представлена как основной фактор модернизации педагогического образования. Описаны такие виды инновационной деятельности педагога как деятельность по обновлению содержания образовательных программ и совершенствованию организации образовательного процесса, деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий, деятельность по обеспечению сетевого взаимодействия и академической мобильности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагог, педагогическое образование, модернизация, инновация

FEATURES OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Prokhorova M.P., Shkunova A.A.

FGBOU VPO «The Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. Minin»,
Nizhny Novgorod, e-mail: masha.proh@mail.ru

In article the contents, features and types of innovative activity of the teacher in modern information society are opened. Requirements to the purposes, the contents and mechanisms of realization of pedagogical education according to the Professional standard of the teacher and the Concept of support of a development of education are analysed. Innovative activity of the teacher is presented as a major factor of modernization of pedagogical education. Such types of innovative activity of the teacher as activities for updating of the maintenance of educational programs and improvement of the organization of educational process, activities for application of innovative educational and estimated technologies, activities for ensuring network interaction and the academic mobility are described.

Keywords: innovative activity, teacher, pedagogical education, modernization, innovation

Модернизация педагогического образования, связанная с необходимостью изменения статуса и роли учителя в информационном обществе, снижением качества профессиональной подготовки, развитием новых путей и способов получения педагогической профессии, обусловила значительные структурные и содержательные трансформации системы педагогического образования в нашей стране. В первую очередь, это выразилось в формировании обновленного образа современного учителя – универсального профессионала, профессионально мобильного, готового не только осуществлять качественную подготовку по предмету, но и самостоятельно учиться, осваивать новые предметные области и способы действий, эффективно взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса [1, 8, 9].

Изменение требований к современному учителю закономерно приводит к изменению целевых установок, механизмов, средств профессиональной подготовки бу-

дущих педагогов. Для описания основных идей, формирующих контур требований к процессу и результату профессиональной педагогической подготовки, обратимся к проектам Профессионального стандарта педагога и Концепции поддержки развития образования.

Проект профессионального стандарта учителя систематизирует концептуальные идеи образа, роли и функций педагога в современном обществе. В его содержание включены основные требования к квалификации учителя (общенациональная рамка стандарта, содержащая описание основных компетенций) и региональные (учитывающие социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории). Также при профессиональной подготовке педагога могут быть учтены требования внутреннего стандарта образовательного учреждения и специфика реализуемых в нем образовательных программ. Следовательно, программы профессиональной подготовки учителей должны обеспечивать

формирование у будущего педагога необходимых базовых компетенций и обладать способностью быть дополненными в соответствии со спецификой региона и конкретно-образовательного учреждения-заказчика.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога, основной целью профессиональной педагогической подготовки является развитие у учащихся способности обучаться. Причем такое обучение должно носить непрерывный характер, органично соединяться с основной педагогической деятельностью, быть направленным на совершенствование собственной педагогической работы. Способность к самообразованию как качество личности учитель должен демонстрировать в своей педагогической деятельности, оно проявляется в его готовности к изменению, активности, способности к инновационной деятельности, педагогическому творчеству, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Для развития способности к саморазвитию программы профессиональной подготовки должны включать значительный объем разнообразных практик, активную научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Умение учителя учиться предполагает овладение им совокупностью универсальных метапредметных компетенций, среди которых особое внимание уделено ИКТ-компетентности будущего учителя. ИКТ-компетентность предполагает не только квалифицированное применение средств информационно-коммуникационных технологий для достижения целей образовательного процесса, но и становится инструментом эффективного взаимодействия учителя с учениками в условиях информационного общества. В результате такой подготовки учитель становится способным к эффективному формированию системы универсальных учебных действий у учащихся, т.е. подготовке умению учиться своих учеников.

Изменение целевых ориентиров профессиональной педагогической подготовки закономерно приводит к изменению методов оценки качества подготовки учителей. Оценка педагогической деятельности современного учителя должна проводиться на основе обратной связи с потребителями (учащимися и их родителями) и оцениваться интегративными показателями, учитывающими уровень образования, склонности и способности учеников, особенности их развития и реальные учебные возможности. Поэтому и оценка качества профессиональной подготовки будущих учителей также должна стать комплексной и осуществляться не только с точки зрения выполнения требований ФГОС, но и с точ-

ки зрения удовлетворенности учеников результатами педагогической подготовки будущего учителя [4].

Перечисленные идеи Профессионального стандарта учителя предполагают изменение механизмов профессиональной педагогической подготовки. Основные контуры возможных механизмов модернизации педагогического образования содержатся в проекте Концепции поддержки развития педагогического образования.

Установка на подготовку «учителя-универсала», способного обеспечить освоение учащимися педагогически адаптированных основ наук, разнообразных видов социального опыта для развития учащегося, должна привести к увеличению социальной привлекательности педагогической профессии. Для этого необходимо решить ряд задач модернизации педагогического образования:

- повысить вариативность программ педагогической подготовки (появление возможности входа в педагогическую профессию лицам, уже имеющим базовую профессиональную подготовку в другой области);
- создать систему «универсального бакалавриата», которая дает возможность получать базовое высшее «бакалаврское» образование, а педагогическую профилизацию выбирать осознанно на последних курсах обучения;
- значительно увеличить долю практической подготовки педагогов, насытить образовательный процесс современными технологиями;
- развить сетевое взаимодействие образовательных и других организаций для повышения качества профессиональной подготовки;
- создать систему независимой профессиональной сертификации педагогов, а также сопровождения выпускников и развития карьеры учителя;
- разработать общественно-профессиональную систему оценки качества программ педагогической подготовки [2].

Таким образом, в проекте Концепции поддержки развития педагогического образования предложены инновационные механизмы и способы повышения качества педагогической подготовки и получения педагогического образования. Большинство из перечисленных задач являются инновационными, не используются в широкой образовательной практике или не имеют разработанных общеизвестных способов практической реализации. Их разработка и реализации требует активной инновационной деятельности всех участников образовательного процесса, в первую очередь, педагогов вузов и школ.

Инновационная деятельность педагога представляет собой комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения разнообразных новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Другими словами, это целенаправленная деятельность по использованию разнообразных инноваций для повышения качества профессиональной подготовки [5, 6].

Инновацией в таком случае выступает процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающее качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы профессионального педагогического образования [6, с. 13].

При этом новшество понимается как идея, результат прикладных и фундаментальных исследований, экспериментальных и теоретических разработок в сфере образования, воспитания, управления, информационных технологий, который при его освоении приводит к повышению эффективности и развитию системы педагогического образования.

Содержание инновационной деятельности педагога состоит в непрерывном обновлении образовательных программ и путей их освоения за счет разнообразных новшеств, что приводит, в конечном итоге, к повышению качества профессиональной подготовки и развитию педагогического образования в целом.

Инновационная деятельность педагога выступает условием его непрерывного личностного и профессионального развития и становится главным инструментом качественного изменения системы педагогического образования, в основе которого лежит отказ от стереотипов в профессии, выход за рамки действующих механизмов, нахождение новых оригинальных способов решения профессиональных задач [6].

В настоящее время происходит стремительное смещение функции педагога в образовательном процессе: педагог преобразуется из транслятора знаний и образца умений в руководителя активной самостоятельной деятельности учащихся, все больше приобретает роль эксперта, консультанта. В связи с этим изменяется содержание педагогической деятельности, которая все больше приобретает инновационный характер, что проявляется в:

– снижении значения традиционных форм работы – лекционных и практических.

Это привело к необходимости особо выделить контактные формы работы педагога;

– возрастании роли методической и научно-исследовательской работы, направленных на организацию и обеспечение самостоятельной работы обучающихся;

– необходимости гибкости и индивидуализации образовательного процесса, в том числе за счет широкого применения ИКТ и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся;

– создании условий для академической мобильности учащихся [3, 7].

Можно с полным правом утверждать, что деятельность педагога все больше приобретает черты инновационной, позволяющей им решать новые задачи, не встречавшиеся в образовательной практике ранее. Анализируя содержание и функции современного педагога, можно сформулировать виды инновационной педагогической деятельности, которые обеспечивают достижение необходимого качества профессиональной подготовки:

1. Деятельность по обновлению содержания образовательных программ

Этот вид деятельности направлен на создание востребованных междисциплинарных образовательных программ, предполагающих различные уровни усвоения и различные траектории овладения. Содержание современных образовательных программ должно отвечать региональным требованиям, запросам учащихся, родителей, работодателей, сетевых партнеров и проектироваться от образовательных результатов [8].

2. Деятельность по совершенствованию организации образовательного процесса

Этот вид деятельности направлен на обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ и подразумевает создание условий для реализации различных образовательных траекторий, повышения доступа к образовательным продуктам с использованием ИКТ и сетевых ресурсов.

3. Деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий

Этот вид деятельности направлен на эффективное использование в образовательном процессе разнообразных образовательных технологий (проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стади и пр.) [3, 10]. Кроме того, изменяются и технологии оценки результатов обучения – происходит ориентация на освоение не знаний, а компетенций, успешность обучения определяется динамикой результатов конкретного студента,

расширяется использование средств взаимно- и самооценки [3, с. 223]. преподаватель должен использовать такие современные средства оценивания как рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др.

4. *Деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности*

Этот вид инновационной деятельности состоит в активном участии педагога в сетевом взаимодействии в форме совместных образовательных, исследовательских, социальных проектах, а также в академической мобильности, создающей условия для обмена педагогическим опытом, освоения новых образовательных программ и технологий, повышения культурного уровня.

В заключении можно отметить, что инновационная деятельность педагога является необходимым условием высокого качества педагогического образования, поскольку, обеспечивает полноценную реализацию востребованных программы педагогической подготовки, направлена на удовлетворение спроса на качественное педагогическое образование, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности учащихся, способствует развитию системы педагогического образования.

Список литературы

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 3.
2. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект) [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф: [сайт]. [2011]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция>
3. Нигматов Г.З. Современные средства оценивания образовательных результатов // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 6. – С. 220–227.
4. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф: [сайт]. [2011]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения 16.07.2015).
5. Прохорова М.П. Инновационная деятельность педагога профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 68–72.
6. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: автореферат дис. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 23 с.
7. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. – Т. XI–XII. – Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
8. Фильченкова И.Ф. Воронин Д.И. Инновационные подходы к управлению основными образовательными программами высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 31
9. Шкунова А.А. Технология управления процессом обучения организационному поведению бакалавров менеджмента // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 12–3 (44). – С. 187–189.
10. Шкунова А.А. Технологии коммуникативного взаимодействия в системе педагогического менеджмента // Инновационные технологии управления. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина». – Н. Новгород, 2014. – С. 125–130.

УДК 378.14

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Родионова Н.И.*МОУ «Гимназия № 53», Магнитогорск, e-mail: nir_54@mail.ru*

Статья посвящена решению проблемы творческого развития учащихся гимназии в условиях реализации новых образовательных стандартов. Автор исследования отмечает, что в основе новых стандартов лежит системно-деятельностный подход, который отражается в формулировках требований к уровню подготовки выпускников, предусматривающих овладение определенными способами познавательной деятельности, эффективность которой зависит от степени её мотивированности. Для повышения решения обозначенной проблемы предлагается введение пропедевтики предметных знаний с целью привития интереса к науке и вовлечения каждого ученика в деятельность, которая будет способствовать развитию мышления и творческой активности. Основным методом познания и обучения выбран химический эксперимент. Приводятся примеры экспериментальных, творческих заданий и задач, содержание которых постепенно усложняется. Раскрывается методика эвристического занятия и различных форм организации работы учащихся на уроке.

Ключевые слова: познавательная деятельность, пропедевтика, мотивация, творческое развитие, творческая активность, формы организации занятий

DEVELOPMENT OF INDEPENDENT UNDERGRADUATE STUDENTS IN TODAY EDUCATIONAL PROCESS

Rodionova N.I.*Municipal educational institution «Gymnasium № 53», Magnitogorsk, e-mail: nir_54@mail.ru*

Article is devoted to a solution of the problem of creative development of pupils of a gymnasium in the conditions of implementation of new educational standards. The author of research notes that system and activity approach which is reflected in formulations of requirements to the level of training of the graduates providing mastering certain ways of cognitive activity which efficiency depends on degree of her motivation is the cornerstone of new standards. For increase of the solution of the designated problem introduction of propaedeutics of subject knowledge for the purpose of instilling of interest in science and involvement of each pupil in activity which will promote development of thinking and creative activity is offered. Chemical experiment is chosen as the main method of knowledge and training. Examples of experimental, creative tasks and tasks which contents gradually becomes complicated are given. The technique of heuristic occupation and various forms of the organization of work of pupils at a lesson reveals.

Keywords: cognitive activity, propaedeutics, motivation, creative development, creative activity, forms of the organization of occupations

Современный этап развития средней общеобразовательной школы связан с поэтапным переходом на образовательные стандарты второго поколения, основной миссией которых является повышение качества образования, развитие творческого потенциала каждого ученика. Главная цель введения новых стандартов заключается в создании условий, позволяющих достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства [13].

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который отражается в формулировках требований к уровню подготовки выпускников, предусматривающих овладение определенными способами познавательной деятельности. По мнению большинства учёных, занимающихся проблемами школьного образования, эффективность познавательной деятельности

непосредственно зависит от степени её мотивированности, то есть развивающий учебный труд должен быть осмыслен учащимися [6].

Химия относится к числу очень сложных предметов для изучения в школе и для понимания предметного содержания дисциплины необходима разработка и использование в образовательном процессе учебного заведения современных методов обучения с целью привития интереса к науке и вовлечения каждого ученика в деятельность, которая будет способствовать развитию мышления (логического, эвристического, творческого), приобретению опыта творческой деятельности, на основе которого на следующей ступени обучения происходит вовлечение школьников в творческую самостоятельную деятельность, способствующую развитию их активности и креативности [11, 12, 17, 18].

При разработке и отборе современных методов обучения [16] учитываем возрастные особенности учащихся, практическую значимость материала, опыт учителей-практиков, работающих в этом направлении, а также сложность материала.

Дисциплину «Химия» в школе изучают с 8-го класса и для этого возрастного периода характерно становление стержневых, избирательных интересов, мотивов учения, поэтому на этом этапе необходимо мотивировать учебно-познавательную деятельность [14].

Одним из направлений решения этой проблемы считаем организацию пропедевтики предметных знаний с целью привития интереса к науке и вовлечения каждого ученика в деятельность, которая будет способствовать развитию мышления (логического, эвристического, творческого) и творческой активности.

При отборе содержания пропедевтического курса учитывали то, что у учащихся седьмого класса ещё недостаточно сформировано абстрактное мышление, которое необходимо для успешного усвоения основ научных знаний по химии. Поэтому в пропедевтический курс мы посчитали целесообразным включить только те химические понятия, которые будут доступны для понимания, а также необходимые для выполнения творческих заданий, задач поискового, исследовательского характера, создания творческих учебных мини-проектов, творческих работ, рефератов, а также для обоснования результатов исследовательской деятельности при проведении лабораторных и практических работ [15].

Пропедевтический курс рассчитан на 35 часов (1 час в неделю) и включает четыре основных раздела, содержание которых способствует формированию основных понятий о веществе и химической реакции.

Учитывая возрастные особенности учащихся 7 класса, а также содержание программы факультативного курса, основным методом познания и обучения выбран химический эксперимент. Формированию и развитию творческого мышления способствуют экспериментальные задания репродуктивного, частично-поискового и исследовательского характера, творческие задания и задачи, содержание которых постепенно усложняется, а также эвристические занятия, на которых происходит теоретическое осмысление химического эксперимента и формирование предметных знаний [2, 5, 10].

Приведём примеры экспериментальных, творческих заданий и задач, содержание которых постепенно усложняется.

1. У крахмала есть одно свойство, которое позволяет его легко распо-

знать: (вспомните материал, который вы изучали по биологии в 6 классе). Испытайте, есть ли крахмал в следующих продуктах:

- а) варёный картофель;
- б) сырой картофель;
- в) белый хлеб;
- г) зубной порошок;
- д) сахарный песок;
- е) мука.

Как вы думаете, какие продукты содержат наибольшее количество крахмала? Найдите эту информацию, воспользовавшись дополнительной литературой.

2. Найдите и исправьте в тексте возможные ошибки, поясните их: известно, что поливать цветы рекомендуется относительно отстоянной водопроводной водой; через 2–3 недели на дне банки, в которой отстаивается вода, появляется бурый налёт, что свидетельствует об образовании нового вещества, следовательно, отстаивание воды – это химическое явление.

3. В книге «Занимательные опыты» описывается опыт химической варки яиц. «В кастрюлю кладут несколько кусочков и 2 яйца. Затем наливают в кастрюлю столько воды, чтобы она покрыла яйца. Через некоторое время яйца оказались сваренными вкрутую». О кусочках какого вещества идёт речь в опыте? На каком явлении основана химическая реакция варки яиц? На основе этого опыта в качестве примера, все химические реакции можно разделить на две группы, на какие? Предположите эту классификацию реакций и свои примеры [7, 22].

В силу возрастных особенностей семиклассников, эвристические занятия проводятся в форме эвристической беседы. Ещё в традиционной системе обучения некоторые учителя использовали метод майевтики, который называли методом Сократа. Суть метода заключается в том, что с помощью подбора специальных вопросов и искусно определённого порядка их предложения ученику можно извлекать из его памяти скрытое и неосознанное ранее знание. Такой вопросно-ответный метод в педагогической практике утвердился позже как эвристическая беседа [1, 12]. Этот метод не предполагает вопросов на точное воспроизведение изученного материала. Эвристические занятия строятся как попытка ответить на вопросы, обсудить их, прийти к какому-либо выводу или результату, новому для учащихся.

Любое эвристическое занятие направлено на достижение следующих целей:

- активизировать познавательный интерес школьников;

- формировать целостное видение мира;
- пробудить в каждом ученике желание творить;
- формировать такие качества личности, как самостоятельность и оригинальность мышления, любознательность.

При дальнейшем изучении химии в старших классах происходит усложнение учебного материала, а, следовательно, усложняется и содержание учебно-познавательной деятельности. Все методы обучения и виды учебной деятельности учитель проектирует согласно своей рабочей программе, являющейся основным компонентом учебно-методического комплекса [19].

Мотивацию учащихся можно повысить, используя в учебном процессе элементы рейтинговой системы оценки знаний и учебных достижений, которая пока практически не используется в практике школьного образования, но достаточно широко применяется в высших учебных заведениях [3, 4, 9].

Для творческого развития школьников используем различные формы организации работы учащихся на уроке [8, 20, 21]. К таким формам относятся:

- коллективная деятельность класса, когда каждый ученик чувствует себя «наравне» с учителем и участвует в дискуссии по решению всех вопросов, касающихся организации и проведения работы; эта форма организации учебной деятельности необходима для того, чтобы школьники научились хотя бы ориентировочно планировать ту работу, которую не совершали, затем реализовывать этот план и учились адекватно оценивать результаты своей деятельности и с учётом этой оценки определить новые цели;

- коллективная работа в паре или в четвёрке, но где каждый ученик индивидуально решает небольшую задачу, затем этими учащимися выполняется общая совместная работа; данная форма необходима для того, чтобы каждый ученик почувствовал бы себя на уроке активным творцом, а не исполнителем воли учителя;

- коллективная работа большой группы учащихся, которая организована по принципу специализации; при этом каждый школьник выполняет не все компоненты учебной деятельности, а только один и делает индивидуальное задание, которое необходимо для получения общего коллективного результата деятельности всей группы; такая форма организации учебной деятельности проводится после изучения темы на стадии обобщения, которое может быть организовано в форме семинара, конференции или деловой игры, где каждый ученик может ре-

ализовать свои знания и способности, а также помочь своему товарищу по группе восполнить пробелы в знаниях или разобраться в сложных теоретических вопросах.

Опыт показывает, что ученик воспринимает учебный материал лишь тогда, когда он производит с ним те или иные познавательные операции (устанавливает связи между данными, делает обобщение на основе устанавливаемых им связей, опираясь на сделанные им выводы и обобщения, строит гипотезы, предсказания и объяснения незнакомых явлений, понятий, а также проводит их классификацию). Поэтому организация учебного процесса происходит так, что на занятиях осуществляется:

- коллективная учебная деятельность ученика в классе, в паре или в большой группе учащихся, не исключая индивидуальной работы каждого в процессе обучения;

- ролевое участие каждого школьника во всех компонентах учебной деятельности, а именно, в целеполагании, планировании учебной деятельности, реализации целей обучения, а также при контроле и оценке результатов деятельности;

- исследовательская, частично поисковая и проективно-эвристическая деятельности, которые становятся ведущими в процессе обучения.

На каждом занятии нами проектируются действия школьников на всех его этапах: ориентировочно-мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном [5, 8].

На ориентировочно-мотивационном этапе выявляются проблемы и противоречия в знаниях, полученных на предыдущих уроках, затем учащиеся совместно с учителем, а в последствии и самостоятельно, должны сформулировать цель урока и осуществить планирование действий по реализации этой цели. Однако практика показывает, что школьники делают это с трудом и на осуществление этого этапа в начале обучения затрачивается много времени. Но постепенно они начинают понимать важность этого этапа в уроке, так как более осмысленно воспринимают всё происходящее на уроке и не со стороны наблюдателя, а как активного участника этого процесса.

На операционно-исполнительском этапе ученик выполняет действия, направленные на усвоение содержания материала и получение каких-либо результатов своей деятельности. Этот этап завершается построением модели содержания в виде схемы, таблицы, чертежа или получением классификационной схемы каких-либо понятий, явлений, фактов.

На рефлексивно-оценочном этапе обучаемый контролирует и оценивает свои действия, применяя полученные модели содержания для решения стандартных и нестандартных задач. На этом же этапе происходит формирование адекватной самооценки себя, своих действий, а также взаимооценки товарищей по классу, что способствует формированию межличностных отношений в коллективе.

Таким образом, творческое развитие учащихся возможно при использовании современных методов обучения для развития устойчивого интереса к процессу познания и мотивации деятельности, от которых зависит эффективность обучения, а также когда ученик является субъектом познавательного процесса.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Даринская Л.А., Костромина С.Н. Современные образовательные технологии. – М.: Кнорус, 2011.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1985. – 96 с.
3. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 24 с.
4. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 324–328.
5. Зотов Ю.Б. Организация современного урока // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.
7. Леенсон И. Занимательная химия. – М.: Росмэн, 1999.
8. Родионова Н.И. Метод проектов как форма самостоятельной работы учащихся старшей школы в процессе изучения химии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 8–4. – С. 99–102.
9. Родионова Н.И. Применение рейтинговой системы для объективной оценки знаний учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 169–172.
10. Родионова Н.И. Разработка и использование современных методов обучения для развития творческой активности учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 3. – С. 174–177.
11. Уварина Н.В. Развитие творческих способностей у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 184 с.
12. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. – М.: Москва, 1995. – 217 с.
13. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.
14. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
15. Чернобельская Г.М. Теория и методика обучения химии. – М.: Дрофа, 2010.
16. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С. 63 – 67.
17. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002.
18. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103–106.
19. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.10.2014).
20. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 4–5. – С. 1476–1478.
21. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». – 2013. – № 4 (17). – С. 73.
22. Ширина Н.В. Химия для гуманитариев. 10, 11 классы: элективный курс. – Волгоград: Учитель, 2007.

УДК 376.36

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ

Садвакасова Н.А.

*РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова» Министерства образования и науки Республики Казахстан,
Караганда, e-mail: nurqul.sadvakasova@mail.ru*

В данной статье описаны способы и средства формирования речевых навыков у детей с задержкой психического развития при подготовке к школе посредством использования пластилинографии, через разнообразные приемы: выполнение декоративных наклепов разной формы, прищипывание, сплющивание, оттягивание деталей от общей формы, плотное соединение частей путем примазывания одной части к другой. Также в работе рассмотрены некоторые принципы, лежащие в основе проведения занятий по пластилинографии и раскрыты современные подходы и новые разработки в области коррекции речевого развития, так как формирование речевых процессов необходимо начинать с развития движения рук, а в частности с развития движений в пальцах кисти.

Ключевые слова: речь, речевой навык, задержка психического развития, пластилинография, лепка, мнемотаблицы, координация, пальчиковая гимнастика, творческая деятельность

SOME ASPECTS OF SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY PLASTILINOGRAPHY

Sadvakasova N.A.

*Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University», Karaganda,
e-mail: nurqul.sadvakasova@mail.ru*

This article describes the ways and means of formation of speech skills in children with mental retardation in preparing for school through ispolzovaniya plastilinoграфии through a variety of techniques: making decorative relief images of various shapes, topping, flattening, pulling parts of the total forms a dense aggregation by primazyvaniya one part to another. Also considered in some of the principles that underlie the conduct and activities of plastilinoграфии disclosed modern approaches and new developments in the field of the correction of speech development, since the formation of the speech process should begin with the development of hand movements, and in particular with the development of the movement in the fingers.

Keywords: speech, language skills, mental retardation, plastilinoграфиya, modeling, mnemotablitsy, coordination, finger gymnastics, creative activities

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева говорится, что необходимо усилить внимание к лицам с особыми образовательными потребностями, создать условия для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, оказать эффективную коррекционно-педагогическую помощь, а также решить проблему связанную с обучением и воспитанием таких детей [3].

Проблема обучения и воспитания дошкольников с отклонениями в развитии является одной из наиболее значительных и актуальных проблем системы специального коррекционного образования. Это связано с тем, что на сегодняшний день расширился контингент детей с отклонениями в развитии, в том числе, дети с задержкой психического развития.

На настоящий момент по степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности, более 40%, занимают дети с задержкой психического развития.

Определение «задержка психического развития» (ЗПР) в настоящее время описывается как отклонение от нормального темпа психического созревания, которое проявляется в неравномерном формировании процессов познавательной деятельности, а также в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы. Таким детям присуще низкая способность к переработке перцептивной информации, слабость аналитико-синтетической деятельности, стереотипность мышления, инертность волевых процессов, которые оказывают отрицательное влияние на формирование речи.

Одним из наиболее значительных показателей готовности ребёнка к школе являются готовность руки к письму и развитая речь, которые напрямую зависят от состояния развития моторной деятельности рук. Уровень развития моторной деятельности рук во многом определяет успешность освоения ребёнком изобразительных, конструктивных, трудовых и музыкально-исполнительских умений, овладения родным языком, развития начальных навыков письма и прочее.

В.А. Сухомлинский писал, что «исток способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...» [5].

Имеющаяся проблема имеет обширную историю. Ученые, изучающие деятельность детского мозга, психику детей, выявили связь, которая обозначается между активным движением рук и пальцев ребёнка и формированием его речевой деятельности. Реально моторная деятельность рук в этот период жизни является для ребенка дополнительным речевым органом, так как функции двигательной активности и речи формируются параллельно.

В настоящее время многие специалисты настаивают на том, что формирование речевых процессов очень важно начинать с развития моторной деятельности рук, а в частности с развития движений в пальцах кисти.

М.М. Кольцова пишет: «Движение пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией» [1]. Первоначальной формой речевой коммуникации первобытных людей были жестовые образы, особенно важна была роль руки, так как именно руки дали возможность развивать путем жестов тот первичный язык, с помощью которого проходило общение первобытных людей. И поэтому развитие функциональных возможностей рук и речи идет параллельно. Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развивается тонкая моторика рук, затем появляется артикуляция слогов. Все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев рук. Это утверждение показывает, что развитие речи невозможно без развития моторной деятельности рук и что это развитие должно начинаться с дошкольного возраста.

Для овладения различными видами деятельности, в том числе и творческими,

дошкольный возраст является актуальным. Дети имеют одаренность ко всем видам искусства, но самое прочное признание они получили в изобразительном творчестве.

Некоторые современные авторы отмечают, что лепка, как один из видов детского творчества, влияет на моторную деятельность рук. При работе с пластилином идет массирование определенных точек на ладонях, которые в свою очередь активируют работу мозга, при этом развивают речь ребенка, подготавливают руку к умению писать и развивают интеллектуальные способности ребенка. Поэтому рисование пластилином благотворно сказывается и на развивающемся вербальном аппарате ребёнка.

Лепкой дети начинают заниматься уже с младшего возраста, осваивая существующие простейшие приемы работы с пластилином: раскатывание, сплющивание, вытягивание. Это дает предпосылки к созданию сложных лепных композиций в старшем дошкольном возрасте и к использованию разнообразных приемов: выполнение декоративных наклепов разной формы, прищипывание, сплющивание, оттягивание деталей от общей формы, плотное соединение частей путем примазывания одной части к другой. Важное значение начинает приобретать цвет пластилина, как средство выразительности, средство передачи признаков изображаемых предметов. Дети учатся смешивать разные цвета для получения более светлого оттенка, осваивают прием «вливания одного цвета в другой».

Уже к 6–7 годам появляется умение выполнять мелкие движения с предметами и в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Лепка представляет для детей дошкольного возраста с ЗПР некоторые трудности. У одних детей понижен, у других повышен мышечный тонус рук, и они не все могут правильно передать в лепке, что они хотят слепить. В связи с этим актуальной становится необходимость включения в содержание образования дошкольников с ЗПР методов и приемов, способствующих развитию мелкой моторики и координации движений рук.

Перспективным направлением совершенствования процесса формирования речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, на современном этапе, является использование нетрадиционной, художественной техники изобразительного искусства – пластилинографии.

Пластилинография – это один из сравнительно недавнего появления нового жанра (вида) в изобразительной деятельности. Понятие «пластилинография» имеет два

смысловых корней: «графил» – создавать, рисовать, а первая половина слова «пластилин» подразумевает материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла.

Принцип данной нетрадиционной техники заключается в создании лепной картины с изображением выпуклых, полуболевых объектов на горизонтальной поверхности, с применением нетрадиционных техник и материалов. Например, декорирование поверхности бисером, семенами растений, природным материалом. В некоторых случаях в технике пластилинографии производится модификация изделия, что приводит к созданию оригинальных произведений. Например, на плоской поверхности графически изображается пейзаж, а детали переднего плана изображаются пластилинографией.

Предметный материал занятий представляет собой последовательность тщательно подобранных, постепенно усложняющихся изделий. Каждое новое изображение базируется на уже изученном, содержит знакомые формы и выполняется уже известными ребенку способами, но при этом дополнено новыми, более сложными, еще не знакомыми ему элементами. Изделия близки и понятны ребенку – это предметы, с которыми он сталкивается ежедневно и хорошо знает: игрушки, сладости, овощи, фрукты, грибы, насекомые, птицы, животные, обитатели подводного царства.

Пластилиновая живопись в дошкольном учреждении – один из наиболее редко практикующихся видов изобразительной деятельности, так как не является обязательным в программах дошкольного образования. В связи с отсутствием методического обеспечения занятий по пластилинографии возникла необходимость создания программы «Пластилинография».

Программа «Пластилинография» базируется на основных методических материалах и программах: «Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения», под редакцией Т.Г. Неретиной, программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Біз мектепке барамыз», «Пластилинография», Г.Н. Давыдова [4].

Планируя работу по пластилинографии, в первую очередь преследовалась цель: выявить влияние пластилинографии на развитие речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для достижения данной цели определены следующие задачи:

1. Осуществлять развитие речевых процессов (связной речи, произносительной

стороны речи, лексико-грамматического строя речи и развитие коммуникативных способностей) и способствовать их дальнейшему формированию.

2. Познакомить детей с нетрадиционной техникой лепки – пластилинографией.

3. Обучить основным приемам выполнения изобразительных работ в данной технике – пластилинографии (сплющивание, раскатывание, скатывание, налепливание, прижимание, надавливание, намазывание, размазывание, прищипывание).

4. Осуществлять взаимосвязь между ознакомлением окружающего мира, развитием речи и практической деятельностью дошкольников.

5. Развивать координацию движений рук, моторную деятельность рук.

6. Развивать психические процессы (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения).

7. Воспитывать желание принимать участие в создании индивидуальных и коллективных работах.

8. Воспитывать усидчивость, терпение, самостоятельность, эстетический вкус, аккуратность в работе, умение доводить начатое дело до конца.

Принципы, лежащие в основе проведения занятий по пластилинографии:

1. Сознательности и активности (осознанное включение детей в творческую деятельность, побуждение детей на самостоятельный поиск выразительных средств, использование нетрадиционной техники изображения).

2. Доступности (простота, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям).

3. Наглядности (иллюстративность, наличие дидактических материалов). Учитывая психологию, возрастные особенности детей, наглядность играет большую роль в сочетании со словами. При этом образуется связь между предметами и явлениями действительности и обозначающими их словами. Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче, потом вспоминаются.

4. Демократичности и гуманизма (взаимодействие педагога и ребенка в социуме, реализация собственных творческих потребностей).

5. Научности (обоснованность, наличие методологической базы и теоретической основы).

6. Принцип воспитывающего обучения. Обучая технике «Пластилинография»

воспитываются у детей – усидчивость, терпение, самостоятельность. Обучая технике пластилинографии, закрепляются у детей знания по цветовосприятию, развивается эстетический вкус.

7. Принцип свободы выбора. Представляется детям возможность самим решить, как будет оформлена их картина, предоставляется им возможность выбрать подходящий на их взгляд материал. При использовании этого принципа особенно повышается интерес к активной творческой деятельности.

8. «От простого к сложному» (научившись элементарным навыкам работы, ребенок применяет свои знания в выполнении сложных творческих работ).

Выбранная нами тема, является современной и актуальной исходя из следующих факторов: увеличено количество дошкольников с ЗПР требующих современных подходов и новых разработок в области коррекции их речевого развития; на современном этапе развития специальной педагогики и логопедии имеется достаточно многообразный материал по коррекции речевых нарушений дошкольников с ЗПР. Определены методы, этапы и содержание коррекционной работы, однако методических рекомендаций и разработок по данной проблеме на логопедических занятиях еще недостаточно.

Фундаментом ежедневного занятия является использование нетрадиционной техники работы с пластилином – пластилинографии. Можно представить методику создания лепных картин с изображением более или менее выпуклых, полуобъемных объектов на горизонтальной поверхности.

Разработанные планы-конспекты коррекционных занятий содержат упражнения и игры, направленные на развитие речи у дошкольников с ЗПР и рассчитаны на 18 учебных недель, которые проводятся 1 раз в две недели, продолжительность учебной деятельности для детей старшего дошкольного возраста составляет не более 30 минут.

В процессе создания данной программы были отобраны наиболее интересные доступные темы, сюжеты, которые смогли бы завлечь ребенка и помочь ему раскрыться. Также к каждому занятию подобраны соответствующие игры с движением, пальчиковая гимнастика, разминка для рук, а также на занятиях используются мнемодиаграммы (мнемодиаграмма – это схема, в которую заложена необходимая определенная информация).

Специальные коррекционные занятия проходят в игровой форме. Используемые

игровые приемы обеспечивают динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяют потребности ребенка в самостоятельности – речевой и поведенческой (движения, действия и т.п.). Использование игр в обучении детей пластилинографией помогает активизировать деятельность детей, развивать познавательную активность, и психические процессы в целом. Каждое специальное занятие имеет не только воспитательные и образовательные задачи, но и коррекционно-развивающие, что позволяет способствовать к всесторонне развитой личности ребенка.

Имеющаяся специальная образовательная программа – обеспечивает своевременное, всестороннее развитие личности ребенка, учитывая его индивидуальные и психофизические особенности. Активизирует и помогает каждому ребенку в освоении соответствующих возрасту умений и знаний, и обучает систематически и грамотно анализировать данные результаты.

В данном случае, весь подбираемый материал для специальных занятий с дошкольниками, имеет практическую направленность, максимально опирается на имеющийся у них жизненный опыт, помогает выделить существенные признаки изучаемых объектов и явлений, активизирует образы и представления, хранящиеся в долговременной памяти.

В игре обогащается словарный запас. В процессе обыгрывания каждого сюжета и использования практических действий с пластилином ведётся непрерывная беседа с детьми. Впоследствии такая игровая деятельность стимулирует речевую активность детей, вызывает речевое подражание, формирует и активизирует словарь [2].

Научной новизной данной работы является то, что целенаправленная и систематическая коррекционная работа по развитию моторной деятельности рук у дошкольников с ЗПР нетрадиционным методом «пластилинографии», оказывает положительное влияние на весь организм в целом, развивает навыки ручной умелости, формирует механизмы, необходимые для будущего овладения письменной речью. И, соответственно, в результате чего повышается уровень формирования речевых навыков у детей с ЗПР при подготовке к школе.

Проведенный анализ грамматического строя языка показывает, что дети начали применять разнообразные конструкции предложений. Если на начало обучения дети пользовались однословными предложениями, неполными. То к концу года количество таких предложений сократилось, увеличилось количество двусоставных. В речи

детей появляются полные, распространенные предложения. Также сократилось количество простых предложений в тексте и в два раза увеличилось количество сложных и с прямой речью. Позитивные изменения и в индивидуальном коммуникативном поведении детей. Оно характеризовалось выраженным устойчивым интересом к диалогу со сверстником, проявляли инициативность, активность в общении.

В процессе коррекционных занятий дошкольники успешно научились, самостоятельно и с небольшой помощью, составлять рассказ по картине, связно и последовательно передавать изображенные события, использовать полные и распространенные предложения. Также было отмечено, что занятия проводились в игровой ситуации и использовались коллективные методы работы, способствующие активизации внимания и речевых проявлений детей.

Следовательно, анализ выполнения всех заданий после обучения показал такие результаты: дошкольники с задержкой психического развития успешно и качественно выполняли задания. Это свидетельствует о том, что специальное коррекционное обучение детям с ЗПР необходимо.

Исходя из вышесказанного, а также анализируя результаты работы и результаты проведенного диагностического обследования видим, что занятия по пластилинографии с положительной стороны влияют на развитие речевых функций. В процессе специальной работы с пластилином развивается координация и согласованность дви-

жений рук, регулируется сила мышечных усилий, руки приобретают уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими и пластичными, что имеет немаловажное значение для подготовки руки к овладению письмом. Улучшаются психические процессы. Вырабатывается терпение, усидчивость, проявляется заинтересованность. Данное обучение дает дошкольником определенный кругозор знаний, практических и трудовых умений и навыков, может позволить успешнее находить свое место в окружающем обществе. В целом результат исследования дает основание говорить о том, что разработанная модель формирования образовательной деятельности старших дошкольников с ЗПР способствует эффективному ее формированию, а также повышению уровня общего развития учащихся рассматриваемой категории детей.

Список литературы

1. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 2011. – 122 с.
2. Неретина Т.Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2012. – 240 с.
3. Послание Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А. народу Казахстана «Казахстан-2030». Построим будущее вместе» // Казахстанская правда. – 2012. – С. 1–6.
4. Программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Биз мектепке барамыз». – Астана, 2010. – 99 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 1995. – 288 с.

УДК 377.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0 ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»)

Сафронова И.В., Хусаинова А.Х.

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Казань, e-mail: Safronova_ira@inbox.ru; alfirahamzovna@gmail.com

В статье рассматриваются и анализируются информационные источники по вопросам методики создания и использования контрольно – измерительных материалов по информатике на основе WEB 2.0 технологий в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: WEB 2.0 технологии, контроль знаний, информатика

THE KNOWLEDGE CONTROL OF STUDENTS THROUGH APPLICATION OF WEB 2.0 TOOLS (ON THE EXAMPLE OF «INFORMATION TECHNOLOGIES» SUBJECT)

Safronova I.V., Khusainova A.K.

Kazan Federal University, Kazan, e-mail: Safronova_ira@inbox.ru, alfirahamzovna@gmail.com

The paper discusses and analyzes the sources of information on the problem of creating and application Web 2.0 tools in the knowledge control of students.

Keywords: WEB 2.0 tools, the knowledge control, information technologies

Проверка и оценка знаний, умений и навыков обучающихся – незаменимая составляющая часть учебной деятельности, при которой на разных этапах обучения выявляется уровень усвоения материала, установленными учебными программами.

Контроль обучения осуществляется на всем протяжении обучения студента и должен гарантировать целостность структуры знания, способствовать формированию мотивации к обучению, позволять отслеживать индивидуальные достижения каждого обучающегося.

Современные образовательные технологии могут помочь улучшить качество образования и в полной мере осуществлять проверку и оценку знаний студентов. Они ориентированы на индивидуальность, неустойчивость возможность дистанционного образования, академическую мобильность обучающихся независимо от возраста и уровня знаний.

Цель данного исследования – анализ информационных источников по проблеме создания контрольно – измерительных материалов по информатике на основе WEB 2.0 в рамках образовательного процесса.

Актуальность выбранной темы заключается в неэффективности старых средств построения учебного процесса, необходимостью перехода к современным образовательным подходам, способам и формированием у обучающихся общих

и профессиональных способностей, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом.

В условиях всеобщего внедрения вычислительной техники во все сферы человеческой деятельности умение использовать современные информационные технологии в своей профессиональной и научной деятельности является обязательным условием профессиональной подготовки любого специалиста. Стремительная информатизация практически всех областей знания требует рассматривать компьютерные технологии как важнейшую составляющую образования студентов [5].

Так, С.Г. Григорьев и В.В. Гриншкун пишут: «информатизация образования представляет собой область научно – практической деятельности человека, направленную на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого – педагогических целей обучения и воспитания. Этот процесс, вне зависимости от направления его реализации, влияет на функционирование всей системы образования и жизнь всего общества в целом. Аналогично этому, в аналитическом докладе ЮНЕСКО за 1997 год информатизация образования была определена как «процесс подготовки граждан к жизни в условиях современного

информатизированного мирового сообщества и повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и другой информационной техники» [5].

Учитывая интенсивное развитие Интернет – технологий, не исключено, что в будущем появится множество сервисов сети Интернет, при помощи которых можно будет с легкостью построить образовательную среду для каждого обучающегося. В настоящий момент подобная среда может быть построена следующими способами:

- создание либо использование программ – оболочек для обучения;
- формирование образовательной среды на основе сервисов WEB 2.0.

К первому варианту обычно прибегают тогда, когда речь идет об обучении в масштабе образовательного учреждения. Большое количество таких оболочек перечислено А.А. Андреевым [1]. В этой же статье отмечается, что, несмотря на увеличивающееся многообразие, все эти оболочки имеют одинаковую типовую дидактическую структуру. Так, имея любую из них, можно с тем или иным комфортом реализовать сетевой учебный процесс. Однако если преподавателю нужно создать образовательную среду для обучения отдельному предмету или даже отдельной теме, то для этого незаменимы сервисы глобальной сети Интернет, которые носят название WEB 2.0. Стало понятным, что в учебном процессе вполне уместно применять такие сервисы WEB 2.0 как: блоги, Делишес, Вики, Ютуб, Фликр, Твиттер.

В научной печати последних лет появилось множество работ, посвященных изучению сервисов WEB 2.0 и применению этих сервисов в различных направлениях образовательного процесса. Можно отметить вклад А.А. Андреева, Д.А. Иванченко, О.А. Ильченко, Е.Д. Патаракина, диссертационные исследования А.В. Филатовой, Т.Ю. Павельевой и других ученых.

Так, Е.Д. Патаркин полагает, что WEB 2.0 – это сервисы глобальной сети Интернет, которые используются для организации совместной комфортной сетевой деятельности в обучении. Сервисы WEB 2.0 позволяют работать с WEB-документами совместно, обмениваться информацией и работать с массовыми публикациями [7]. Д.А. Иванченко заявляет, что ресурсы WEB 2.0 составляют основу современного Интернет – пространства и позволяют объединить различные WEB-службы и WEB-сервисы в единую информационную среду для совместного формирования и использования коллективного знания [6].

С. Доунс ввел в обиход термин eLearning 2.0 (Образование 2.0) и предположил, что в применении к обучению возможности WEB 2.0 означают переход к модели, в центре педагогического дизайна которой оказывается студент. Причем студент не только становится более самостоятельным с точки зрения контроля над учебным процессом, но и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками обучения [10]. Характеристиками WEB 2.0 являются социальные инструменты и системы, именованные социальным программным обеспечением, которое включает в себя WEB-журналы (блоги), Вики, RSS (Really Simple Syndication) и подкастинг – каналы, пиринговые сети (P2P) обмена мультимедиа приложений и социальные закладки».

А.А. Андреев, исследуя внедрение сервисов WEB 2.0 в высшей школе, пришел к следующим выводам:

1. Большая часть инструментов WEB 2.0 содержит свойства, которые позволяют действительно применять их в учебном процессе практически на всех этапах образования. Сильной стороной сервисов является их доступность, дружелюбность и бесплатность.

2. Необходимо исследовать и накапливать опыт по поиску возможностей применения этих сервисов в учебном процессе. Это возможно осуществлять в рамках научного направления, под названием электронная педагогика, предметом исследования которой является учебный процесс в ИКТ – насыщенной среде. В связи с этим одной из актуальных задач электронной педагогики становится разработка методик применения WEB 2.0 в учебном процессе [2].

В своей статье Д.А. Иванченко писал: «К числу наиболее популярных сервисов WEB 2.0 сегодня можно отнести следующие:

- блоги (blog, от англ. WEB log) и микроблоги, направлены на организацию собственного информационного пространства пользователя в виде интернет – дневника (онлайн – журнала), позволяющего публиковать, хранить, обрабатывать, передавать различную по виду и содержанию информацию и осуществлять ее поиск по всем блогам;

- социальные сети (англ. social networking service), созданы для объединения людей, позволяющие размещать информацию о себе, образовывать открытые и закрытые сообщества по интересам для коллективного обсуждения различных вопросов и осуществления совместной деятельности;

- вики – проекты – ресурсы (web – сайты) коллективного создания гипертекста,

предназначенны для формирования электронных и медиабibliothек. В их состав включены каталогизированные тематические базы энциклопедических, справочных, словарных, иллюстративных и других документов и данных для обеспечения адресного поиска и свободного сетевого доступа;

– социальные мультимедиа предназначены для хранения и совместного использования, обмена, комментирования и редактирования графической, аудио – и видеоинформации, фотографий, анимации и др.;

– социальные поисковые системы и сервисы закладок, направлены на совместный поиск информации и коллективное создание, обмен и систематизацию ссылок на тематические Интернет – ресурсы;

– социальные геоинформационные системы, обеспечивают совместное описание, редактирование, актуализацию, сопоставление и использование для решения прикладных задач знания. Они привязаны к тому участку местности, о котором предоставляют информацию;– многопользовательские сетевые игры (Massively Multiplayer Online Games) –компьютерные онлайн – игры, в которые одновременно играют несколько человек, с виртуальными персонажами, несуществующими расами и кастами, виртуальной экономикой, географией, ресурсами, собственной системой обучения, поощрений и наказаний и т.д» [6].

Для большинства современных студентов использование сервиса WEB 2.0 потребует определенных усилий. Работа с WEB 2.0, включение его в учебную деятельность потребует дополнительных усилий и значительных затрат времени не только от студентов, но и от преподавателя. Изменится и роль преподавателя. Он сможет разнообразить учебный процесс, переходя от одной роли к другой. Будь то эксперт, проверяющий результаты, и старший товарищ, делящийся своим собственным опытом, и организатор учебного процесса.

В исследовании Н.И. Батровой, М.А. Лукьяновой, А.Х. Хусаиновой была разработана и внедрена технология применения в аудиторной деятельности студентов сервисов WEB 2.0. В качестве основных инструментов и предмета изучения при преподавании ряда дисциплин естественнонаучного блока у студентов были использованы сервисы Google. Авторы пишут: «В результате освоения дисциплины формируется опыт применения ИКТ в профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей, включающий такие компетенции, как готовность использовать основные методы, способы и средства по-

лучения, хранения и переработки информации; готовность работать с компьютером как средством управления информацией; умение представлять результаты своей деятельности и др.» [3].

Изучив статьи, в которых упоминается использование WEB 2.0 для контроля знаний можно заметить, что все в основном направлены на использование онлайн-тестов, и только некоторые из них работают с большим количеством сервисов.

Например, А.Х. Хусаинова рассказывает о своем опыте контроля знаний обучающихся при пользовании сервисами WEB 2.0, а именно Google Drive при ведении электронных журналов, из которых студенты всегда имеют возможность узнать количество заработанных баллов, для совместного использования тестов, презентаций, учебных пособий и т.д. [9] Также она рассмотрела вопросы, связанные с применением интернет-технологий как средства обучения, в том числе использование WEB-квеста как форму проведения итогового контроля [8].

Г.Д. Бухарова и А.В. Козлова создали методические разработки для самостоятельной работы студентов, которые включают в себя: образовательный сайт; набор социальных закладок, необходимых для выполнения заданий студентами; средства контроля. В рамках этого проекта главной задачей сайта является предоставление доступа к учебно-методическому обеспечению дисциплины; сервисы социальных закладок применяются как средство хранения готовых WEB Mix для быстрого поиска образовательных ресурсов; документы Google предназначены для публикации и совместного редактирования материалов, которые включают в себя текстовый процессор, таблицы, презентации, формы и место хранения документов; для проведения входного, текущего, тематического, итогового и самостоятельного контроля предназначается сайт онлайн – тестирования «Твой тест» [4].

Таким образом, анализ информационных источников по обозначенной проблеме показал высокую эффективность современных сервисов в применении к образовательному процессу, в особенности к контролю знаний обучающихся.

Дальнейшее исследование предполагает разработку контрольно – измерительных материалов на основе технологий WEB 2.0 и её внедрение на примере дисциплины «Информатика и ИКТ» в системе среднего профессионального образования в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж» в 2015–2016 учебном году.

Список литературы

1. Андреев А.А. Проблемы внедрения Интернет – обучения в российской высшей школе. – 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.e-learning.by/Article/problemEduRus/ELearning.html>.
2. Андреев А.А., Леднев В.А., Семкина Т.А. Веб 2.0 в учебном процессе высшей школы // Информатизация образования-2008. Материалы Международной научно-методической конференции. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2008. – С. 57–60.
3. Батрова Н.И., Лукоянова М.А., Хусаинова А.Х. Технологии WEB 2.0 в формировании опыта применения информационно-коммуникационных технологий у студентов гуманитарных специальностей // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/5/689.pdf>.
4. Бухарова Г.Д., Козлова А.В. Модель методики внедрения web 2.0-технологий в организацию самостоятельной работы студентов // Образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 96–107.
5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы: Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – Томск: Изд-во «ТМЛ-Пресс», 2008. – 286 с.
6. Иванченко Д.А. Роль Интернет-пространства в формировании образовательной информационной среды // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. – № 2. – С. 19–31.
7. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. – М.: ПЕР-СЭ. – 2006. – С. 112.
8. Хусаинова А.Х. Веб-квест как форма итогового контроля при изучении курса «интернет – технологии в образовательной и культурно-просветительской деятельности» // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. – С. 569–571.
9. Хусаинова А.Х. Система текущего и итогового контроля деятельности студентов в модели «единого информационного пространства учебного курса» // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. – С. 383–389.
10. Downes S. E-learning 2.0. – ELearn Magazine. – October, 2005. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.

УДК 37.026.3

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРИФИЦИРОВАННЫХ ДЕМОСТРАЦИОННЫХ СТЕНДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Свиридов Е.В.

*ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»,
Пермь, e-mail: schem_sev@bk.ru*

В статье рассматривается особенность применения технических средств обучения в образовательном процессе при изучении устройства гусеничных машин. Автором разработан и выполнен динамический электрифицированный стенд, демонстрирующий принцип функционирования механизма передач и поворота многоцелевого гусеничного транспортера-тягача. Статья содержит краткое описание стенда и порядок его применения на занятиях и в ходе самостоятельной работы. Проведен педагогический эксперимент с тремя группами по изучению принципов функционирования механизма. Выявление уровней усвоения материала по результатам эксперимента показывает высокую эффективность применения стенда в образовательном процессе. Актуальность статьи обусловлена доходчивостью, наглядностью и доступностью изучаемого материала в сочетании с простотой исполнения и применения средств обучения.

Ключевые слова: доходчивость, доступность, наглядность, техническое средство обучения, динамический электрифицированный стенд

THE QUESTION OF ELECTRIFIED DISPLAY STANDS IN THE STUDY TECHNICAL DISCIPLINES

Sviridov E.V.

Perm National Research Polytechnic University, Perm, e-mail: schem_sev@bk.ru

The article discusses the features of the application in the educational process of technical training in the study of the device tracked vehicles. The author designed and executed a dynamic-electric stand, showing the principle of operation of the mechanism of transmission and rotation of multi-tracked transporter tractor. The article contains a brief description of the stand and the procedure for its use in the classroom and in the course of independent work. An educational experiment with three groups to study the principles of functioning of the mechanism. Identify levels of mastery of the material as a result of the experiment shows a significant efficacy of the stand in the educational process. Relevance of the article due to a clarity, clarity and accessibility of the material being studied in combination with the ease of implementation and use of training aids.

Keywords: clarity, accessibility, visibility, technical training aids, dynamic electrified stand

В современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний быстро возрастает, важно прививать умение самостоятельного получения знаний, ориентироваться в потоке научной и технической информации.

В большинстве задач по совершенствованию системы профессионального образования серьезное внимание уделено проблеме внедрения в учебный процесс технических средств обучения (ТСО) [2, 5]. Наиболее высокое качество усвоения достигается при непосредственном сочетании устного изложения материала и предъявляемой учащимся демонстрации в процессе обучения. А ТСО как раз и позволяют более полно использовать возможности зрительных и слуховых анализаторов обучаемых. Это оказывает влияние, прежде всего на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущения и восприятия. Большую роль ТСО играют в запоминании как логическом завершении процесса усвоения. Они способствуют закреплению полученных знаний, создавая

яркие опорные моменты, помогают запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал.

Значительна роль ТСО и на этапе применения знаний. Общеизвестно о применении в обучении специальных тренажеров, компьютерных программ, направленных на выработку умений и навыков, специально используемых для этих целей статических и динамических механических, световых и звуковых средств.

В различных источниках информации [1–3, 5] термин «техническое средство обучения» трактуется по-разному, но в целом сущность каждого из определений включает в себя два аспекта: техническое устройство и средство обучения. Главным здесь является средство – носитель учебной информации, оно же и средство стимулирования познавательной деятельности у обучаемых.

Анализ классификации ТСО показывает разнообразие их функционального назначения. В технических учебных заведениях получили широкое распространение средства

обучения, обеспечивающие предъявление учебной информации обучаемым по определенным программам, заложенным в технические устройства, а также самоконтроль усвоения знаний. Такие программированные средства подают учебный материал в виде небольших доз. Скорость усвоения материала устанавливается в зависимости от индивидуальных возможностей, потребностей и способностей обучаемого.

Таковым средством обучения является рассматриваемый в статье демонстрационный стенд по изучению устройства и работы механизма передач и поворота (МПП) многоцелевого транспортера-тягача легкового, бронированного (МТ-ЛБ) [4].

Стенд предназначен для изучения конструкции МПП и его работы при различных режимах за счет наглядной демонстрации через взаимодействие деталей МПП раздачи потоков мощности от двигателя к ведущим колесам тягача, а также особенностей поведения машины при нейтральном положении рычага переключения передач в коробке передач и перемещении одного из рычагов управления из исходного положения в первое. Глубокое знание принципа работы

МПП в последнем указанном случае в итоге приводит к безопасной эксплуатации машины, а соответственно сохранению техники в исправном состоянии и недопущению гибели и травматизма людей.

В настоящее время в большинстве учебных заведений для изучения устройства и работы МПП МТ-ЛБ имеются в основном плакаты и разрезные макеты МПП, варианты которых изображены на рис. 1.

На разрезных макетах вырезаны части картера МПП, через эти «окошки» частично видны шестерни коробки передач и муфты переключения передач. У этих макетов, как правило, не имеется привода, или привод осуществляется через карданный вал, соединенный со сцеплением, крутящий момент на который подается от маломощного электродвигателя через редуктор и вал.

Через прорезанные в картере МПП «окна», которые могут быть закрыты прозрачным органическим стеклом лишь частично видно шестерни. Однако понятие принципа передачи потоков мощности, их суммирования и трансформации основано на домысливании обучаемых и применении специальных плакатов (рис. 2) и литературы [4].

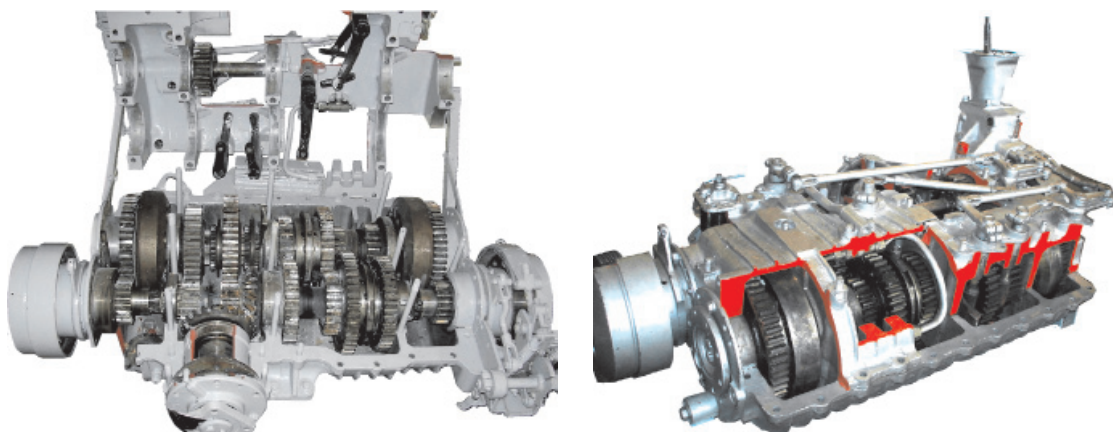


Рис. 1. Макеты МПП МТ-ЛБ

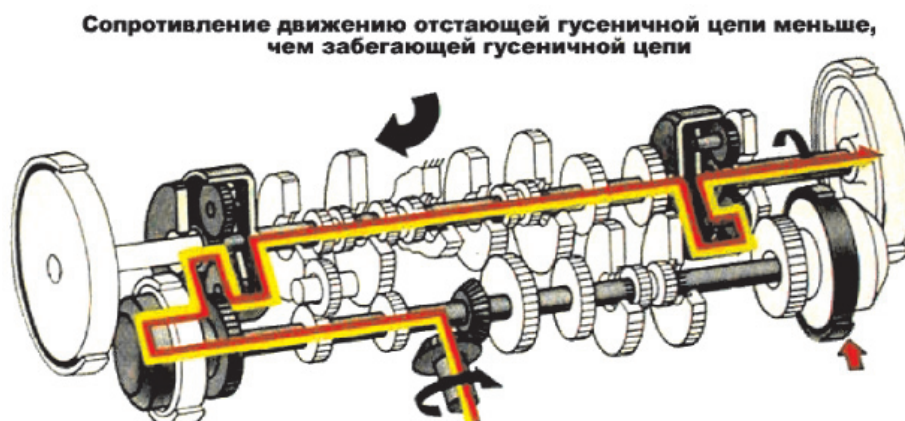


Рис. 2. Демонстрация работы МПП МТ-ЛБ на плакате (фрагмент)

Следовательно, используя такие макеты и материальную часть, обучаемые могут изучить только конструкцию МПП, его узлов и агрегатов, а также их взаимное расположение в корпусе МТ-ЛБ, но глубоких понятий физических основ функционирования они не обеспечивают.

Актуальность разработки усугубляется особенностью конструкции МПП МТ-ЛБ, как это уже было отмечено ранее, заключающейся в возможности движения машины при включенной нейтральной передаче в коробке передач, чего не наблюдается на других транспортных средствах. Такая особенность является предпосылкой к несчастным случаям, в том числе с самыми трагическими последствиями.

Внешний вид разработанного стенда показан на рис. 3.

Характеристика разработанного стенда заключается в следующем: по характеру воздействия на органы ощущений – визуальный; по принципу устройства – электрический; по степени механизации – полуавтоматический; по количеству одновременно обучаемых – групповой; по способу установки – настенный; по возможности использования – специальный.

Предлагаемый стенд состоит из деревянного каркаса-планшета на баннерной основе, изображенной на нем схемы МПП, на которой поток мощности, подводимый от двигателя и передаваемый впоследствии на ведущие колеса МТ-ЛБ, подсвечен разноцветными светодиодами, мигающими при включении на стенде переключателей имитирующих рычаги управления МПП МТ-ЛБ. В зависимости от положения рычагов управления, подсвеченные основной и дополнительный потоки мощности на стенде изменяются, что наглядно показывает работу МПП по передаче потоков мощности.

Стенд обеспечивает демонстрацию работы МПП на всех режимах движения и передачах в коробке передач [4]:

- а) Движение прямо:
 - на нормальном ряде передач;
 - на замедленном ряде передач;
 - торможение;
- б) Движение на поворотах:
 - плавный поворот;
 - крутой поворот;
 - крутой замедленный поворот;
 - поворот с неопределенным радиусом.

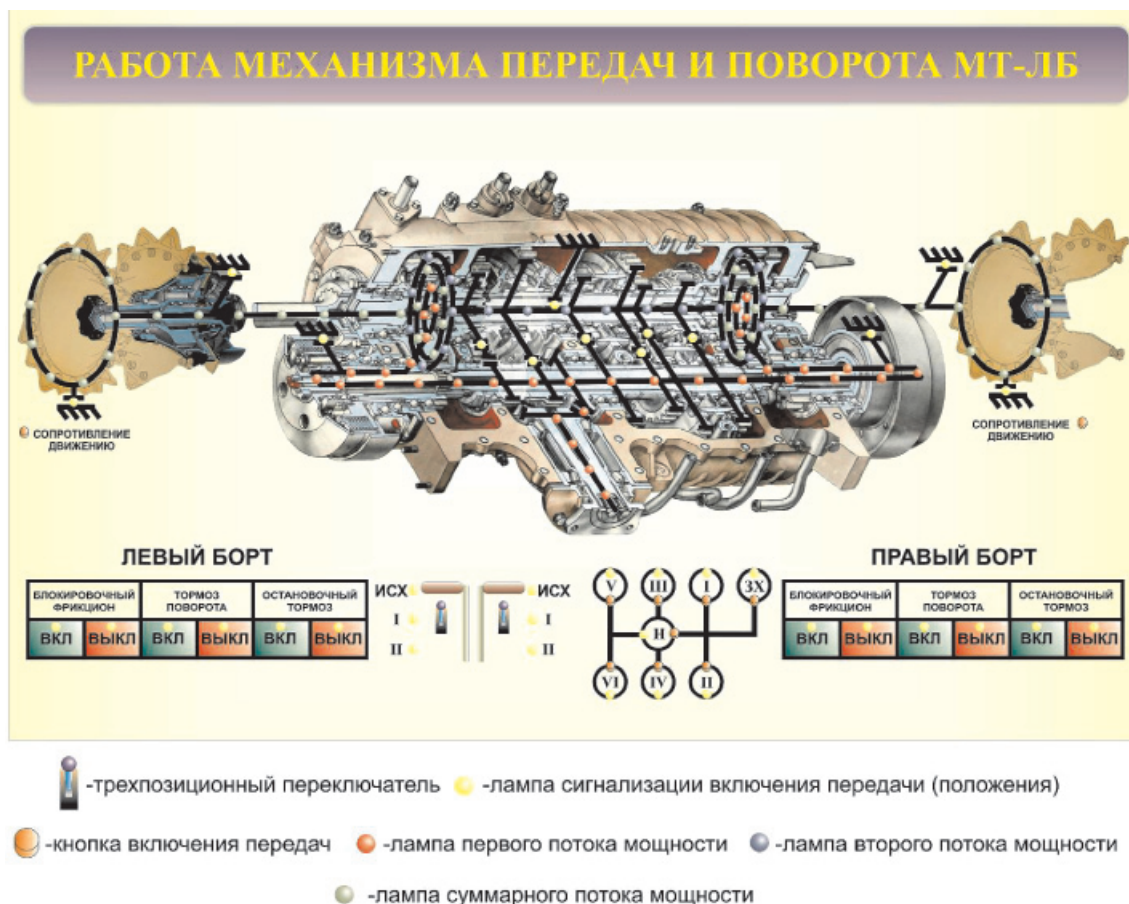


Рис. 3. Внешний вид стенда «Работа механизма передач и поворота МТ-ЛБ»

Для того чтобы смоделировать работу МПП на стенде на одном из режимов необходимо после включения его в сеть, трехпозиционными переключателями выбрать имитацию положения рычагов управления (рис. 3) и нажав одну из кнопок передач выполнить имитацию включения передачи в коробке передач. При этом в зависимости от выбранного положения рычагов и включенной передачи, загораются желтые светодиоды, информирующие о выбранном положении, включенной передаче и включенных элементах конструкции МПП, обеспечивающих его работу на выбранном режиме.

Основной поток мощности, передаваемый от двигателя, имитируется светодиодами красного цвета «бегущим огнем» от ведущего вала до солнечных шестерен суммирующего планетарного ряда. При этом скорость мигания красных светодиодов постоянная и от режима работы и передачи в коробке передач не зависит.

Дополнительный поток мощности, передаваемый от ведомой шестерни включенной передачи на эпициклические шестерни суммирующих планетарных рядов, имитируется светодиодами синего цвета «бегущим огнем». При этом скорость мигания синих светодиодов зависит от включенной передачи – чем выше передача, тем больше скорость.

Суммарный поток мощности, передаваемый от вала суммирующего планетарного ряда на ведущие колеса, имитируется светодиодами зеленого цвета «бегущим огнем». Скорость мигания зеленых светодиодов зависит от включенной передачи. В зависимости от режима и передачи «бегущий огонь» зеленого цвета может менять направление вращения на водиле суммирующих планетарных рядов и ведущих колесах.

Данная совокупность электрификации, простоты использования и наглядности стенда вызывает у обучаемых заинтересованность к предмету обучения и стремление к его изучению.

Рассматриваемый демонстрационный стенд был разработан и изготовлен в 2010 году собственными силами и средствами обучаемых и преподавателей Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища и внедрен в обра-

зовательный процесс кафедры конструкций автомобильной техники.

Для оценки степени влияния на процесс усвоения материала разработанного стенда был проведен эксперимент, в ходе которого в качестве объекта исследования наблюдались три учебные группы (группы А, Б и В).

Суть эксперимента заключалась в следующем. В каждой группе было проведено групповое занятие, на котором была изучена работа МПП МТ-ЛБ. На следующем занятии проведен текущий письменный контроль по усвоению материала в виде решения задач по описанию работы по заготовленной обезличенной кинематической схеме с различными вариантами режимов положения рычагов и включенных передач. Задачей обучаемых при ответе на вопросы задания ставилось изображение разным цветом на обезличенных схемах направлений потоков мощности и пути их передачи с комментарием принципа функционирования и элементов конструкции.

При этом в группах, где применялся стенд, использование плакатов и разрезных агрегатов на аудиторном занятии и самостоятельной работе не исключалось.

Условия проведения эксперимента (детерминированные факторы) различались следующим образом:

группа А – аудиторное занятие и самостоятельная работа проводились без применения стенда (с использованием разрезных макетов и плакатов);

группа Б – аудиторное занятие проводилось с применением стенда, самостоятельная работа – без стенда;

группа В – аудиторное занятие и самостоятельная работа проводились с применением стенда.

Факторный фон оставался без изменений и представлялся следующим – занятие проводилось одним и тем же преподавателем, в одной и той же аудитории.

В качестве выходного параметра рассматривался уровень усвоения материала, оцениваемый по традиционной четырехбалльной системе, где высшей оценкой является оценка «отлично». «Чистота» эксперимента обеспечивалась равенством количества обучаемых на аудиторном занятии, самостоятельной работе и при текущем контроле.

Результаты эксперимента

№ п/п	Объект исследования	Количество обучаемых	Результат эксперимента				
			отлично	хорошо	удовлетв.	неуд.	ср. балл
1	Группа А	23	6 (26,10%)	11 (47,82%)	5 (21,74%)	1 (4,34%)	3,95
2	Группа Б	22	9 (40,91%)	9 (40,91%)	3 (13,64%)	1 (4,54%)	4,18
3	Группа В	23	11 (47,8%)	8 (34,8%)	4 (17,4%)	–	4,30

Результаты эксперимента показаны в таблице.

Таким образом, проанализировав результат эксперимента (табл. 1), можно сделать вывод о том, что стенд позволяет наглядно изучить работу МПП и повысить качество изучаемого материала.

Описываемая в статье разработка, а также подобные стенды для других учебных тем не только соответствуют реализации большинства принципов обучения, но и расширяют учебно-материальную базу учебного заведения, отражают особенности устройства и работы изучаемых конструкций, способствуют более качественному усвоению изучаемого материала, не требуют больших материальных затрат в изготовлении и обслуживании, просты в применении и рекомендованы в образовательном процессе РОСТО (ДОСААФ) и учебных заведений силовых структур

по подготовке специалистов технического обеспечения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гордиевских В.М., Петухов Д.В. Технические средства обучения: учеб. пособие. – Шадринск: ШГПИ, 2006. – 152 с.
3. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика: Электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/08_01.html (дата обращения: 19.01.16).
4. Легкий многоцелевой гусеничный транспортёр-тягач МТ-ЛБ. Техническое описание и инструкция по эксплуатации. – М.: Воениздат, 2001. – 415 с.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сергеева Б.В., Габелия Т.К.

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена проблеме развития самооценки в младшем школьном возрасте. В ней рассматриваются факторы развития самооценки в младшем школьном возрасте, а именно мнение одноклассников, оценка учителя, собственный жизненный опыт, владение навыками учебной деятельности, мнение родителей, стиль семейного воспитания. Актуальность исследования определяется потребностью современного общества и учителей начальных классов в определении факторов развития самооценки в младшем школьном возрасте в целях развития целеустремленной, способной к самообразованию и самовоспитанию личности. Также для обучения младших школьников приемам самооценивания и взаимооценивания описано использование разнообразных форм оценивания: портфолио, тематические оценочные листы. Представлен комплекс основных психолого-педагогических условий, способствующих формированию самооценки. Описана диагностика сформированности самооценки младшего школьника с целью выявления уровня ее развития, анализа и последующей коррекции.

Ключевые слова: самооценка, факторы развития самооценки, младшие школьники

FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE SELF-ESTEEM AT YOUNGER SCHOOL AGE

Sergeeva B.V., Gabeliya T.K.

FSEI HE «Kuban state university», Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The article is devoted to the development of self-esteem in the early school years. It examines the factors of self-esteem in the early school years, namely the opinion of classmates, teacher evaluation, its own experience, possession of skills training activities, the parents' opinion, the style of family education. The relevance of the study is determined by the needs of modern society and primary school teachers in determining factors in the development of self-esteem in middle childhood development purposeful, able to self-education and self-identity. Also for the training of younger schoolboys self-evaluation methods and vzaimootsenivaniya describes the use of various forms of evaluation: portfolio, thematic scorecards. The complex of the basic psychological and educational environment conducive to the formation of self-esteem. We describe the formation of self-diagnosis of the younger schoolboy to identify its level of development, analysis and subsequent correction.

Keywords: self-esteem, self-development factors, younger students

В настоящее время перед школой стоит задача формирования самостоятельного, инициативного человека с активной личностной позицией. Это, в свою очередь, предполагает становление ученика в роли субъекта учебной деятельности, что невозможно без развития у него объективной и содержательной самооценки, которая является частью фундамента для дальнейшего самопознания и самообразования. Современная школа призвана разрешить противоречие между социальной и личностной значимостью формирования самооценки и низким уровнем ее сформированности в младшем школьном возрасте.

Рассмотрим понятие «самооценка» с учетом факторов, влияющих на ее формирование, и определим психолого-педагогические условия построения образовательного процесса, способствующие становлению объективной и содержательной самооценки.

Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Она позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, опре-

деляет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Начав формироваться еще в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, она продолжает видоизменяться на протяжении всей жизни, становясь все более критичной и содержательной. Сензитивным периодом для становления самооценки как особого компонента самосознания является младший школьный возраст, поэтому представляется необходимым начинать формирование объективной самооценки именно в этом возрасте.

Рассмотрим основные факторы, непосредственно влияющие на формирование самооценки младшего школьника.

1. Мнение родителей, стиль домашнего воспитания.

На становление самооценки младшего школьника огромное влияние оказывает стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности.

Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности, всеобщего поклонения.

Дети с заниженной самооценкой не имеют с родителями доверительных отношений, не чувствуют их эмоционального участия. Они либо пользуются большой свободой, которая, по сути, является результатом бесконтрольности, следствием равнодушия родителей к детям, либо испытывают чрезмерное ущемление собственной свободы со стороны родителей, подвергаясь их жесткому ежедневному контролю, негативной критике.

В семьях, где дети имеют адекватную высокую или адекватную устойчивую самооценку, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает [1].

Родители задают исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности. Уровень притязаний ребенка в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка культивируются те качества, которые больше всего заботят родителей: поддержание престижа, послушание, высокая успеваемость. Уровень притязаний ребенка, родителей по отношению к ребенку и его потенциальные возможности зачастую не совпадают, порождая переживания, снижение уровня мотивации, что может нанести ущерб личности школьника.

Таким образом, для формирования объективной и содержательной самооценки младшего школьника учителю необходимо осуществлять целенаправленную работу с родителями.

2. Наличие (отсутствие) навыков учебной деятельности, оценка учителя.

Формирование учебной самостоятельности младшего школьника невозможно без сформированности у него навыков учебной деятельности, важным и непременным условием которой являются контроль и оценка.

Человек оценивает свои особенности (качества личности, способности, возможности) по отношению к определенному предмету деятельности. Оценка себя как субъекта деятельности есть по существу определение человеком своих возможностей реального (или планируемого) включения в тот или иной вид деятельности – общение, игру, учение, труд. Согласно разработанной в советской психологии теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), развитие психики в онтогенезе связано с организацией определенных форм предметной деятельности. «При изучении самооценки необходимо выделять особенности предметной деятель-

ности ребенка как на «первичном», так и на «вторичном» уровне, т.е. на уровне оперирования с «образом» предмета» [3].

Структура деятельности включает ряд компонентов: мотивы, цели, условия, действия, операции. Опора при самооценке на каждый из этих компонентов способствует ее объективности.

Становление содержательной и объективной самооценки должно быть связано с обращением к анализу существенных свойств предмета и способов его преобразования, т.е. выделению четких критериев для оценивания. Поскольку в младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, необходимо, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, формировать самооценку ребенка, используя возможности этой деятельности. Самооценка представляет собой движение к выполнению учебной задачи в целом: «да, это я умею и могу двигаться дальше» или «этот способ действия мною еще не освоен, и необходимо еще поработать над некоторыми операциями».

Мы считаем, что необходимо научить младшего школьника четко формулировать цели, планировать свою деятельность по их осуществлению, сравнивать результаты деятельности, саму деятельность с эталоном (оценивать себя), разрабатывать совместно с учителем пути корректировки деятельности, что предусматривает необходимость овладения младшим школьником структурой контрольно-оценочного акта.

Согласно Л.М. Фридману, оценочный компонент занимает ведущее место в учебно-познавательной деятельности школьника. Подчеркивая ведущую роль оценки, Фридман говорит о двух видах контрольно-оценочной деятельности: внешней и внутренней. Внешняя деятельность осуществляется учителем, внутренняя – учащимися. Эти два вида деятельности непосредственно взаимосвязаны. Учитель должен учитывать результаты контрольно-оценочной деятельности учащихся при осуществлении своей аналогичной деятельности. «Учащиеся же осуществляют внутреннюю контрольно-оценочную деятельность, подражая и ориентируясь на соответствующую деятельность учителя, корректируют свою деятельность в зависимости от результатов контрольно-оценочной деятельности учителя» [4].

Л.М. Фридман, говоря о необходимости самооценки учащихся, не придает ей первостепенного значения в процессе контрольно-оценочной деятельности. Мы же, вслед за Г.А. Цукерман, склонны считать, что самооценка должна предшествовать учительской оценке, поскольку является

непременным условием формирования учебной самостоятельности школьника, развития его личности. Оценка учителя прежде всего должна способствовать становлению объективной самооценки ребенка, поэтому важно научить младших школьников с помощью учителя вырабатывать однозначные, предельно четкие критерии оценки, разрабатывать оценочную шкалу.

Таким образом, самооценка сопровождается весь ход учебно-познавательной деятельности, то опережая выполнение действий и операций, определяя качество, то перепроверя уже выполненные действия и операции с целью установления их правильности. «Чем сильнее оценочный компонент в учебно-познавательной деятельности ребенка, чем этот компонент с обостренными свойствами сомнения и контроля является динамичнее во всем процессе решения задачи и сопровождает этот процесс, тем успешнее будет учиться ребенок и приобретать способность к действительной самостоятельности в учении» [5]. Оценочный компонент становится внутренним стимулом в учебно-познавательной деятельности школьника, вселяет в него уверенность, оптимизм в преодолении трудностей, придает сложным учебным задачам притягательную силу познания. Ученик начинает поощрять сам себя, так как внутри своей учебной деятельности он находит источники своего стимулирования.

3. Оценка одноклассников.

Научить ребят объективно оценивать свои знания невозможно, не научив их объективно оценивать знания своих одноклассников. Необходимо ставить ученика в позицию учителя, предъявлять ему четкие критерии для оценки учебной работы товарища и учить оценивать и анализировать деятельность одноклассников с точки зрения заданных критериев. «Следует постоянно фиксировать внимание детей на разных сторонах поведения каждого ребенка в различных видах деятельности, привлекать всех к активному наблюдению за этим поведением, формировать в детском самосознании объективные критерии оценки, привлекать детей к совместной оценке, в своей же оценке подчеркивать продвижение каждого ребенка вперед, его моральный рост» [1].

Учителю важно помнить, что оценочная позиция младшего школьника меняется на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Первоклассник накапливает пассивный опыт оценивания под влиянием оценок учителя и родителей. Во 2-м классе ученик может анализировать результаты своей учебной деятельности и результаты деятельности своих товарищей под руководством учителя. В 3-м и 4-м классах

учащиеся должны уметь анализировать и обобщать результаты своей учебной деятельности с большей самостоятельностью, по сравнению с второклассниками, разрабатывать пути корректировки результатов деятельности под руководством учителя.

Владение навыками самооценивания и взаимооценивания будет способствовать более быстрой адаптации ребенка в среднем звене школы.

4. Собственный жизненный опыт.

Самооценка складывается под воздействием определенного жизненного опыта, является результатом переживания человеком своих успехов или неудач. Поэтому важно научить школьников анализировать причины, которые способствовали их успеху или неудаче в конкретной ситуации, делать выводы и строить свою дальнейшую деятельность с учетом полученных выводов.

Описанные выше факторы наглядно представлены на рисунке.

Анализ данных факторов позволил определить комплекс основных психолого-педагогических условий, способствующих формированию самооценки:

- культура общения педагога и учащегося, учеников друг с другом, родителей с ребенком;
- формирование учебной самостоятельности младшего школьника;
- создание ситуации успеха в процессе организации учебной деятельности;
- использование разнообразных форм и методов обучения при организации учебной деятельности;
- обучение младших школьников приемам самоконтроля;
- обучение младших школьников приемам самооценивания и взаимооценивания, способам корректировки полученного результата;
- осуществление целенаправленной работы с родителями.

Для реализации этих условий мы используем следующие формы работы:

- работа в парах;
- работа в творческих группах;
- индивидуальная работа учителя с учеником;
- индивидуальная работа родителя с учеником;
- самостоятельная работа учащегося.

Для обучения младших школьников приемам самооценивания и взаимооценивания целесообразно использовать разнообразные формы оценивания:

1. «Портфолио». Портфолио достижений ученика используемое в экспериментальном классе складывается из трёх основных разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов».



Факторы развития самооценки младшего школьника

1. «Портфолио документов».

В «портфолио документов» входят индивидуальные образовательные достижения школьника – копии документов об участии в олимпиадах, конкурсах, др. мероприятиях (копии выписок, грамот, свидетельств, сертификатов, вкладыша в аттестат и т.п.).

2. «Портфолио работ».

«Портфолио работ» оформляется в виде дневника достижений с приложением самих работ: текстов, бумажных или электронных документов, видеозаписей, фотографий. Это собрание творческих, исследовательских и проектных работ ученика, информация об элективных курсах (курсы по выбору ученика), описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности. В данном дневнике ребята самостоятельно оценивают свои знания по 5-балльной системе по заранее предложенным критериям, выработанным учителем совместно с учащимися, оценки выставляются по основным темам. Учитель систематически проверяет эти дневники, выставляет рядом с оценкой учащегося свою отметку, дает рекомендации родителям. Родители регулярно проверяют дневники для само оценок, следят за выполнением рекомендаций учителя, задают вопросы учителю на страницах дневника.

Эта часть портфолио ученика дает качественную оценку по параметрам: полнота, разнообразие, убедительность материалов, ориентированность на выбранный профиль обучения, динамика учебной и творческой активности, направленность интересов.

3. «Портфолио отзывов».

Эта часть портфолио должна включать автобиографию ученика, его жизненные планы, характеристики отношения школьника к различным видам деятельности,

представленные учителями, родителями, экспертами, письменный анализ отношения самого школьника к своей деятельности и ее результатам (тексты заключений, рецензии, отзывы, резюме, рекомендательные письма и пр.).

2. Тематические оценочные листы. В оценочных листах фиксируется уровень обученности каждого ученика в виде определенных символов (1-й класс), например: «круг» – тема усвоена полностью, знания осознанные, прочные; «квадрат» – тема в целом усвоена; «треугольник» – тема усвоена не до конца; «отрезок» – тема не усвоена. При оценке по 5-балльной шкале (2-й класс) учителем даются письменные рекомендации ученику и родителям по ликвидации пробелов в знаниях и подбирается материал для индивидуальной работы. Уровень обученности в оценочных листах фиксируется как учителем, так и самими учащимися, что позволяет отслеживать уровень объективности самооценки, планировать дальнейшую работу с каждым учеником. Для того чтобы ученик мог объективно оценить свои знания, учитель предлагает в начале изучения каждой темы критерии, по которым умения и навыки учеников будут оцениваться в рамках данной темы.

В 2015–2016 учебном году нами была проведена диагностика сформированности самооценки младшего школьника с целью выявления уровня ее развития, анализа и последующей коррекции. За основу была взята методика А.И. Липкиной «Три оценки». Приведем описание этой методики.

Ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Психолог вместе с учителем оценивают работу учеников тремя отметками: адекватной, завышенной и заниженной. Перед

раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось свое мнение о выполненном задании, и поэтому они поставили разные отметки. Обведи кружком ту, с которой ты согласен».

Затем в индивидуальной беседе с учениками выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Каким учеником ты себя считаешь?
2. Какие оценки тебя радуют, какие огорчают?
3. Твоя работа заслуживает отметки «3», а учительница поставила тебе «5». Обрадуешься ты этому или огорчишься?

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим показателям: – совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;

- характер аргументации самооценки:
 - а) аргументация, направленная на качество выполненной работы;
 - б) любая другая аргументация;
 - в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Для выяснения уровня притязаний (прогностической самооценки) используется следующая методика. Разным по успеваемости ученикам дается поочередно три задания: одно – по русскому языку, одно – по математике (оба на основании изученного материала), третье – внеучебное. Ученику предлагается ознакомиться с заданием и ответить на вопрос, сможет ли он выполнить задание, на какую оценку и почему. Анализ

позволяет выявить складывающуюся у каждого ученика оценочную позицию.

С помощью методики А.И. Липкиной были обследованы учащиеся одного класса (29 человек) на момент окончания первого года и начала второго года обучения и получены следующие результаты (таблица).

Виды самооценки	1-й класс	2-й класс
1. Завышенная неадекватная	55 %	44,4 %
2. Высокая адекватная	5,5 %	5,5 %
3. Заниженная неадекватная	22,2 %	16,6 %
4. Адекватная устойчивая	16,3 %	33,3 %

Из полученных данных виден рост устойчивых адекватных самооценок, следовательно, мы можем сделать вывод о том, что данная система работы эффективна.

Список литературы

1. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: Феникс, 2008.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. – П.: Питер, 2009.
3. Сергеева Б.В. Педагогические условия формирования профессионально-познавательной активности будущего учителя начальных классов // Педагогические науки. Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 10. – С. 136–145.
4. Сергеева Б.В., Габелия Т.К. Формирование действий самоопределения младших школьников на уроках литературного чтения // Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции, (г. Уфа, 20 ноября 2014 г.). – Уфа, 2014. – С. 98–103.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

УДК 378

ДЕКОНСТРУКТИВИЗМ КАК МЕТОД КРЕАТИВНОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА

Соснина Н.О., Толмачёва Г.В.

ФГБОУ ВПО «Омский государственный институт сервиса», Омск, e-mail: no_office@mail.ru

Статья представляет авторскую методику проведения занятий по дисциплине «Макетирование» для магистерской программы по направлению дизайн костюма. Методика разработана на основе практического опыта и систематизации его результатов. Представлена структура, содержание и последовательность заданий. Выявлены актуальность и перспективы метода деконструктивизма для проектирования современного костюма.

Ключевые слова: дизайн, деконструктивизм, формообразование, проектирование, костюм

DECONSTRUCTION AS A METHOD OF FORMING A CREATIVE COSTUME DESIGN

Sosnina N.O., Tolmacheva G.V.

SEE HPE «Omsk State Institute of Service», Omsk, e-mail: rector@omgis.ru

The article represents the author's methods of teaching the discipline «Draping» for the master's program in the direction of costume design. The methodology is based on practical experience and systematization of the results. The structure, content and sequence of tasks. Revealed the relevance and prospects of the method of deconstruction for the design of modern suit.

Keywords: design, deconstruction, shaping, designing, suit

Одной из важных задач в обучении студентов дизайнеров костюма на современном этапе является максимальное развитие профессиональных навыков через систему последовательно и логично выстроенных заданий по специальным дисциплинам. В Омском государственном институте сервиса на кафедре дизайна костюма в рамках магистерской программы активно используется метод проектов, дающий практическую возможность количественного и качественного генерирования креативных идей и способов их фиксации, раскрытие потенциала понятий, определений и доступности предложенных вариантов преобразований в дизайне. По мнению специалистов кафедры метод проектов является наиболее эффективным для выявления и развития творческих, интеллектуальных и технических качеств студентов. Смещая акцент в сторону креативного проектирования, преследуется цель ухода от стереотипов, преодоление границ «зоны комфорта», понимание ресурса идеи [4].

Одной из таких дисциплин является «Макетирование», в рамках которой предусмотрена активная экспериментальная работа с формой, конструкцией костюма. В качестве основной идеи был взят метод деконструктивизма, как наиболее ресурсный и перспективный для экспериментов. Он интересен тем, что является способом иного восприятия привычных явлений

и объектов, для которого характерны свободная ассоциативность и отказ от рационализма. Метод деконструкции заключается в новом подходе к формообразованию одежды, который представляет собой свободное манипулирование формой и посадкой, положением изделия на фигуре, положением деталей внутри костюма, их размером, формой, способом фиксации [2]. Следует отметить, что и сам метод постоянно меняется, трансформируется. По мнению известного международного аналитика моды А. Хилькевича деконструктивизм до 2010 года носил деструктивный, разрушительный, депрессивный, провокационный характер. В коллекциях дизайнеров данного периода мы видим яркое воплощение идей жёсткого деконструктивизма, преследующих цель шокировать зрителя, потребителя моды. Ключевое слово – разрушение. Отсюда и стремление к искажению, искривлению форм и пропорций костюма, а вслед за этим и человека. Состояние конфликта, агрессии и депрессии через создание яркого образа, который являлся важной и неотъемлемой частью таких коллекций. Рэй Кавакубо, Йоджи Ямамото, Иссей Мияке, Вивьен Вествуд, Жан Поль Готье – одни из первых, кто открыли миру новое видение костюма и возможностей формообразования. Это были коллекции, которые неоднозначно воспринимались профессиональным сообществом, но всегда вызывали живой

и острый интерес, так как демонстрировали принципиально новые возможности в дизайне костюма.

После 2010 года произошли изменения – ключевым словом становится «гибрид». Деконструктивизм приобрёл позитивный смысл. Теперь главным становится не разрушение костюма и доведение его до абсурдного состояния, а создание нового путём «складывания», соединения, «приращивания» разнородных частей в одну целостную систему. Новые свойства деконструктивизма существенно расширили возможности данного метода. Преобразования в костюме стали более сложными, менее формальными и прямолинейными, стали охватывать не только форму и конструкцию как таковые, но и взаимоотношения между несколькими формами, их частями и слоями.

Приёмы деконструктивизма проявляются в современных коллекциях очень ярко, с каждым годом возникает всё большее число вариаций на эту тему. Анализ этих приёмов приводит нас к выводу о возможности их систематизации, формировании отдельных направлений, объединённых общими признаками. Именно это стало основой для формирования тематики по дисциплине «Макетирование». В течение нескольких лет развивалась и отшлифовывалась методика проведения занятий по данной теме. В итоге сложилась структура заданий, позволяющих не только познакомиться и освоить метод деконструктивизма, но и научиться использовать его возможности для разработки авторских решений костюма [1]. Общее направление работы для всех студентов – проектирование костюма на основе приёмов деконструктивизма, «гибрид». Работа делится на два блока. Первый – теоретические исследования метода деконструктивизма. Второй – выполнение проектов по заданной теме. Оба блока являются обязательными для выполнения, так как формируют разные профессиональные компетенции студентов и способствуют развитию как научных, так и практических навыков. Для каждого блока сформирована система заданий, направленная на получение максимально полезного результата.

Первый блок включает в себя самостоятельную работу студентов по изучению и анализу метода деконструктивизма. В результате студентами предоставляется эссе, состоящее из трёх частей:

- история вопроса;
- деконструктивизм в дизайне костюма;
- классификация приёмов деконструкции в современном костюме.

Наибольшее значение имеет третья часть, в результате работы над которой сту-

денту необходимо предложить собственную классификацию приёмов деконструктивизма, сформированную по выделенным им признакам. Для успешного выполнения этой части работы необходимо проанализировать достаточно большое количество коллекций и вычленив признаки, дать им определяющие названия. Сложность заключается в формулировке названий, так как они должны отражать суть, принцип, механизм приёмов, на основе которых создаётся форма костюма. Возникает потребность в специфической терминологии. Например: «врезка», «перетекание», «прорастание». Сравнивая итоговые данные классификаций каждого студента, обнаруживается, что один и тот же приём у разных студентов отличается по названию. Появляется момент аргументированной защиты в пользу своего варианта [3].

Второй блок – практическая часть. Это серия проектов по заданной теме в виде макетов изделий. Состоит из трёх тем, непосредственно связанных с исследовательской частью. В основе каждой темы лежит определённый принцип гибридности. Задача первой темы заключается в поиске нового решения заданного ассортимента и заданной детали, в результате соединения которых деталь меняет свои свойства и качество, переходя из разряда декоративной в формообразующую. Например, платье + волан. Волан-форма становится существенной частью платья, нарушая традиционные представления об этой детали, и приводит к пониманию её нового ресурса.

Вторая тема звучит как ассортимент + ассортимент. Это следующий, более сложный уровень формообразования на основе деконструктивизма. Задание содержит жёсткое условие: получить целостную форму изделия заданного ассортимента, используя признаки двух изделий однородного или разнородного ассортимента. Например, пальто, полученное в результате комбинации деталей и частей классического пальто и пуховика. Мы очень хорошо знакомы с каждым из этих видов верхней одежды по отдельности. Задача состоит в поиске приёма, с помощью которого становится возможным получить новое качество ассортимента верхней одежды. Поиск и выбор приёма напрямую связан с разработанной классификацией. Это является ключевым моментом в работе: происходит осознание значения проведённого исследования. Студент поставлен в условия, когда нужно проанализировать преимущества и недостатки возможных приёмов и выбирать одно наиболее эффективное.

Третья тема является итоговой. На основе полученного опыта разрабатывается авторский проект изделия. В этом проекте предоставляется максимальная свобода в выборе ассортимента, принципа формообразования и взаимодействия частей формы и деталей. Работа над третьим проектом включает в себя подготовительный этап, в рамках которого студент формирует творческую концепцию будущего проекта. Проводит сбор визуального материала, работает с аналогами, разрабатывает серию рабочих эскизов-идей, выполняет поисковые и пробные макеты в масштабе. Формируется портфолио проекта [5]. Основным этапом включает в себя работу над проектом в макетном материале. К качеству макета предъявляются высокие требования. Это способствует формированию навыков ответственного отношения к выполнению своей работы и понимания прямой зависимости оценки проекта от профессионального исполнения. На заключительном этапе происходит публичная защита авторской модели внутри группы. В результате активного обмена мнениями, как правило, выявляются скрытые ресурсы обсуждаемого проекта, намечаются возможные направления дальнейшего развития темы.

Данная методика позволяет тщательно проработать каждый этап, каждое задание и выработать алгоритм последовательных действий для достижения необходимого результата.

Поиск новых принципов формообразования современного костюма является актуальным направлением в проектировании.

Список литературы

1. Соснина Н.О. Использование приёмов макетирования костюма в реализации творческого замысла // Тенденции и перспективы развития легкой промышленности и сферы услуг: материалы научно-практической конференции. – Омск: ОГИС, 2013. – С. 108–109.
2. Соснина Н.О. Макетирование костюма: учебное пособие. – Омск: ОГИС, 2012. – С. 6–7.
3. Тимофеева М.Р. Ресурсы творческих концепций в текстильном дизайне // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности: сборник материалов Международной научно-технической конференции. – Ч. 3. – М.: ФГБОУ ВПО «МГУДТ», 2014. – С. 141–143.
4. Тимофеева М.Р. Технология развития креативного мышления у дизайнеров через проектные методы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20588> (дата обращения: 17.07. 2015).
5. Толмачёва Г.В. Дизайн костюма. Система перспективного проектирования костюма: учебное пособие. – Омск: ОГИС, 204. – С. 5–7.

АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Шумакова Н.В.

*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», Магнитогорск;*

Многопрофильный колледж, комплекс «С», Магнитогорск, e-mail: nvsh_74@mail.ru

Статья посвящена решению проблемы качества образования студентов колледжа. Авторы исследования на основе теоретического и практического материала отмечают, что разработка обозначенной проблемы возможна в условиях активизации образовательного процесса и использование эффективных технологий обучения, включая элементы информатизации обучения. Активизация образовательного процесса заключается в поиске, разработке и апробации активных методов и форм обучения. Наиболее эффективными являются следующие инновационные технологии обучения: контекстное, имитационное, проблемное, модульное, полное усвоение знаний, исследовательское и дистанционное. В статье раскрывается содержание указанных технологий, описываются виды и формы учебных занятий, на которых реализуется та или иная технология или метод обучения. Сделан вывод о том, что применение современных образовательных технологий и активных методов обучения позволяет более эффективно организовать учебный процесс, интенсифицировать его и сделать более результативным, что существенно повышает качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: образовательный процесс, инновации, образовательные технологии, активные методы обучения, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, качество образования

ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AS MEANS OF INCREASE KCHESTVA OF EDUCATION OF STUDENTS OF COLLEGE

Shumakova N.V.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk;

Versatile college, Magnitogorsk, e-mail: nvsh_74@mail.ru

Article is devoted to a solution of the problem of quality of education of students of college. Authors of research on the basis of theoretical and practical material note that development of the designated problem is possible in the conditions of activization of educational process and use of effective technologies of training, including training informatization elements. Activization of educational process consists in search, development and approbation of active methods and forms of education. The most effective are the following innovative technologies of training: contextual, imitating, problem, modular, full assimilation of knowledge, research and remote. In article the content of the specified technologies reveals, types and forms of studies on which this or that technology or a method of training is realized are described. The conclusion that application of modern educational technologies and active methods of training allows to organize more effectively educational process, to intensify it and to make more productive that significantly increases quality of vocational training of future experts is drawn.

Keywords: educational process, innovations, educational technologies, active methods of training, distance learning, information and communication technologies, quality of education

Изменения, произошедшие за последние десятилетия в жизни страны, ставят перед образованием новые цели. На смену жесткому авторитарному унифицированному образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, приходит образование, направлениями развития которого становятся гуманизация, ориентация на развитие личности и учет индивидуальных особенностей в обучении, создание возможности для творчества, открытость, практическая применимость знаний, использование современных информационных и коммуникационных технологий [16, 20].

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование

знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Сегодня основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным к принятию новых решений, а также успешно выполняющим функции менеджера.

Реализации этих приоритетных требований способствуют педагогические

инновации. Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий и методов обучения [7, 18, 22].

Многолетний педагогический опыт преподавательской деятельности позволяет осуществлять инновационную деятельность по нескольким направлениям: активизация образовательного процесса с целью повышения качества образования и использование эффективных технологий обучения, включая элементы информатизации обучения [10, 20].

Активизация образовательного процесса заключается в поиске, разработке и апробации активных методов и форм обучения. В рамках этого направления преподавателями колледжа разрабатываются и решаются следующие проблемы образовательного процесса:

- формирование исследовательских умений студентов в процессе самостоятельной работы (организация различных форм самостоятельной работы, способствующих вовлечению студентов в НИР; разработка разнообразных средств обучения, повышающих эффективность самостоятельной работы: система задач и исследовательских заданий для самостоятельной работы студентов; создание предметно-пространственной среды, стимулирующей формирование исследовательских умений студентов в процессе самостоятельной работы (информационной обучающей среды) [6, 12, 15];

- разработка разнообразных средств обучения, повышающих эффективность образовательного процесса (разработка и создание учебных модулей на печатной основе для лабораторного практикума и домашних заданий);

- использование проблемных методов изложения материала с применением эвристических приемов (эвристическая беседа, создание проблемных ситуаций, мозговой штурм), способствующих творческому развитию студентов [11, 17].

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что инновационные методы обучения основаны на концепции развивающего обучения [6]. Примерная обобщенная модель инновационного обучения предусматривает: активное участие студентов в процессе обучения; возмож-

ности прикладного использования знаний в реальных условиях; подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации [5, 14].

Наиболее эффективными являются следующие инновационные технологии обучения: контекстное, имитационное, проблемное, модульное, полное усвоение знаний, исследовательское и дистанционное.

Контекстное обучение основывается на интеграции различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической. Основой обучения является использование сочетаний различных форм организации деятельности студентов: учебная деятельность академического типа, учебно-профессиональная деятельность и др.

Основой имитационное обучения является имитационно-игровое моделирование в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе. Данное обучение позволяет отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности [10].

Проблемное обучение осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию (преподавателем) учебного материала. Требуется особая организация и мастерства преподавателя в постановке проблемной задачи.

Модульное обучение представляет собой разновидность программированного обучения, сущность которого заключается в том, что содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаемая обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту. Ключевой момент – организация учебного материала в наиболее сжатом и понятном для студента виде. Данное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы; четкую последовательность изложения учебного материала и систему оценки и контроля усвоенных знаний; адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся [7, 11].

Полное усвоение знаний разрабатывается на основе идей Дж. Кэрролла и Б.С. Блума – о необходимости сделать фиксированными результаты обучения, оптимально изменяя при этом параметры условий обучения в зависимости от способностей учеников. Преподаватель, исходя из необходимости достичь полного усвоения знаний каждым обучающимся, составляет перечень

конкретных результатов обучения, тесты для проверки достижений, разрабатывает различные способы проработки учебного материала для учащихся с разными способностями [7].

В сфере среднего профессионального образования исследовательская деятельность становится важной составляющей учебного процесса, необходимым средством повышения мотивации к обучению и как следствие, хорошей профессиональной подготовки. Участие студентов колледжа в исследовательской деятельности делает их более конкурентоспособными при поступлении в вуз, а приобретенные исследовательские навыки выгодно выделяют обучающихся среди других и способствуют более быстрому формированию профессионального статуса [15].

Можно выделить несколько направлений по применению и внедрению различных видов и форм исследовательской деятельности студентов на учебных занятиях и во внеучебное время: написание докладов, подготовка сообщений; факультативные формы обучения; научно-исследовательские кружки и др. [12, 15]. На аудиторных учебных занятиях можно использовать различные ситуационные и проблемные задания, когда студенты в рамках обозначенной проблемы проводят различные аналитические исследования в поисках нужных решений. Выполняя такие работы, обучающиеся приобретают новые познания в исследуемой области и накапливают опыт творческой деятельности. По выполненным работам можно судить о творческом потенциале каждого из студентов колледжа. Индивидуальные работы повышают рейтинг студента и его мотивацию, что положительно влияет на качество обучения [3–5].

Дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространственном и во времени [1, 2]. С технологической точки зрения образовательный процесс в системе дистанционного обучения является результатом оптимального сочетания информационных, педагогических и управленческих технологий. Подобное сочетание позволяет воплотить идею оптимального соотношения возможностей преподавателя, обучаемого и средств обучения [9, 13, 21].

Активизация образовательного процесса также связана с информатизацией обучения. Преподавателями колледжа изучаются и апробируются возможности использования ИКТ в учебном процессе [8]. Сегодня очевидно, что современный мультимедийный компьютер – надежный помощник и эффективное учебное средство в преподавании различных дисциплин. В этих условиях важную роль приобретает формирование умений и навыков разнообразной работы с самой информацией, овладение навыками поиска и систематизации специальной информации, работы с конкретным материалом, представленном в различных знаковых системах (текст, карта, таблица, схема, аудиовизуальный ряд), перевода материала из одной знаковой системы в другую, умение целенаправленно подбирать сведения и адекватные формы их представления для публичной презентации результатов своей познавательной работы.

Существует несколько видов образовательных дисков: энциклопедии (и справочники), тематические библиотеки (и коллекции), путеводители, образовательные комплексы, репетиторы и тренажеры. При этом, часто в рамках «энциклопедического диска» существенное место может занимать материал учебного характера или путеводитель, и, наоборот.

Основными видами заданий при работе с ОЭР [19] могут быть следующие:

- задания информационно-поискового характера, при которых электронные издания выступают в роли дополнительного и эффективного источника знаний;
- аналитические задания – анализ комплекса документов с целью выработки более отчетливого представления;
- задания сопоставительного характера: сопоставление словесного образа и его живописной или графической интерпретации;
- творческие задания, ориентированные на создание развернутых связных высказываний в разных жанрах: создать сценарий художественного (или научно-популярного) фильма определенной тематики, подготовить рассказ экскурсовода, проводящего экскурсию, дать советы художникам, приступающим к иллюстрированию учебной книги;
- целесообразной представляется и разработка индивидуальных или групповых карт-заданий для студентов, в которых указывается алгоритм поиска необходимого материала в программе или формулируются вопросы, на которые обучающиеся должны ответить в ходе анализа материала, размещенного на диске (вопросы на поиск причин, следствий, необходимых фактов, заполнение таблиц и контурной карты, отслеживание хода сражений и пр.).

В качестве домашнего задания, студентам может быть предложено составление компьютерной презентации (по индивидуальному выбору тематического фрагмента проведенного занятия). При этом могут быть использованы как электронные, так и печатные учебные пособия, а также – альбомы. Данный проект может иметь как индивидуальный, так и групповой характер.

Использование образовательных электронных ресурсов возможно с целью создания компьютерных тестов по проверке знаний обучающихся, которые позволяют организовать индивидуальный подход к обучению каждого студента, повышают интерес к учению [4, 18]. Внедрение новых информационных технологий в процедуру контроля знаний и умений обучающихся позволяет решить одну из основных задач современного образования – необходимость подготовки специалистов нового поколения, владеющих методами моделирования, управления, умеющими перестраиваться в соответствии с запросами рынка труда.

Таким образом, новые горизонты развития среднего профессионального образования связаны с инновационными технологиями, применение которых способствует формированию системных знаний, интегрированных умений и позволяет более эффективно организовать учебный процесс, интенсифицировать его и сделать более результативным, что существенно повышает качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Дистанционное обучение: учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 10–12.
3. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14 – № 1. – С. 324–328.
4. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: дис. ... канд. пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск. 2009.
5. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 49–52.
6. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: учебное пособие / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.Л. Каплан / под общей ред. проф. Г.П. Скамничкой. – М.: Гардарики, 2005. – 382 с.
7. Кларин М.В. Инновации в обучении. Методы и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 365 с.
8. Колесникова Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов – Магнитогорск: ГОУ ВПО МГТУ, 2007. – С. 61–63.
9. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования (ЕСДО) в России. – <http://www.mesi.ru>.
10. Образцов П. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 54–56.
11. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2002. – 539 с.
12. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты // ИНФО. – 1996. – № 3.
14. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
15. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5–2. – С. 167–170.
16. Чупрова Л.В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. – 2012. – № 3. – С. 82–85.
17. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». – 2013. – № 4 (17). – С. 73.
18. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 864.
19. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Электронные образовательные ресурсы как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 3. – С. 214–216.
20. Шумакова Н.В. Совершенствование образовательного процесса в условиях колледжа // Современные проблемы науки и образования: тезисы докладов XXXIX внутривузовской конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 97–98.
21. Шумакова Н.В. Возможности дистанционного обучения в системе профессионального образования // Профессионально-личностное развитие педагога в инновационной деятельности: сборник научно-методических трудов – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – С. 128–131.
22. Шумакова Н.В. Инновации в образовательном процессе колледжа // Социально-философские аспекты модернизации современной экономики: материалы международной научно-практической конференции. – Саратов: Изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2011. – С. 259–261.

УДК 811.512.122

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ КАЗАХСТАНА НА ПРИМЕРЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Абдиева Р.С., Курманбаева А.А., Омарова Б.А., Серикбай Б.Ф.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, e-mail: roza_kkz@mail.ru

Владение языками это неотъемлемая составная культурного развития личности. Сегодня актуальна проблема полилингвального образования в высших учебных заведениях Казахстана, и ее центральной составной является постепенное, поэтапное и логическое проникновение в систему вузов Казахстана, в центре которого находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией. Таким образом, новый социальный заказ на подготовку специалистов, владеющих тремя языками (казахским, который имеет статус государственного, русским и английским), требует перестройки всего процесса обучения и пересмотра программ обучения в частности в КазНУ осуществляются многие проекты по триединству. Эта статья рассматривает вопросы социолингво-культурного плана, чтобы понять насколько легко или сложно удастся двуязычным студентам освоить третий язык посредством коммуникативных задач. В результате исследования было обнаружено, что именно путем коммуникативных задач можно легко обучить студентов бакалаврской программы.

Ключевые слова: образование, полиязычие, Казахстан, студент, двуязычие

THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE TASKS IN SHAPING THE PERSONALITY OF MULTILINGUAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN ON THE EXAMPLE OF BILINGUAL STUDENTS OF THE KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

Abdieva R.S., Kurmanbaeva A.A., Omarov B.A., Serikbay B.F.

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, e-mail: roza_kkz@mail.ru

Language proficiency is an integral part of the cultural development of the individual. Nowadays actual problem of multilingual education in higher educational institutions of Kazakhstan, and its central component is a gradual, phased and coherent penetration in universities in Kazakhstan, which is located in the center of personality, with multilingual and multicultural expertise. Thus, a new social order for training specialists with three languages (Kazakh, which has the status of the state, Russian and English), requires a restructuring of the whole process of learning and revising training programs in particular in Kazakh National University which carries out many projects in trinity of languages. This article examines the cultural and sociolinguistic plan to see how easy or difficult it is to manage bilingual students to master a third language with the help of communicative tasks. As a result, studies have found that through communicative tasks students can easily acquire the third language particularly in the context of Kazakhstani students of Bachelor program.

Keywords: Education, Multilingualism, Kazakhstan, student, bilingualism

Коммуникативные знания и умения, полиязычие сейчас рассматриваются как обязательный компонент профессионализма современного специалиста и, соответственно, необходимым компонентом современного высшего образования.

Е.М. Жутова рассказывает, что «Казахстан, оставаясь же полиэтническим и поликонфессиональным государством, переживает сегодня сложный и противоречивый период своего культурно-языкового развития, о чем свидетельствует сложившаяся языковая ситуация, характеристика которой дана в Концепции языковой политики Республики Казахстан. Стержневой идеей является овладение несколькими языками» [1]. Вхождение Казахстана в мировое сообщество ставит перед системой образования нашей страны цель – формирование поликультурной личности.

В разных странах мира накоплен опыт полилингвального образования. Это страны с естественной многоязычной средой: Швейцария, Бельгия, Канада, США и Германия (в двух последних – большой приток иммигрантов, вынужденных вживаться в чужую культуру). В Казахстане в настоящее время также наблюдается приток этнических казахов из разных стран (оралманов), что определенным образом влияет на языковую ситуацию.

Б.С. Исмакова и А.М. Танабаева говорили, что современные тенденции в сфере образования республики и задачи, стоящие перед его различными уровнями, вызывают необходимость переосмысления их роли, функций и места в общей системе образования, выработки новых подходов в их дальнейшем развитии [2]. Можно также сказать, что полиязычное образование – важная стратегия развития Казахстана.

Цель исследования. В Казахстане, где многоязычие наблюдается не только в городе, но и на селе, систему образования можно трансформировать в двуязычную систему в образовании не составит труда. Казахский язык в Казахстане по Конституции РК имеет статус государственного, расширяются сферы его функционирования. В настоящее время государственный язык активно внедряется в официальное делопроизводство, он изучается во всех учебных заведениях и в будущем должен стать языком межнационального общения. Английский широко обучается во всех школах и наблюдается большой спрос и интерес к изучению языка. Можно с уверенностью говорить, что полиязычие – это веление времени, оно поможет разрешить такую проблему, как согласие и взаимопонимание между людьми, а степень владения языками – один из его основных критериев. Поэтому исследователей интересует вопрос насколько легко изучить английский язык студентам, которые учатся в Университете и в совершенстве владеют казахским и русским языками. Важно было также узнать, насколько полезно будет утилизация коммуникативных задач в этом контексте.

З.К. Баяндина, Ж.С. Нурмагамбетова пишут, что изменения, происходящие в современном обществе, а именно, тенденции глобализации, всемирной интеграции в различных областях экономической, технической, культурной, общественной и индивидуальной жизни требуют подготовки конкурентоспособных специалистов [3]. Этот процесс зарождается в полной мере в высших учебных заведениях осознанно. Конкурентоспособный специалист сегодня – это не только специалист, обладающий профессиональными компетенциями, это – полилингвальная и поликультурная личность, обладающая определенными языковыми (лингвистическими) компетенциями. Следуя концепции Национального культурного проекта «Триединство языков» предложенного по инициативе Главы государства Н.А. Назарбаева, начата его реализация в Казахстане. Вопрос трёхязычия был поднят Главой нашего государства и в Послании народу Казахстана: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками: казахский язык – государственный, русский язык как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [4].

Вуз – это сложная социально-педагогическая система, последовательно, логично и целостно организованная структура, осу-

ществляющая образовательную деятельность и предоставляющая образовательные услуги. Это очевидно в успешных решениях всех задач, стоящих перед вузом, осуществляются в соответствии со стратегическим и перспективным планированием всей системы и такого подхода к реализации намеченных планов, который бы предполагал и заключал в себе продуманную и выверенную систему воздействия, влияния и создания условий. Б.С. Исмакова утверждает, что в процессе вузовского обучения студент приобретает устойчивые жизненные ориентиры, личностные качества для будущей профессиональной деятельности в разных областях, овладевает общей культурой как способа существования в современном мире [5].

Материалы и методы исследования

В современной дидактике все чаще ставится вопрос о путях развития школы и вуза в мультикультурном обществе. Необходимо разработать концепцию вузовского языкового образования как организованного и осмысленного взаимодействия культурных традиций, направленного на формирование коммуникативной компетенции посредством коммуникативных задач, т.е. развития способности обучающихся видеть, понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в мироощущениях, системе ценностей, специфике поведения, в том числе и речевого, носителей разных культур. Естественно, что при разработке данной концепции должны быть учтены когнитивный, поведенческий и эмоциональный принципы. В нашем случае это – знание и понимание коммуникативной символики своего народа, своей культуры; знание и понимание коммуникативной символики казахского, русского и английского народов, казахской, русской и английской культур; понимание факта равнозначности и равноценности трех народов и культур является компонентами когнитивного и коммуникативного принципа. Участники коммуникации при общении на родном языке не только передают друг другу информацию, но и оценивают вербальное и невербальное поведение участников коммуникации.

Исходя из данной тенденции, в вузе должны быть созданы условия для формирования социокультурной, гуманно-нравственной, физически здоровой, высокоинтеллектуальной, профессиональной, конкурентоспособной, творчески развитой полиязычной личности. В случае с одним из самых лучших университетов Казахстана, КазНУ, эти условия в приоритете и делаются усилия смягченного коммуникативного подхода к полиязычию. В рамках полиязычного образования университет придерживается системы Палаткиной.

Как ранее писала Саутова [6], в основе Г.В. Палаткиной, «основными элементами содержания поликультурного образования являются следующие:

1. Культура межнациональных отношений.
2. Специфика структурных компонентов культур этносов.
3. Особенности структурных компонентов этнопедагогической среды конкретной местности.

Одной из основных целей поликультурного образования должно быть формирование человека, способного к активной жизнедеятельности и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, способного жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Изучение различных культур в комплексе будет способствовать культурному самоопределению личности, формированию толерантного отношения к представителям разных культур, что и является целью поликультурного образования. Университет уделяет внимание формированию компетенций решающую роль играет не только содержание образования, но и образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, блоков, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Т. Ложкина утверждает, что основным итогом новой образовательной стратегии должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством компетенций в профессиональной, интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах [7]. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность свойств, необходимых будущему специалисту, бакалавру, магистру для успешного проведения коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере, то есть для осуществления перцептивных, собственно-коммуникативных и коммуникативно-операциональных действий. При этом понятие «компетентность» определяется нами как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде овладения знаниями, умениями, навыками. Отсюда в структуру коммуникативной компетентности будущего специалиста мы включаем перцептивную, интерактивную и собственно коммуникативную компетенции делового общения. Формирование коммуникативной компетентности студентов мы считаем возможным и достаточно эффективным в процессе обучения иностранным языкам.

Результаты исследования и их обсуждение

Иностранный язык требуется главным образом для более глубокого освоения специальности и для практического использования в профессиональной деятельности и повседневном деловом, личном общении, а также по теме научных исследований. Поэтому одной из наиболее актуальных задач обучения английскому языку на лингвистических факультетах высших учебных заведений является формирование у студентов компетенций использовать иностранный язык для практической работы по специальности, для повышения своего профессионального уровня, достижения карьерных целей, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуника-

ции. Именно эта задача реализуется при обучении английскому языку в КазНУ.

Программа обучения иностранным языкам в неязыковых направлениях нацелена на реализацию системы разноуровневой профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку высококвалифицированных специалистов в области гуманитарных, естественных и точных наук и предусматривает развитие основных компетенций, совершенствование знаний и умений в области иностранного языка по завершении вузовского курса. Основная задача дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых специальностей, – достижение бакалаврами естественнонаучных, юридических и других специальностей практического владения иностранным языком, позволяющего использовать его в их будущей профессиональной деятельности и научной работе, а также для активного применения как в повседневном, так и в профессиональном общении. Кроме того, обучение иностранному языку на уровне бакалаврской программы подразумевает расширение терминологического вокабуляра, дальнейшее развитие и совершенствование грамматической компетенции, направленной на научный формат общения, развитие переводческих навыков в профессиональной и научной среде при устном и письменном общении.

В ходе изучения иностранного языка студенты знакомятся с профессиональной лексикой на английском языке, основами делового общения (презентация, ведение переговоров и участие в научных конференциях; развитие навыков научного реферирования, аннотирования; формирование коммуникативной компетенции в сфере бизнеса и науки). Содержание курса английского языка для студентов лингвистических факультетов включает в себя следующие аспекты: чтение, аудирование, говорение, перевод, письмо, реферирование и аннотирование с целью развития и углубления профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов КазНУ.

Научное обоснование обновленного содержания предмета «Английский язык» в ракурсе полиязычного образования требует ответа на вопросы: каковы составляющие содержания, уровни его представления, чему необходимо и возможно обучать на уроках английского языка и нужно ли это в вузе. Значимость решения этих вопросов очевидна. Ведь содержание учебного предмета является

основой всего учебно-методического обеспечения: программ, учебников, средств обучения, в конечном счете, оно определяет и организационные формы учебного процесса, образовательные технологии. В рамках формирования полиязычия как цель и как средство организации обучения языку студентов-казахов, на наш взгляд, следует рассматривать диалог культур. Цель – это познание культуры народов в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства на фоне сопоставления с культурами и языками, изучаемыми в казахской аудитории – родным и английским. При этом очевидно, что взаимодействие культур возникает не только в случае знакомства на уроках русского языка с новой для студентов русской культурой, но и в их умении использовать собственную культуру – в самом широком понимании – в общении на русском языке. Это дает возможность обучаемому – казаху соотносить полученную информацию о новой культуре с уже имеющейся у него на новом языке информацией о родной культуре, оценивать степень их соответствия, различия, учитывать в общении эти параметры.

Однако, следует заметить, что цели в обучении названных языков при этом различны. Как отмечает В.Г. Костомаров [8], в преподавании иностранных языков познание стереотипов поведения и реалий, характерных для жизни одного народа и чуждых для других, осуществляется в целях преодоления возможного культуроведческого шока и ознакомления со своеобразием чужой культуры. Формирование культуроведческой компетенции в преподавании родного языка – это постижение национальной культуры своего народа, познание ее самобытности, формирование отношения к родному языку и осознание его значимости в жизни народа. Развитие духовно-нравственного мира личности, его национального самосознания, формирование одной из важнейших ценностных ориентаций – отношение к родному языку, осознание его значимости в жизни народа.

Заключение

В лингводидактическом аспекте взаимосвязанное изучение языков и культур можно интерпретировать как усвоение русского языка через изучение культуры народа-носителя изучаемого языка. Коммуникативный принцип обучения языку актуализирует эту проблему, т.к.

языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития человеческой культуры, обеспечивая единство культурных процессов в рамках данной общности: создание, хранение и передачу культурных ценностей. Коммуникативная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются и взаимодействуют язык как знаковая система и культура, в которой язык существует и необходимым компонентом которой он является. Учет этой связи позволяет предупредить не только чисто языковые, но и культурологические помехи в речевом общении.

Н.К. Хан прежде всего, мы исходим из того, что в процессе обучения студентов казахских отделений, владеющих навыками общения на русском языке, необходимо ориентировать процесс обучения на речевой этикет, правильное интонирование речи, осознанное употребление грамматических конструкций в высказываниях, профессиональное и грамотное оформление официально-деловой и научной документации для успешной коммуникации [9].

Конечно, активизировать внимание студентов, интегрировать обучение, использовать инноватику как основное средство обучения и т.д. важно. Однако мы сталкиваемся в работе с тем, что не всеми видами речевой деятельности студенты владеют в разной степени, устной речью владеют лучше, чем письменной и т.д. В этом плане вопрос о сопоставительной грамматике и стилистике с родным языком студентов остается актуальным. Традиционные ошибки на согласование (отсутствие в казахском языке категории рода), предложное управление (отсутствие в родном языке студентов предлогов), правильное интонирование речи (разные интонационные конструкции в сравниваемых языках) и т.д. требуют систематической работы на каждом занятии. Преподавателю целесообразно наряду с инновационными и интерактивными методиками использовать методы и приемы обучения традиционной методики

Сопоставительное описание речевого поведения, реалий культуры, лексики с национально-культурным компонентом значения в русском и родном языках и культурах позволит «проникнуть» в языковую картину мира иной лингвокультурной общности и усвоить национально-культурную специфику языковых средств, обслуживающих общение и культурные потребности человека,

поможет создать когнитивную базу – необходимый для общения фонд знаний о культуре, что будет способствовать совершенствованию обучения как родному, так и русскому языку, предупреждая не только языковую, но и межкультурную интерференцию. Таким образом, только комплексная работа позволяет преподавателю наиболее эффективно формировать языковую компетенцию студентов при обучении устной и письменной речи, наиболее полно и целостно реализовать дидактические цели обучения для успешной коммуникации выпускников во всех сферах общения.

Список литературы

1. Баяндина З., Нурмагамбетова Ж. Развитие грамотности чтения и коммуникаций в полиязычной среде в условиях повышения квалификации // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – Вып. № 8–4. – 20147. – С. 133–134.
2. Жутова Е.М. Полиязычие как один из факторов полноценной социализации личности в современном обществе // *Профессионал Казахстана*. – 2013. – № 3(110). – С. 30–31.
3. Исмакова Б. О новых параметрах языкового образования // <http://repo.kstu.kz:8080/xmlui/handle/123456789/5111>.
4. Исмакова Б., Танабаева, А. О социокультурном компоненте в формировании коммуникативной компетенции // <http://group-global.org/ru/publication/21279-o-sociokulturnom-komponente-v-formirovanii-kommunikativnoy-kompetencii>.
5. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005.
6. Ложкина Т. Практические вопросы разработки структуры курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» // *Сборник научных трудов материалы научно-технической конференции (20–23 сентября 2011 г.) часть III*, 53–55.
7. Назарбаев Н.А. Нурлы жол – путь в будущее: Послание народу Казахстана. Астана, Акorda, 11 ноября 2014 год // *Казахстанская правда*. – 2014. – 12 ноября. – С. 1–5.
8. Саутова Т. Формирование полиязычной личности как приоритетное направление современной образовательной политики Казахстана. // <http://oaji.net/articles/2014/245-1394367722.pdf>
9. Хан Н. Русский язык в системе полиязычного образования // <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/4422/russkii-yazyk-v-sisteme-poliyazychnogo-obrazovaniya.pdf>.

УДК 811.111 (07)

ЦЕЛОСТНОСТЬ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**Безукладников К.Э., Мосина М.А.***ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, e-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com, margarita_67@inbox.ru*

Статья посвящена проблеме формирования лингвометодической компетентности будущих учителей иностранного языка в контексте диалогического и целостного подходов к современному образованию. В статье рассматривается структура лингвометодической компетентности будущего учителя, которая представлена набором компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивно-интегративный, продуктивно-деятельностный, организационно-коммуникативный, эмоционально-рефлексивный; дана их характеристика. Описаны разнообразные средства, технологии и инструментарий, при помощи которых собираются сведения о лингвометодической деятельности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: лингвометодическая компетенция, диалогическое взаимодействие, междисциплинарная интеграция, рефлексия, педагогическая поддержка, диалогическое мышление

LINGUO-METHODICAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN DIALOGIC ENVIRONMENT**Bezukladnikov K.E., Mosina M.A.***Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm,
e-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com, margarita_67@inbox.ru*

The article analyses the problems of linguo-methodical development of pre-service foreign language teachers in dialogic and integrated learning environment of teacher training universities. The article focuses on the structure of the linguo-methodical competence which consists of the following components: value-motivational, cognitive-integrated, product-oriented, organizational-communicative, emotional-reflective. Various assessment technologies and tools that help to monitor and assess students' performance are described. The carried-out analysis allowed determining the effectiveness of polylingual and polycultural learners' development that meets the requirements of federal, regional and world community, able to realize their potential in professional and social spheres.

Keywords: linguo-methodical competence, dialogic interaction, interdisciplinary integration, reflection, pedagogical support, dialogic thinking

Актуальность проведенного исследования обусловлена повышением требований к качеству лингвометодической подготовки современного учителя иностранного языка в русле общей концепции модернизации образования. В многочисленных публикациях последних лет, посвященных вопросам повышения качества подготовки учителя, отмечается, что устойчивость и стабильность образовательной системы, получение гарантированного качественного результата достигается при условии ее целостности. Анализ публикаций, раскрывающих вопросы содержания и качества подготовки учителя иностранного языка, свидетельствует о том, что его профессиональная готовность в первую очередь определяется целостностью лингвистической и методической подготовки в соответствии с социальной ролью и задачами дальнейшей профессиональной деятельности — осуществление школьного языкового образования.

Опираясь на положение П.С. Гуревича [3] о том, что целостность — это не свойство,

не атрибут, а специфический взгляд, который позволяет находить общее, связанное, нерасторжимое, а одну и ту же реальность можно описать через качественное разнообразие, несводимость, различие, но в то же время и как онтологическую целостность, считаем необходимым обозначить ее в данном исследовании как «целостность лингвометодической подготовки».

Современный образовательный процесс в вузе ориентирует студентов на многообразный диалог — с миром культуры, науки, людей, профессии. Сама логика изучения иностранного языка диктуется идеями диалога культур, коммуникации, взаимодействия. Это позволяет определить диалог как ведущий механизм лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка и системообразующую идею во взаимосвязанном обучении студентов иностранному языку и методике его преподавания.

Можно утверждать, что к настоящему времени имеется накопленный научный базис, свидетельствующий о системном

характере проблемы целостности лингвометодической подготовки будущего учителя, её теоретической и практической актуальности и одновременно отметить трудности методологического характера в построении системы лингвометодической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. Несмотря на значительность исследований в области методики обучения иностранному языку и продуктивность современных методических подходов к обучению, диалоговую природу этого процесса, лингвометодическая подготовка будущих учителей иностранного языка в вузе до настоящего времени не получила достаточной теоретической и практической разработки как целостная система.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в системе языкового образования термин «лингвометодика» применяется разными учеными и научно-методическими школами. При этом мы отмечаем неоднозначность его трактовки в сопоставлении с терминами «лингвометодика», «лингводидактика» и «методика» (об этом свидетельствуют, в частности, труды В.М. Бельдяна, М. Джусупова, М.С. Ильина, М.Н. Кузнецовой, М.Р. Львова и других). Обобщая имеющиеся точки зрения на данное понятие, можно сделать заключение, что понятие лингвометодики выражает потребность в новом понимании процесса подготовки будущего учителя иностранного языка, сущность которого – в признании равнозначности, консолидации и сбалансированности наук в едином образовательном поле, в достижении целостности процесса лингвометодической подготовки [4].

Понятие целостности встречается при описании различных принципов, систем, моделей, концепций и рассматривается чаще всего в контексте системного подхода, где «целостность» и «система» являются равнозначными категориями (В.Г. Афанасьев, Г.Л. Балл, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Ю.А. Кустов и др.). Под целостной системой понимается такая система, в которой появляются новые, интегративные качества, не свойственные ее отдельным компонентам.

Таким образом, целостность связана с упорядоченностью и организацией образовательного процесса, то есть с его предсказуемостью и управляемостью. Важно, что целостность выступает не как механическое объединение или сумма накопленных сведений и традиций, а как постоянное взаимовлияние, взаимопроникновение, взаиморегулирование отдельных компонентов системы. Это позволяет говорить разных

уровнях целостности, о возможности достижения большей целостности системы.

Опираясь на проделанный теоретический анализ, мы характеризуем *лингвометодическую подготовку будущего учителя иностранных языков как целостный образовательный процесс, способствующий формированию его лингвометодической компетентности, предполагающей готовность и способность обучать иностранному языку на основе целостной системы знаний о языке и методике обучения, обеспечивающей интеграцию лингвистических знаний и практических умений в процессе решения профессиональных задач в области иноязычного образования школьников*. В качестве ведущей качественной характеристики лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка в исследовании утверждается ее *целостность*. Данная характеристика определяется по отношению к разным компонентам образовательного процесса лингвометодической подготовки как педагогической системы – к формирующейся профессиональной языковой личности будущего учителя, образовательной среде, содержанию образования, способам его осуществления, и обеспечивается организацией разнонаправленного диалога.

Выдвигая в качестве основания целостности лингвометодической подготовки научные положения о *диалоге*, составляющие в совокупности основание диалогического подхода в педагогических науках, мы опираемся на труды М.М. Бахтина, В.С. Библера, Д. Бома, М. Бубера, Г. Буша, Е.О. Галицких, Э. Гуссерля, В.В. Горшковой, М.С. Кагана, Е.И. Казаковой, М.В. Кларина, И.А. Колесниковой, Ю.М. Лотмана, Л.М. Лузиной, М.Н. Певзнера, Т.Ф. Плехановой, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др., раскрывающие сущностные характеристики диалога как многозначного феномена в жизнедеятельности личности и понятия гуманитарных наук [1, 5, 7].

Проведенный анализ и обобщение положений диалогического подхода позволяет утверждать правомерность использования диалога как ведущего механизма организации многообразных взаимодействий в процессе целостной лингвометодической подготовки будущего учителя и диалогического подхода как продуктивной теоретико-методологической основы формирования профессиональной иноязычной компетентности. Диалогический подход позволяет обеспечить целостность лингвометодической подготовки будущего учителя как феномен диалектической взаимозависимости всех компонентов системы его

профессиональной подготовки, выражающейся в структурной завершенности, устойчивости и способах их функционирования в образовательном процессе, направленном на формирование лингвометодической компетентности. Диалогический подход придает лингвометодической подготовке будущего учителя иностранного языка целевую (профессиональную и личностную), содержательную и процессуальную, организационную и технологическую целостность.

Эффективность целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков достигается при условии соблюдения принципов системности и целостности педагогического процесса, диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, междисциплинарной интеграции лингвистического образования и методической подготовки, актуализации и инициации субъектного опыта, принципа развития проблемного мышления при выполнении познавательной и лингвометодической деятельности, рефлексивности диалогического мышления, педагогической поддержки, паритетности и равноценности субъектов образовательного процесса.

При построении *теоретической модели* процесса целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе мы учитываем характеристику современного состояния образовательной парадигмы в обучении иностранному языку, ориентированную на комплексное развитие полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка (И.И. Халеева), одной из основных особенностей которой является ориентация студентов на стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни (В.Д. Шадриков).

Решая задачи исследования, мы приняли попытку разработать теоретическую модель формирования лингвометодической компетентности студента/бакалавра – будущего учителя иностранного языка. Она состоит из взаимосвязанных друг с другом структурно-функциональных элементов, раскрывающих обоснованное представление о цели обучения; компонентах в структурном составе лингвометодической компетентности; методологических основах лингвометодической подготовки; содержании и этапах формирования и становления лингвометодической компетентности; о технологиях, формах и системообразующем механизме этого процесса; об информационно-образовательной среде и результате лингвометодической подготовки.

Все элементы модели можно обобщенно представить как взаимосвязанные структурно-функциональные компоненты:

- *содержательно-целевой* (регулятивная и ориентационная функции), представляющий совокупность генеральной цели, раскрывающейся через комплекс задач, отражающих специфическую наполненность процесса формирования лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка;

- *процессуально-технологический* (исполнительская функция), характеризующийся описанием методов, стадийной методики, средств и форм диалогического обучения в соответствии с целевыми и содержательными линиями, намечающими рациональные пути и оптимальные средства управления процессом становления и развития лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка;

- *результативно-рефлексивный* (оценочная функция), описывающий ожидаемый результат – формирование лингвометодической компетентности студента педагогического вуза и инструмент ее измерения и достижения.

Для решения задач исследования был выявлен комплекс организационно-дидактических условий, позволяющих успешно реализовать разработанную модель процесса целостной лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Данный комплекс содержит научно обоснованную методику осуществления интегративного междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса в лингвометодической подготовке, организацию текстовой деятельности в процессе обучения иностранному языку как реализацию диалогического механизма целостной лингвометодической подготовки будущего учителя, создание информационно-образовательной среды обучения и включение в нее студентов.

В качестве одного из *ведущих условий* реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов рассматривается *междисциплинарная интеграция* на всех уровнях (целей, содержания, методов и форм организации образовательного процесса, а также средств контроля планируемого результата) [2].

Изучение и обобщение научного и практического опыта позволило выработать собственную позицию в отношении системных основ взаимодействия, понимаемого нами как дихотомию междисциплинарного взаимодействия научных знаний и междисциплинарного взаимодействия субъектов

образовательного процесса. В русле данного понимания лингвометодическую компетентность будущего учителя иностранных языков можно представить как интеграцию *иноязычной коммуникативной и лингвометодической компетентности*. Системообразующим стержнем интеграции является логико-структурный компонент междисциплинарного взаимодействия как общая идея, которая объединяет связующие элементы процесса обучения. В предлагаемой нами концепции в качестве такой идеи выступает *диалогический подход*.

Инструментом, регулятивным механизмом, основной несущей конструкцией междисциплинарного взаимодействия в процессе целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка является, на наш взгляд, *текст и текстually-диалоговая деятельность* субъектов образовательного процесса, *организация которой выступает существенным условием* целостной лингвометодической подготовки будущего учителя [6].

Изучение текста как диалога и текстually-диалоговой деятельности позволило нам выделить следующие стратегии работы с текстом: *стратегии оценивания и присвоения информации и стратегии создания нового продукта*.

Реализация данных стратегий диктует необходимость создания *информационно-образовательной среды как существенного условия* эффективности лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Целостная лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка с помощью оптимального сочетания современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий позволяет создать полноценную *информационно-образовательную среду в вузе*. В такой среде происходит формирование нового целостного профессионально значимого знания как сложного, многокомпонентного образования, и такая структура, приобретая признаки целого, отличается не столько количеством, сколько качеством.

Выявление в русле предложенной концепции сущности интегративных процессов применения информационно-коммуникационных технологий и педагогических технологий способствует достижению максимальной результативности обучения. Интеграция этих технологий в образовательный процесс позволяет студенту целенаправленно востребовать и использовать все теоре-

тические и инструментальные средства каждой технологии в процессе овладения необходимыми компетенциями, создающими прочную базу для будущей профессиональной деятельности.

Методика целостной лингвометодической подготовки будущего учителя, реализованная в процессе исследования в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете включала:

- содержание лингвометодической подготовки студентов, модернизированное с учетом специфики образовательного учреждения, современных технологий обучения и особенностями используемой концепции;

- методы и организационные формы обучения, адекватные используемой концепции и учитывающие индивидуальные способности и интересы обучающихся;

- создание лингвометодической информационно-интерактивной среды учебного процесса, необходимой и достаточной для ведения полноценного учебного процесса на основе современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий;

- современные средства обучения – носители учебной информации, идентично отражающие основные принципы используемой концепции, создающие условия для организации эффективной познавательной деятельности студентов с учетом специфики предметной области, психологических особенностей восприятия и усвоения информации, развития умений работы с информацией;

- создание электронного сетевого сообщества, понимаемого как средство обеспечения эффективного сотворческого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и организации взаимопомощи студентов;

- разработку и внедрение современных средств оценивания результатов лингвометодической деятельности студентов в логике балльно-рейтинговой и критериальной систем оценивания;

- разработку и внедрение системы повышения профессионализма преподавателя лингвистических дисциплин, владеющего не только своей предметной областью, но и смежными областями знания, психолого-педагогическими знаниями, особенностями используемой концепции обучения, информационными и коммуникационными технологиями, спецификой организации учебного процесса в контексте диалогического подхода к целостной лингвометодической подготовке будущего учителя иностранного языка.

Научные положения, разработанные и получившие научно-методическое описание в исследовании (концепция целостной лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка, методика формирования лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка и её модельное описание) используются в профессиональной подготовке и переподготовке работников системы образования различных специальностей и направлений, о чём свидетельствует опыт внедрения материалов исследования, программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров г. Перми, Пермского края, Республики Казахстан.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Галаган Е.В. Междисциплинарная интеграция в вузовском обучении: Актуальность, сущность и проблемы реализации // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2008. – № 3–4. – С. 157–161.
3. Гуревич П.С. Проблема целостности человека. – М.: ИФ РАН, 2014. – С. 53.
4. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2. – С. 26–32.
5. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». – Вып. 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
6. Салосина И.В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 7 (70). Серия: Педагогика. – С. 82–87.
7. Alexander R.J. Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th edition) – Dialogos, UK. – 2008.
8. Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M., Interactive Approach to Esp Teaching and Learning // World Applied Sciences Journal (WASJ). – 2013. – Vol. 24, Issue 2.

УДК 81'374:808.1:821.161.1

НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ В ПИСАТЕЛЬСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ И В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИНГВОПОЭТИКИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Васильев Н.Л.*ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарёва», Саранск, e-mail: nikolai_vasiliev@mail.ru*

Статья посвящена обзору новейших словарей языка русских поэтов XIX в., в частности представителей «пушкинской плеяды». Приводятся результаты некоторых системных исследований, рассматривающих в количественном, качественном и сравнительном аспектах лексику Д.В. Давыдова, П.А. Вяземского, А.С. Пушкина, А.А. Дельвига, Н.М. Языкова, А.И. Полежаева, Ф.И. Тютчева, А.В. Кольцова, Н.П. Огарева, М.Ю. Лермонтова. Сопоставление словарей Пушкина, Полежаева и Лермонтова, например, показывает стилистическую оригинальность Полежаева и преемственность с ним лингвопоэтики Лермонтова. Количественно-качественные характеристики лексиконов Языкова и Полежаева выявляют при их сравнении не только общие черты, но и существенные моменты расхождения в мировоззрении лирических героев этих поэтов. Наиболее богатым поэтическим словарем обладает из названных писателей Вяземский (более 14,5 тысяч лексем), наименьшим – Давыдов (3,5 тысяч лексем). Словари языка писателей активно осваиваются и в учебном вузовском процессе, являясь дополнительным инструментом филологического образования.

Ключевые слова: писательская лексикография, русская литература, историческая лингвопоэтика, поэтические лексиконы

NEW HORIZONS IN A WRITER'S LEXICOGRAPHY AND IN STUDY OF HISTORICAL LINGUISTIC POETICS OF THE RUSSIAN LITERATURE

Vasilyev N.L.*Ogarev Mordovia State University, Saransk, e-mail: nikolai_vasiliev@mail.ru*

The paper is devoted to reviewing the latest language dictionaries of Russian writers of the XIXth century, in particular representatives of «the Pushkin Pleiad». It presents the results of some system researches, considering the lexicons of D.V. Davydov, P.A. Vjazemsky, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, N.M. Jazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tjutchev, A.V. Koltsov, N.P. Ogarev, M.J. Lermontov in quantitative, qualitative and comparative aspects. A comparison of the vocabularies of Pushkin, Lermontov and Polezhaev, for example, shows the stylistic originality of Polezhaev and continuity with him of Lermontov's linguistic poetics. Quantitative and qualitative characteristics of the lexicons of Yazykov and Polezhaev identify by comparison not only common features but also significant points of divergence in the «world outlook» of lyrical heroes of these poets. The richest poetic dictionary from among these writers has Vyazemsky (more than 14,5 thousand tokens), the smallest – Davydov (3,5 thousand tokens). Dictionaries of writers language actively used in university educational process, as an additional instrument of philological education.

Keywords: a writer's lexicography, the Russian literature, historical linguistic poetics, poetic lexicons

В последние десятилетия в русистике наблюдается стремительное развитие писательской лексикографии [см., напр.: 5–6; 8–10]. Появляются обобщающие труды, посвященные этой теме; проводятся специализированные конференции такого рода и семинары (в том числе на базе Института русского языка РАН). В совокупности это создает условия для разноплановых, новых по методологии филологических – лингвистических, литературоведческих – исследований, активно осваиваемых и в образовательном пространстве.

Одной из актуальных задач писательской лексикографии является подготовка алфавитно-частотных словарей языка виднейших поэтов прошлого, в частности «пушкинской плеяды» [см. об этом, напр.: 7, с. 98–111, 144–151], что дало бы возможность системно сравнивать лексиконы,

с одной стороны, поэтов-современников, нередко единомышленников в идейно-эстетическом плане, с другой – поэтов разных эпох и далеких художественных систем. Кое-что в данном отношении уже сделано, но еще больше предстоит сделать, чтобы нынешние и будущие филологи имели надежную словарно-статистическую базу для изучения языка, стиля, поэтики классиков.

В статье ставится задача продемонстрировать результаты некоторых перспективных исследований, осуществленных на базе уже имеющихся писательских словарей.

Хорошо известный «Словарь языка Пушкина» (М., 1956–1961), заложивший основы авторской лексикографии, позволил системно проанализировать количественно-качественную структуру языка реформатора современной литературной речи: выявить, в частности, пропорцию

а) исконно русских (90 %) и заимствованных (10 %) элементов;

б) стилистически нейтральных (88 %) и разговорных (6 %), просторечных (2 %), книжных (1,7 %), высоких (2,3 %) средств;

в) слов активного (92,4 %) и пассивного состава (архаизмы – 5,6 %, историзмы – 1 %, окказионализмы – 1 %);

г) славянизмов 2,6 % и европеизмов (5,9 %) [см. об этом, напр.: 7, с. 121–128].

Оказалось, что среди основных элементов языкового «синтеза», осуществленного писателем, весомое место занимают научные термины (5,4 %); ярчайшие, знаковые контексты поэтической речи Пушкина основаны именно на эстетически новом использовании такого рода понятий, например: «...Не мог он ямба от хорея, / Как мы ни бились, отличить», «...И был глубокий эконо...», «...Все украшало кабинет / Философа в осьмнадцать лет» («Евгений Онегин», 1, VII, XXIII); «...Музыку я разъял как труп, / Поверил я алгеброй гармонию» («Моцарт и Сальери»); «...Я снова жизни полн – таков мой организм / (Извольте мне простить ненужный прозаизм)» («Осень») [подробнее см.: 1–2]. Отсюда закономерен вывод, что пушкинской речи, а следовательно и современному русскому литературному языку, свойственна тенденция не столько демократизации, сколько интеллектуализации, то есть активного вовлечения в общелитературное употребление научных, абстрактных понятий – в русле формирования так называемого «метафизического языка» [см. также: 4; 7, с. 152–162].

«Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова», опубликованный в «Лермонтовской энциклопедии» (М., 1981), дал возможность его составителям эскизно, главным образом статистически, сравнить лексиконы и лингвопоэтику двух величайших русских писателей, сделать обоснованные выводы о характере эволюции языковой палитры в лермонтовском творчестве, по сравнению с пушкинским периодом, о ее обусловленности новым этапом романтизма. Выявилось, что поэзия и проза Лермонтова стилистически однороднее пушкинской, у него меньше слов высокого и сниженного характера, или же они менее употребительны (объем художественных произведений писателей соотносительны: более 313 000 словоупотреблений у Пушкина и около 326 000 у Лермонтова). Если говорить конкретнее, то доля нейтральных элементов в языке Лермонтова – 91,5 %, стилистически сниженных – 6,7 % (из них просторечных, диалектных и фольклорных – 1,3 %); книжно-высоких – 1,8 %; в языке же Пушкина эта пропорция составляет, соответственно,

88 %, 8 % (из них просторечных, диалектных и фольклорных – 2 %), 4 % [см. об этом, в частности: 7, с. 222–224].

Сопоставление языка А.С. Пушкина, А.И. Полежаева, М.Ю. Лермонтова продемонстрировало диалектическую преемственность между этими писателями в словарно-стилевом аспекте, подтвердив ранее высказывавшиеся литературоведческие наблюдения над художественной «генетикой» лермонтовского творчества. Так, в поэзии Полежаева встречается более 1200 слов, которые Пушкин не употреблял вообще: *автомат, азарт, ароматический, атом, бальзам, безотчетно, безызвестный, бешимет, брэнность, вереница, внутренность, извилистый, звездный, казачка, кальян, металл, монумент, надзвездный, незабудка, необъятный, огневой, оптимист, основа, предопределение, протест, самозабвение, самоубийца, смертоносный, симпатия, фантом, фаталист, электричество, эпоха* и др.; зато многие из них охотно использовал и Лермонтов, в частности концептуально прибегнув в романе «Герой нашего времени» к таким «метафизическим» понятиям, как *фаталист, предопределение* (глава «Фаталист») [см. об этом: 3, с. 14–21, 25–38; 7, с. 225–228].

Сопоставительный статистический анализ языка поэтов XIX в. показывает, что общее в словниках, например, М.Ю. Лермонтова и А.И. Полежаева составляет 36,1 %, а разница между ними, соответственно, 24,7 и 39,2 % в пользу последнего; доля общего в лексиконах Полежаева и Ф.И. Тютчева, выпускников Московского университета, – 20,3 %, а их индивидуальности расходятся в большей степени: 65,5 и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Н.П. Огарева, тоже связанного с Пензенской губернией и Московским университетом, – 23 %, свойственного только первому – 41,8 %, присущего лишь второму – 35,2 %; доля общего в словарях Полежаева и Н.М. Языкова, также формировавшегося в университетской (дерптской) среде, – 25,1 %, причем свойственного одному – 46,4 %, а другому – 28,5 % (во всех случаях в качестве выборок рассматривались лексемы на буквы А и Я) [см., в частности: 7, с. 253–266].

Можно проследить и качественную разницу между лексиконами поэтов. Так, из 25 самых частотных знаменательных слов у Полежаева и Языкова, связанных друг с другом, в частности, эпикурейским отношением к жизни в студенческие годы, совпадают лексемы *бог, день, друг, душа, жизнь, знать, любовь, милый, небо, один, рука, сердце, слава*, т. е. 52 %. Среди отличающихся по речевой активности словарных

компонентов их поэтики у первого выделяются концепты *видеть, всегда, дух, земля, идти, мочь, око, сказать, смерть, там, царь, чело, огонь*; у второго – *вино, дело, живой, здесь, любить, мечта, один, поэт, прекрасный, сила, сон, стих, теперь*. Следовательно, там, где у Языкова царят веселые (*вино, любить, стихи*), сиюминутные (*дело, здесь, теперь*), вдохновляющие (*живой, мечта, прекрасный, сила*) созвучия, у Полежаева, наоборот, господствуют рационально-аскетические (*дух, око, сказать, чело*), потусторонние (*там*) и отчасти демонические (*земля, огонь, смерть*) аккорды. Это вполне соответствует литературоведческим представлениям о творчестве поэтов и объективирует подобные выводы лингвистически [7, с. 258–259].

На уровне общезначимых имен собственных различие в поэтических словарях Полежаева и Огарева, казалось бы преемственно соотносящихся между собой и по линии оппозиционности в отношении к николаевскому режиму, исключительно велико! Общими для обоих являются, например, онимы *Авраам, Англия, Африка* (4,2% единиц в сравниваемых словарных выборках). Только у Полежаева встречаются имена *Абадонна, Авденаго, Авелев, Авраамов, Аврора, Аглая, Агнеса, Ад (Аид), Адам, Адамов, Адель, Аджар, Аквилон, Акташ, Акташ-аул, Алгамбра, Александр (Македонский), Александр (Александр I), Али Янинский, Алкоран, Алла (Аллах), Альпы, Амур (миф.), Амуров, Анакреон, Анахарсис Клоц (Ж.-Б.Клоотс), Андреева гора, Андреевская (станция), Андреевский аул, Анета, Аннибал (Ганнибал), Антихрист, Антоний, Антонин, Анциум, Анюта, Аполлон, Аполлонов, Аравия, Арак, Араксу, Аргун, Ариман, Архимед, Аттий, Аттий Тулла, Ахилл/Ахиллес, Ахмет-хан, Ахтикропалов, Аясов; Ямай (марка рома), Яуза, Яффа*, – что составляет в плане оригинальности писателя 71,8% от совокупной с младшим современником поэтической «ономастики». У Огарева, соответственно, это онимы *Авакум, Австрия, Александр (Александр II), Альбани/Альбано (г. в Италии), Альбион, Альфонс (Альфонс XII, король Испании), Америка, Андрей (орден Андрея Первозванного), Апеннины, Апостол (часть Нового Завета), Арапетов (И.А. Арапетов, член Комиссии по вопросу упразднения крепостного права), Арарат, Архангельск, Атлас (Атлант), Афины; Ялта, Яр* (24% по шкале поэтической индивидуальности) [7, с. 261–262]. Подобные расхождения в словарях и поэтике Полежаева и Огарева в меньшей мере предсказуемы и выявляются именно с помощью сравнительного словарно-статистического

анализа; но вполне закономерны, исходя из деталей биографии писателей, их окружения в зрелые годы, разницы в «хронотопах» их творчества и т. д.

Из имен собственных общекультурного плана наиболее частотными (с числом употреблений не менее 6 раз) в поэзии Полежаева являются *Рим, Москва, Кавказ, Зевес/Зевс, Чир-Юрт, Кориолан, Эрпели, Иван Великий* (колокольня в Москве), *Наполеон, Россия, Восток, Магомет, Помпей, Пушкин, Русь, Сократ, Троя*. У того же Огарева это, соответственно, *Фауст, Россия, Русь, Рим, Мефистофель, Москва, Гретхен, Италия, Христос, Сибирь, Нева, Париж, Рейн, Франция, Зевс, Пушкин*. И здесь мы видим, с одной стороны, знаковые совпадения ряда «концептуальных» онимов в творчестве поэтов (*Рим, Москва, Россия, Зевс, Пушкин*), с другой – важные расхождения между ними, проявляющиеся, вследствие биографических и творческих обстоятельств, в склонности Полежаева к ориентальной проблематике (*Кавказ, Чир-Юрт, Эрпели, Восток, Магомет*), а Огарева, наоборот, к западной (*Италия, Париж, Рейн, Франция*) [7, с. 263].

В количественном отношении преобладают поэтические лексиконы П.А. Вяземского (почти 15 тысяч лексем, не считая имен собственных, число которых превышает 1,5 тысячи онимов), А.С. Пушкина (около 13 тысяч словарных единиц), Н.П. Огарева (свыше 10 тысяч слов), М.Ю. Лермонтова (почти 10 тысяч слов), что, с одной стороны, свидетельствует о языковом богатстве указанных писателей, многообразии их художественной палитры, с другой – об относительной количественной зависимости писательских словарей от объема литературного наследия и продолжительности творческой активности авторов, поскольку со временем в язык входят новые понятия, эстетически преломляемые в художественном дискурсе. Так, активный литературный период жизни Вяземского (1792–1878) составляет 7 десятилетий, что выразилось в безусловном богатстве его лексикона, включающего не только историзмы и архаизмы XVIII в., но и неологизмы послепушкинской эпохи, второй половины XIX в. (*археограф, археография, захлороформить, коммунизм, коммунист, некролог, прогрессист, фельетон, хинин, шале* и др.). С другой стороны, поэтический словарь Лермонтова, прожившего неполных 27 лет, существенно превосходит, например, словники Д.В. Давыдова (около 3,5 тысяч слов), А.В. Кольцова (около 4 тысяч слов), А.А. Дельвига (около

5 тысяч слов), Ф.И. Тютчева (около 6 тысяч слов), Е.А. Баратынского (почти 7 тысяч слов), отчасти лексические «арсеналы» А.И. Полежаева (более 8 тысяч слов), Н.М. Языкова (почти 8,5 тысяч слов).

Будущее филологии как *точной*, а в отдельных проявлениях и *количественной* науки, в частности достоверность лингвистических и литературоведческих суждений о поэтике русских писателей, во многом будет зависеть от того, насколько быстро и эффективно продолжит свое развитие писательская лексикография, постепенно накапливающая важный эмпирический материал для разнообразных исследований в сфере теоретической и прикладной русистики. Немалое значение это имеет и для высшей школы, опирающейся в образовательных технологиях на новейшие достижения науки и, в свою очередь, стимулирующей и подпитывающей научный прогресс.

Список литературы

1. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Горьковский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Горький, 1981. – 27 с.
2. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: учеб. пособие. – Саранск: тип. Мордов. ун-та, 1989. – 92 с.
3. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995.
4. Васильев Н.Л. «...Метафизического языка у нас вовсе не существует»: (Из истории русского литературного языка) // Филологические науки. – 1997. – № 5. – С. 76–79.
5. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 88 с.
6. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 124 с.
7. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. – М.: Ленанд, 2015. – 368 с.
8. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 148 с.
9. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. – М.: Флинта; Наука, 2013. – 120 с.
10. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). – М.: Флинта; Наука, 2015. – 424 с.

СКАЗКИ В.А. ЖУКОВСКОГО: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ

Жесткова Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Лобачевского» (Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: ezhestkova@mail.ru

В статье анализируются сказки В.А. Жуковского. Поэт стремится воссоздать в художественном мире своих сказок структуру и поэтику, чувства и представления, почерпнутые в фольклорных образцах. Душевный мир его героев характеризуется при помощи пейзажной зарисовки, выдержанной в романтическом стиле, романтического портрета, жестов, реплик вслух. Трактовка писателем характера главного героя сказок представляет собой синтез европейской традиции, рыцарских романов и отечественной народнопоэтической традиции. Для Жуковского и как переводчика, и как оригинального автора характерна манера «облагораживания» фольклорного материала, придания ему характера настойчивой назидательности, несвойственного народной сказке. Он использует поэтические сказочные формулы: формулы времени, формулы-характеристики; употребляет «типические места», вводит сказочную концовку, использует прием утроения, характерные для народной сказки вопросы-восклицания, которые сказочники употребляют перед тем, как изложить какое-нибудь чрезвычайное, чудесное происшествие, привлекая внимание слушателей.

Ключевые слова: сказка, сюжет, поэтика, изобразительно-выразительные средства, интерпретация

TALES V.A. ZHUKOVSKY: INTERPRETATION OF FAIRY TALES

Zhestkova E.A.

National Research Nizhny Novgorod State University named after Lobachevsky (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: ezhestkova@mail.ru

The article analyzes the tales V.A. Zhukovsky. The poet seeks to recreate in the art world of his tales and poetic structure, feelings and ideas gleaned in folklore samples. The natural world of his characters is characterized by means of landscape sketches, designed in a romantic style, romantic portraits, gestures, remarks aloud. The interpretation of the character of the hero writer of fairy tales is a synthesis of the European tradition of chivalry and domestic national poetic tradition. For Zhukovsky and as a translator and as the original author's characteristic manner of «upgrading» the folk material giving it the nature of persistent edification untypical folk tale. He uses a poetic fairytale formula: time Formula characteristics; uses «loci», introduces fairytale ending, it uses a tripling reception characteristic of the folk tale questions, exclamations, that storytellers use before to present some extraordinary, miraculous event, attracting the attention of listeners.

Keywords: tale, story, poetic, figurative and expressive means, interpretation

К изучению сказок Жуковского в контексте его творчества обращались многие литературные критики, начиная с современных поэту и оканчивая современными сегодняшнему читателю. Это и первые биографы поэта – И. Загарин, А. Зейдлиц, А. Веселовский, А. Архангельский, и литературные деятели – А. Пыпин, И. Полевой, и поэт и журналист Л. Майков. Это и принадлежащие XX веку ученые-литературоведы – Пospelов, Бессараб, Семенко, Маймин и другие (мы приводим лишь наиболее известные фамилии исследователей литературы, занимавшихся изучением литературных сказок поэта как неотъемлемой части его творческого наследия). Как выдающуюся следует отметить работу А.Н. Веселовского, вошедшую в 16-й том Академического собрания сочинений, составителем которого был известный русский фольклорист М.К. Азадовский, поскольку в ней исследуются не только мотивы, образы, язык сказок

Жуковского, но и дан развернутый комментарий по каждой сказке.

С 1816 по 1845 годы В.А. Жуковским было создано семь сказок: «Красный карбункул» (1816), «Сказка о царе Берендее...» (1831), «Спящая царевна» (1831), «Война мышей и лягушек» (1831), «Тюльпанное дерево» (1845), «Кот в сапогах» (1845), «Сказка о Иване-царевиче и Сером Волке» (1845). На протяжении почти тридцати лет поэт вновь и вновь обращался к жанру сказки, используя различные источники для сюжетов, населяя мир разными по характеру героями, применяя разнообразные изобразительно-выразительные средства языка, экспериментируя со стихотворными размерами так, как это не делал никто до него в русской поэзии. Неизменным оставалось при этом одно – любовь к этическому вымыслу, без которого нет сказки, а значит, нет и жанра как такового. Интерес к сказкам у Жуковского дальний, вынесенный им еще

из семьи, из детского знакомства с народным поэтическим творчеством: песнями, преданиями, былинами, сказками. Интерес этот характерно романтический. Поэта необычно влекло к поэтике «сказочного», то есть ирреального, таинственного, часто страшного. В этом он был близок к романтикам таким как Новалис, Тик, Гофман и другие, которые также тяготели к страшному, мистическому, «сказочному». Но Жуковский равно интересовался и другими по тематике сказками, просил записывать все, какие можно, считая, что «... эта национальная поэзия... у нас пропадает, потому что никто не обращает на нее внимания: в сказках заключаются народные мнения, суеверные предания дают понятие о нравах их и степени просвещения и о старине». Интерес к национально-поэтическому творчеству был у него искренним и глубоким. Таким образом, два источника – западноевропейский фольклор, использованный европейскими же поэтами-романтиками для создания сказок, и национальный фольклор, почерпнутый из изучения поэтического народного творчества, – определили мотивы и характер сказок Жуковского, его подход к созданию художественного мира сказки.

Ко второй группе относятся «Сказка о царе Берендее...» и «Сказка о Иване-царевиче и Сером волке», представляющие собой оригинальные сказки, созданные на основе русских народных сказок. «Неравное» распределение по группам может привести к мысли, что Жуковского больше интересовали западноевропейские источники. Это будет в какой-то степени верно, поскольку Жуковский блестяще знал европейскую литературу и стремился своим творчеством приобщить русского читателя к лучшим, с его точки зрения, произведениям европейских писателей. Но верным будет и то, что писательский талант Жуковского позволял ему из чужого, заимствованного сюжета творить нечто колоритно-национальное, как это произошло, например, при создании сказки «Спящая царевна». Не следует забывать и о том, что поэта отличало своеобразное отношение не только к национальному фольклору, но и к фольклору в целом. Так, переводя сказки из сборника братьев Гримм для журнала «детский собеседник», Жуковский удалял эпизоды, казавшиеся ему грубыми или жестокими, заменив их на «слова и выражения, подчеркивающие значение доброты, кротости и смирения». То есть, для Жуковского и как переводчика, и как оригинального автора характерна манера «облагораживания» фольклорного материала, придания ему характера настойчивой назидательности, несвойственного народной сказке.

Сюжет сказки «Красный карбункул» заимствован из И.П. Гебеля, у которого повесть носит название «Карбункул». В поэтическом переложении Жуковского эта сказка причудливо сочетает в себе мрачное и фантастическое в атмосфере и деталях рассказа и одновременно дидактизм и связанные с нравственно-дидактическими задачами прозрачные аллегории, и наивную прелесть языка и тона.

В центре повествования история человека, поддавшегося дьявольскому искушению нечестной игрой в карты приобрести богатство, беспечную, веселую жизнь. Герой сказки Вальтер наказан за то, что забыл Божьи заповеди и предался силе, но еще более за то, что пытался совратить других людей. Расплата за его грехи – одиночество, горе близких.

Дидактизм сказки, ее Нравоучительный характер смягчены лукавой наивностью, с которой рассуждает юная Луиза о страшном смысле рассказанной истории:

Тут Луиза примолвила: «Бабушка, кто же боится?

Или, думаешь, трудно до смысла сказки добраться?»...

Основной идеей сказки является призыв слушаться своей совести, служащей каждому человеку защитой от нечестных поступков, неправедных мыслей, низменных интересов и желаний. Поступать по совести – соблюдать Божий закон. Именно эта мысль в центре внимания автора, и ее он стремится донести до читателя.

1831 год стал в некотором роде выдающимся в творчестве Жуковского: были написаны самые известные его сказки. «Спящая царевна» и «Война мышей и лягушек» – поэтические переложения прозаических европейских сказок; «Сказка о царе Берендее...» – литературная обработка русской народной сказки.

Первоначальный вариант сказки Жуковского свидетельствует о том, что поэт собирался ограничиться литературной обработкой лишь тех мотивов, которые были им встречены в пушкинской записи, однако позднее он включил в сказку эпизод, известный ему по переведенной еще в 1826 году немецкой сказке из сборника братьев Гримм «Милый Роланд и девица Ясный Цвет». Превращения героини в цветок в русских сказках на сюжет «Чудесное бегство», как правило, не бывает (данный мотив встречается лишь в сказках, явно испытавших влияние «Сказки о царе Берендее»), тем не менее оно не чуждо русскому фольклору, но встречается в сказках другого типа.

В трактовке системы образов Жуковский в основном старается следовать

фольклорному источнику, но при этом вносит и свое понимание сказочных образов. Так, образы царя Берендея и Кощея в интерпретации Жуковского мало соответствуют образам народной сказки. Здесь Жуковский дает волю своей поэтической фантазии. Образ царя в народном источнике почти не разработан, эпизодичен. Жуковский его раскрывает и дополняет.

Антагонист в пушкинской записи не имеет имени, о нем известно только, что он «старичок» и «царь»; Жуковский назвал его Кощеем Бессмертным. Выбор имени был не очень удачен с точки зрения народной сказки, но сам образ вполне соответствует фольклорному.

Марья-царевна – это «типичный сказочный образ мудрой жены-советчицы». Однако Жуковский придал своей героине черты робости, застенчивости и даже пассивности. Узнав, что она забыта женихом, героиня народной сказки активно борется за свое счастье, это видно и из пушкинской записи. Марья-царевна у Жуковского смиряется с судьбой. Видимо, на такое художественное решение образа Жуковским повлиял образ девицы Ясный Цвет из «Милого Роланда», ведь именно отсюда Жуковский заимствует этот мотив, но вслед за возвращением сюжета «Сказки о царе Берендее» после эпизода из «Милого Роланда» к русскому источнику образ Марьи-царевны становится ближе народному. Характерно, что в народной сказке, испытавшей влияние сказки Жуковского, эпизод с цветком существенно изменен в соответствии с народными представлениями об образе главной героини.

Кроме чисто литературных приемов (портрет, пейзаж), при создании образов Жуковский пользуется характерными приемами фольклорных сказок, такими, как характеристика персонажа через действие. Для раскрытия образов поэт успешно использует диалоги, отражает душевное состояние героев с помощью прямой речи, реплик вслух, внутренних монологов.

Однако в создании своего сказочного поэтического мира поэт использует и чисто литературные приемы. В народных сказках сюжет имеет первостепенное значение, у Жуковского же функциональное значение сюжетных и внесюжетных компонентов как бы уравновешено. Детализация и развернутые описания сказке не характерны, но Жуковский приносит в сказку чисто литературные приемы, чтобы приукрасить, оживить повествование, увлечь и заинтриговать читателя. Жуковский знаком и с приемами, характерными для фольклорной сказки. Он использует поэтические сказочные формулы: формулы времени, формулы-характеристи-

ки; употребляет «типические места», вводит сказочную концовку, использует прием утращения, характерные для народной сказки вопросы-восклицания, которые сказочники употребляют перед тем, как изложить какое-нибудь чрезвычайное, чудесное происшествие, привлекая внимание слушателей [6].

Ориентируясь на народный источник, Жуковский создает авторское произведение. В процессе работы над «Сказкой о царе Берендее» была создана устойчивая модель, послужившая для дальнейшей работы Жуковского в этом жанре.

О несомненных достоинствах литературной сказки говорит то, как ее восприняла народная традиция. И с этой точки зрения сказку Жуковского можно считать удавшейся. Среди вариантов сказок на сюжет «Чудесное бегство» встречаются несколько явно испытавших влияние «Сказки о царе Берендее» (например, № 41 «Чего дома не знаешь» из сборника «Северорусские сказки в записях А.И. Никифорова»; № 12 «Про Кощея Бессмертного» из сборника «Фольклор на родине Д.Н. Мамина-Сибиряка»). Литературная сказка в народной традиции утратила свои чисто литературные элементы, такие как портрет, пейзаж. Не была воспринята характерная для Жуковского трактовка образов. Но мотив цветка, внесенный Жуковским в сюжет, был прочно усвоен, что свидетельствует о том, что Жуковский верно почувствовал родственность этого мотива русской сказке. Имя царя Берендея тоже вошло в русскую сказочную традицию [5].

Литературное авторское начало в сказке распределено неравномерно. Сначала Жуковский достаточно точно следует фольклорному источнику, но постепенно литературные элементы в «Сказке о Иване-царевиче и Сером волке» начинают доминировать.

Образ Ивана-царевича в целом довольно близок народному. В сюжетах, использованных Жуковским, трактовка этого образа различна. Герой, побеждающий Кощея, как правило, богатырь. Герой сюжета «Царевич и серый волк» без боя отдает на съедение своего коня. Соединяя эти два сюжета, поэт наделяет своего Ивана-царевича богатырскими качествами, свойственными герою-победителю. В соответствии с этим образом Жуковский изменяет в поведении героя в первой части сказки. Это преобразование Жуковского совпадает со стремлением некоторых народных сказителей «Активизировать» своего героя. Но наряду с чертами, характерными для героя русской сказки, в образе Ивана-царевича прослеживаются и черты романтизма, хотя их уже существенно меньше, чем у персонажей «Сказки о царе Берендее» [4].

В народной сказке для раскрытия образа Елены Прекрасной очень важен эпизод убийства Ивана-царевича, в котором проявляется ее верность, а в некоторых случаях сила духа и хитрость. Героиня укоряет убийц, плачет и соглашается не рассказывать об их преступлении только после запугивания. Героиня же Жуковского на редкость пассивна и безгласна. «Злодеи-братья», избавившись от Ивана-царевича, без труда – как вещь – забирают его невесту.

Попадая в плен к Кощею, героини народных сказок стараются сохранить верность своему избраннику или, если это невозможно, проявляя смекалку и изобретательность, выведывают, где находится Кощеева смерть. Героиня Жуковского в плену себя никак не проявляет: от посягательств на нее Кощея ее хранит волшебный талисман. В сказке Жуковского она вообще не произносит ни слова! Ее одну среди всех героев Жуковский лишил «дара речи», которым наделены даже братья Ивана-царевича (их слова Жуковский передает с помощью косвенной речи).

Как и в «Сказке о царе Берендее», в «Сказке о Иване-царевиче и Сером Волке» Жуковский использует как фольклорные, так и литературные приемы. Красочные описания и подробная детализация – излюбленные приемы Жуковского, и поэт их активно применяет в сказочном повествовании. Как и в «Сказке о царе Берендее», поэт часто использует описания романтических пейзажей. Портретные характеристики героев и волшебных помощников также чисто литературные.

Создавая сказку, Жуковский активно использует фольклорную традицию, стремится сделать ее динамичнее. Это особенно заметно при сравнении рукописи сказки, ее первого издания и окончательного варианта. При создании образов своих героев поэт нередко использует одновременно фольклорные и литературные приемы [3]. Так, описывая сказочного коня, он пользуется чисто литературными средствами, а говоря о его полете, использует фольклорную стилистику. Время и пространство в «Сказке о Иване-царевиче и Сером Волке» соответствует сказочному.

«Сказка о царе Берендее» и «Сказка о Иване-царевиче и Сером Волке» – две сказки Жуковского, написанные на основе русских источников. Обе были созданы поэт уже в зрелом возрасте. Их разделяет четырнадцать лет, в течение которых Жуковский написал «Спящую царевну», «Войну мышей и лягушек» (1831), «Кота в сапогах» и «Тюльпанное дерево» (1845). Так что, приступая к своей последней сказке, поэт имел значительный опыт творчества в этом жанре, и последняя сказка явилась синтезом этого опыта.

Персонажей сказки поэт стремится сделать ближе к героям народной сказки. В «Сказке о царе Берендее» образ Кощея был интерпретирован Жуковским не в народной традиции, в «Сказке о Иване-царевиче и Сером Волке» Кощей написан в русле фольклорной традиции.

В «Сказке о Иване-царевиче и Сером Волке» Жуковский использует приемы, выработанные в «Сказке о царе Берендее», соединяя поэтику литературы и фольклора. Но, в отличие от «Сказки о царе Берендее», в последней сказке Жуковского авторское, пересоздающее начало преобладает.

Свою последнюю сказку Жуковский старается сделать динамичнее, жертвуя для этих целей некоторыми элементами сказочной обрядности. Это стремление поэта особенно четко прослеживается при сравнении рукописного и опубликованных текстов.

Список литературы

1. Гусев Д.А. Педагогический потенциал народного творчества в контексте исторического анализа развития образовательных учреждений на селе // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 44–47.
2. Гусев Д.А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 3. – С. 34–40.
3. Еремеев С.Н. Русская литературная сказка первой половины XIX века: структурно-повествовательный аспект: дис. ... канд. филол. наук. – Мичуринск, 2002.
4. Жесткова Е.А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е.А. Жесткова, Е.В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1330.
5. Жесткова Е.А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В.И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4–3 (34). – С. 70–74.
6. Жесткова Е.А., Клычёва А.С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 1–1. – С. 126–129.
7. Лучина Т.И. Взаимосвязь коммуникативного образования и нравственного воспитания современных школьников // Теория и практика социального государства в Российской Федерации: научно-производственный потенциал и социальные технологии: материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск, 2015. – С. 149–158.
8. Тихомирова О.Б. Содержательно-методический контекст интеллектуального и личностного развития дошкольников в процессе знакомства со сказками Л.Н. Толстого // Вестник угрюдения. – 2013. – № 3. – С. 100–106.
9. Тихомирова О.Б. Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях детского сада / Тихомирова О.Б., Наумова Т.В. // Наука и мир Международный научный журнал. – 2014. – № 1 (5). – С. 306–310.

ТЕМБРАЛЬНАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ ГЛАСНЫХ (ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Мамедов Р.С.

Сумгаитский государственный университет, Сумгаит, e-mail: ramedov44@gmail.com

В статье осуществлена попытка изложения взгляда на явление тембральной неоднородности гласных русского языка как на особый функциональный феномен, который составляет специфику русской фонетической системы в сопоставлении с другими языками, в которых твердость-мягкость не является фоне-мообразующим признаком консонантизма. Варьирование [i]-образной/[ɪ]-образной тембральной окраски гласных рассматривается в трех позициях: 1) в изолированном произношении гласных, 2) рядом с твердым согласным и 3) рядом с мягким согласным. Контрастивно-типологический системный метод исследования материала двух неродственных языков, осуществленный в статье, позволяет раскрыть и наиболее наглядно изложить функциональную суть изучаемого явления. Актуальность статьи связана как с общетеоретическим значением функциональной оценки явления тембральной неоднородности переходных участков гласных в самой русской звуковой системе, так и с несомненным лингвометодическим весом рассматриваемого феномена при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: тембральная окраска гласного, переходный участок гласного, стационарный участок гласного, однородность/ неоднородность гласного, i-образная/ɪ-образная тембральная окраска

TIMBRE HETEROGENEITY OF THE VOWELS (FUNCTIONAL – TYPOLOGICAL ANALYSIS ON THE BASE OF RUSSIAN AND AZERBAIJAN LANGUAGES)

Mammadov R.S.

Sumqayit State University, Sumqayit, e-mail: ramedov44@gmail.com

In the article has been made an attempt of demonstrating the approach on timbre uniformity of the Russian vowels as a specific functional phenomenon that is peculiar to the Russian phonetic system, unlike other languages in which hardness-softness doesn't appear as a phonem-born sign of consonantness. Variety of [i]-shaped/[ɪ]-shaped timbre of the vowels is considered in 3 positions: 1) in isolated pronunciation of vowels, 2) in neighboring with hard consonant, 3) in neighboring with soft consonant. Constrastive – typological systematic method of research of 2 unrelated languages, made in the article, allows to reveal and state functional matter of the case researched. The actuality of the article is linked both with general theoretical importance of the case's functional value of timbre: uniformity of transitive sites in the Russian sound system itself, and doubtless Lingua-methodic significance of the phenomenon considered in the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: timbre of the vowel, transitive site of the vowel, stationary site of the vowel, uniformity / heterogeneity of the vowel, i-shaped/ I-shaped timbre

История изучения неоднородности русских гласных насчитывает более чем полтора века. Предугаданная ещё фонетистами XIX века и подтвержденная экспериментальной фонетикой XX столетия [7] дифтонгоидность, неоднородность русских ударных гласных обусловлена рядом обстоятельств: его соседством с согласными разного места образования [4, 46], разного способа образования [5, 69], с согласными ротовыми или носовыми [8, 25] и т.д. Можно утверждать, что соседство с каждым конкретным согласным вызывает более или менее существенное и особое разнообразие неоднородности. Более того, не только «один и тот же» гласный в соседстве с разными согласными, но и разные гласные в соседстве с «тем же» согласным приобретают особый оттенок, особую неоднородность.

Однако в языке как средстве коммуникации существенна неоднородность глас-

ных не сама по себе – важно ее фонологическое использование, ее функция в языке. Наиболее специфической и существенной в звуковой системе русского языка является неоднородность гласных, обусловленная их соседством с твердыми и мягкими согласными. Благодаря тому, что мягкие согласные вызывают неоднородность гласных одного порядка ([i]-образный переходный элемент), а твердые согласные – неоднородность гласных другого порядка ([ɪ]-образный переходный элемент), неоднородность гласных увеличивает надежность восприятия речи [7, 57]. Установлено, что гласные несут в себе информацию о качестве согласных по признаку их твердости-мягкости: они как бы делят признак твердости или мягкости с соответствующими соседними согласными. При этом особо подчеркивается, что переходные участки гласных содержат больше информации о качестве соседних

твердых и мягких согласных, чем их стационарный участок [1; 4; 8].

В исследованиях русского вокализма наблюдается своеобразная «фетишизация» влияния мягких согласных на гласные с одновременным игнорированием (явно или неявно) влияния на них твердых согласных [1; 2]. Утвердившимся является мнение, согласно которому неоднородность гласных особенно ярка между мягкими согласными. Слова «особенно ярка» свидетельствуют о наличии некоторого момента сравнения, из которого выводится эта большая степень яркости. Рассмотрим неоднородность гласных в различных позициях.

1. Неоднородность гласных в изолированном произношении. Из пяти русских гласных фонем три: <а – о – у> являются гласными переднего ряда, две: <и – э> – гласными переднего ряда; три фонемы: <э – о – а> являются гласными неверхнего подъема, две: <и – у> – гласными верхнего подъема. Заметим некоторую асимметричность в количественных соотношениях между передними и непередними, а также между верхними и неверхними гласными.

В изолированном произношении неоднородность неверхних гласных более заметна, чем неоднородность верхних гласных. С артикуляционной точки зрения объясняется это сравнительно большим расстоянием, которое необходимо проделывать артикулирующим органам с исходного (= нейтрального) момента и до начала стационарного участка при произношении неверхних гласных, чем то же расстояние при произношении верхних гласных. Иными словами, артикулирующие органы до момента их фиксации, характерной для неверхних гласных, при уже начавшейся вибрации голосовых связок и с началом выхода воздушной струи наружу, приобретая различные тембральные окраски в полости рта, проходят через ступени (=зоны), близкие гласным верхнего подъема. Конечная стадия произношения гласных – своеобразное «зеркальное отражение» начальной стадии их произношения. Вследствие этого, начало и конец неверхних гласных <э – о – а> приобретают соответственно [i]-образный, [u]-образный (с учетом работы губ для произношения [o]) и [ɪ]-образный оттенок, и воспринимаются эти гласные как неоднородные, или дифтонгоидные: [ʲɛ] – [ʲo] – [ʲa]. Так как в русском языке более верхних гласных, чем гласные <и – у> нет, то переходные элементы этих гласных в целом совпадают по тембру с их же стационарным участком, и в результате эти гласные воспринимаются как однородные, хотя и они объективно в известном мере неоднородны.

2. Неоднородность гласных в соседстве с согласными. Неоднородность гласных в соседстве с различными согласными по месту образования, способу образования, по твердости/мягкости «развивается» в разных направлениях. Для нашей темы важно показать различия в «развитии» неоднородности передних и непередних гласных в соседстве с твердыми/мягкими согласными.

2.1. Неоднородность гласных в соседстве с мягкими согласными. Положение языка при артикуляции мягких согласных характеризуется максимальным отдалением от его положения, необходимого для артикуляции гласных непереднего ряда. Поэтому [i]-образный переходный элемент, характеризующий одновременно и мягкость предшествующего и/или последующего согласного и неоднородность непередних гласных, имеет временную разверстку, достаточную для того, чтобы четко был воспринят на слух. Теперь уже неоднородность гласных <а – о – у> является не просто результатом инертности (вялости) артикулирующих органов, как в случае изолированного произношения тех же гласных, а лингвистической необходимостью: она обеспечивает восприятие мягких согласных, которые в русской звуковой системе фонологически противопоставлены твердым согласным. Поэтому [i]-образная (при <а>) или [ü]-образная (при <о> и <у>) неоднородность берет верх над [ɪ]-образной или [u]-образной неоднородностью, характерной для тех же гласных в изолированном произношении.

[i]-образный переходный участок, характерный и для изолированного гласного переднего ряда неверхнего подъема – для <э>, еще более усиливается (и удлиняется по времени) рядом с мягким согласным. В этом случае инертность артикулирующих органов совпадает с лингвистической необходимостью обеспечения восприятия соседних мягких согласных. Этот же [i]-образный переходный участок, характерный и для изолированного произношения <и>, хотя и усиливается рядом с мягким согласным (особенно после мягкого), все же, вследствие его тембрального совпадения с стационарным участком <и>, воспринимается не столь явно, как при остальных гласных. Тем не менее, примечательно, что для его обозначения используются теми же диакритическими знаками («точками» или «крышечкой») над буквой, что и для обозначения других гласных. Ср.: [й] с [ä – ö – ý], а также [û] с [ê]. И в этом, весьма незначительном, на первый взгляд, факте проявляется особое внимание лингвистов именно к той

неоднородности гласных, которая имеет место в соседстве с мягкими согласными.

2.2. Неоднородность гласных в соседстве с твердыми согласными. При артикуляции твердых согласных язык находится за пределами зоны, где образуется [i]-образный тембр гласного, т.е. язык находится в той же зоне, что и при изолированном произношении передних гласных. Вследствие этого неоднородность передних гласных в соседстве с твердыми согласными совпадает в основных чертах с их неоднородностью в изолированном произношении.

Иная картина наблюдается в области произношения гласных переднего ряда в соседстве с твердыми согласными. При артикуляции твердых согласных язык находится за пределами той зоны (но ряду), которая характерна для артикуляции <э> в изолированном произношении, а также в ее произношении рядом с мягкими согласными: теперь язык находится в зоне, где создается [i]-образный тембр гласного. В сочетании <э> с твердыми согласными [i]-образный переходный элемент обеспечивает восприятие твердости соседних согласных и потому берет верх над [i]-образным переходным элементом изолированного [э]. Таким образом, и здесь (как и в случае сочетания передних гласных с мягкими согласными) лингвистическая необходимость берет верх над инертностью артикуляционных органов.

Примечательно, однако, что неоднородность гласной <э>, создающаяся [i]-образным переходным элементом в указанных условиях, хотя объективно налицо, остается, как правило, вне пределов внимания исследователей. Обычно обращается внимание на то, что в соседстве с твердым согласным <э> является открытым – [ê], в противоположность закрытому [ệ]. При этом закрытое [ệ] оценивается как неоднородное [ị^э], [ị^е], [ị^и], а открытое [ê] как однородное. Тут, на наш взгляд, сказывается несимметричность в количественных соотношениях между передними и передними гласными, о которой говорилось выше: так как неоднородность передних гласных оказалась в центре внимания именно в соседстве с мягкими согласными, вследствие ее расхождения с исходной неоднородностью, и она характеризуется тем же переходным [i]-образным элементом (или элементами), что и при [ệ] закрытом, и, с другой стороны, в зоне передних гласных имеется три фонемы (<а – о – у>), а в зоне передних всего одна фонема

<э> (<и> оценивается по известным причинам как однородный гласный, и она в счет не принимается), то, естественно, передние гласные «перетягивают» этот один передний гласный в свою сторону. Неоднородность же открытого [ê] остается незамеченной, точнее он оценивается как однородный, точно так же, как и передние гласные в соседстве с твердыми согласными [ср.: 8, 89–90].

Такой оценке открытого [ê] в немалой степени способствуют и своеобразные соотношения между неогубленными гласными верхнего подъема [и] и [ы], фонематическая природа последнего из которых по сей день вызывает немало разноречивых толкований.

Как уже отмечалось, при артикуляции твердых согласных язык находится за пределами той зоны, где образуется тембр, характерный для гласного [и]. В сочетании «твердый согласный + <и>» центр функциональной нагрузки падает на согласный (впрочем, как и в сочетаниях согласных с другими гласными); важно довести до восприятия его твердость, не спутать с мягкостью, что обеспечивается [i]-образным переходным элементом между концом согласного и началом следующего за ним гласного. Так как среди гласных верхнего подъема фонологически функционирует только признак *огубленность* / *неогубленность*, и в системе вокализма имеется всего одна неогубленная единица верхнего подъема – <и>, то ее смещение по ряду в переднюю зону не опасно: ее правильное восприятие достаточно обеспечивается *неогубленностью* и *минимальным раствором рта*: *неогубленность* позволяет не перепутать <и> с <у>, *узкий раствор рта* – <и> с <э> и <а>. Вследствие этой свободы в варьировании по ряду в пределах верхнего подъема и неогубленности, при инертности артикулирующих органов и необходимости доведения до восприятия твердости предшествующего согласного [i]-образный переходный участок «захватывает» не только начало гласной <и>, но также и ее стационарный участок. Таким образом, в сочетании «t + <и>» звучит не [i]-образный [и], а гласный [ыⁱ], т.е. [i]-образная тембральная окраска, характерная для изолированно произнесенной <и>, остается лишь на конечной фазе реализации ее после твердого согласного. Наличие твердого согласного и после <и> ведет уже к произношению однородного гласного верхнего подъема переднего ряда – [ы], что связано с необходимостью обеспечения воспри-

ятия твердости не только предшествующего, но также и последующего согласного [4, 115–118].

Таким образом, любой гласный звук, произнесен ли он изолированно или же в потоке речи, материально неоднороден и состоит из множества различающихся друг от друга и беспрерывно сменяющихся сегментов, между которыми в то же время нет четкой границы. Строго говоря, абсолютно однородных гласных нет и в принципе не может быть. В речевом потоке сочетается «непрерывность с отдельными, относительно редкими моментами дискретности» [4, 100]. Другими словами, звуки речи фактически не только не бывают монофтонгами, они даже и не дифтонгоиды в строгом физическом смысле этого слова, а являются полифтонгоидами (и не только в потоке речи, из-за влияния соседних звуков, но также и при изолированном произношении [ср.: 8, 133; 3, 118; 7, 24–25]).

Однако, описание фонетической системы языка не может охватить во всех деталях эту объективно материальную полифтонгоидность звуков, эту, по образному выражению М.В.Панова, текучесть, «текуче-изменчивую облачность» и изложить ее. Приходится так или иначе «огрублять», обобщать эту неподатливую, многоликую материю. Причем, это «огрубление материи» должно, конечно же, служить раскрытию механизма функционирования каждой отдельной и всех вместе взятых звуковых единиц в фонетической системе языка.

Неоднородность изолированных гласных – лишь результат инертности речевых органов и не более. Произнесен ли, скажем, изолированный гласный # а # носителем русского или же азербайджанского (или любого другого) языка, его неоднородность в принципе та же – [ɪ]-образное начало и [ɪ]-образный же конец: [a']. Изолированно произнесенные гласные # а – о – у – е – и # и их неоднородность не являются, строго говоря, еще фактом того или иного конкретного (напр., русского или азербайджанского) языка [ср.: 8, §§ 39–44]. Они являются фактами языка как такового вообще, в том смысле, что образованы органами человеческого речевого аппарата. Это – звуки антропoфонические, в отличие, скажем, от природных и бытовых, технических звуков или звуков, издаваемых другими живыми существами – животными, птицами, насекомыми и т.д. Фактами конкретного языка звуки становятся исключительно только в речевом потоке [ср.: 9, 76].

Материальная неоднородность гласных в потоке речи может приобрести функционально нагруженный характер, «превратиться» в *фонологическую неоднородность* или же остаться на уровне *фонетической неоднородности*. Это зависит не только и даже не столько от самих гласных, сколько от свойств тех звуков, в окружении которых могут они находиться, т.е. от фонетических условий, которыми может «снабдить» их тот или иной язык.

Фонетические условия, в которые попадают гласные, являются специфичными для каждого языка, ибо язык – это система знаков, в которой «каждая фонетическая единица определяется своими отношениями к другим фонетическим единицам» [7, 14]. Так, в русском языке и гласные переднего ряда, и гласные заднего ряда могут стать соседями как твердых, так и мягких согласных, в результате чего «один и тот же» гласный может «обладать» как [ɪ]-образным, так и [i]-образным переходным участком. Ср.: [a'] в *ta, at* и *tat* (*да, ад, сад*), [a'] в *t'a* и *t'at* (*земля, ряд*), с одной стороны, и [i'] в *t'a, at'* и *t'at'* (*те, эльф, ель*), [i'] в *at* и *t'at* (*эврика, пел*), [ɛ'] в *ta* и *tat'* (*уже, жечь*), [ɛ'] в *tat* (*цел*), – с другой.

В азербайджанском языке гласные переднего ряда сочетаются только с твердыми согласными, передние гласные – только с мягкими согласными, в результате чего непередажные гласные обладают только [ɪ]-образными, а переднеязычные гласные – только [i]-образными переходными участками. Ср.: только [a'] в *at, ta* и *tat* (*ad* – *имя, dala* – *назад, dad* – *вкус*), с одной стороны, и только [i'] в *at', t'a* и *t'at'* (*el* – *народ, de* – *скажи, sel* – *поток*), – с другой. Другими словами, тембральная окраска переходных участков гласных азербайджанского языка не меняется в потоке речи, остается такой же, как в изолированном произношении данного гласного.

Таким образом, если функцию различения твердых/мягких согласных в русском языке выполняют (наряду с самими согласными) переходные участки гласных, то в азербайджанском языке эту функцию берут на себя не только и не столько переходные участки гласных, сколько их стационарный участок, точнее – гласный в целом как таковой на протяжении всего своего звучания.

Распределение [ɪ]-образной / [i]-образной тембральной окраски переходных участков гласных *а, о, у, э, и* в сочетании с твердыми/мягкими согласными показано в следующей таблице.

Распределение тембральной окраски гласных *a, o, y, ə, и*

Гласный в изолированном произношении		Тембральная окраска переходного участка		Согласный
непереднего ряда	переднего ряда	в русском языке	в азерб. языке	
‘a i’		1	I	t
		i	—	t’
‘o’		1	I	t
		i	—	t’
‘y’		1	I	t
		i	—	t’
	i ə i	1	—	t
		i	I	t’
	i u i	1	—	t
		i	I	t’

Как видно из таблицы, переходные участки гласных непереднего ряда <*a – o – y*> в сочетаниях с твердыми согласными, а также переходные участки гласных переднего ряда <*ə – и*> в сочетаниях с мягкими согласными и в русском, и в азербайджанском языках совпадают по тембру со стационарными участками гласных (как и при изолированном произношении этих гласных), т.е. являются **тембрально однородными**. Переходные участки гласных непереднего ряда в сочетаниях с мягкими согласными, а также переходные участки гласных переднего ряда в сочетаниях с твердыми согласными не совпадают по тембру со стационарными участками гласных, т.е. являются **тембрально неоднородными**.

Если под термином «неоднородность» понимать не всякую дифтонгоидность гласных вообще (как это принято в фонетической литературе, т.е. если не ограничиваться оценкой этого явления только в плане фонетическом, материально-звуковым), а лишь такую дифтонгоидность, когда хотя бы один из переходных элементов гласного расходитсся с его стационарным участком по признаку «ряд образования» (и в силу этого приобретает функциональную значимость), и сопоставить под таким углом зрения русский и азербайджанский вокализмы, то появляется возможность строгой классификации сочетаний согласных и гласных русского языка с точки зрения сложности их усвоения носителями азербайджанского языка и построить так называемую опережающую методику обучения их русскому произношению.

Предлагаемый нами подход к оценке неоднородности позволяет выделить два разряда гласных:

- 1) *однородные гласные*;
- 2) *неоднородные гласные*.

Однородным следует считать гласный, все участки которого (как стационарный, так и переходные) являются одинаковыми по признаку *ряд образования*: все участки гласного образуются или только в передней зоне ротового резонатора, или только в непередней зоне. Различаются в русском и азербайджанском языках две группы однородных гласных:

1) **передние гласные** (условно – *i*): в русском языке – [*и – э*], в азербайджанском – [*i – e – ü – ö – ə*];

2) **непередние гласные** (условно – *a*): в русском языке – [*a – ы – o – y*], в азербайджанском – [*a – ı – o – u*].

Неоднородным является гласный, который представляет собой комбинацию разнородных участков по признаку *ряд образования*, т.е. гласный, у которого хотя бы один из переходных участков расходитсся по ряду с стационарным его участком. В азербайджанском языке неоднородных гласных нет. В русском же языке различаются две группы неоднородных гласных, которые в целях удобства описания условно можно назвать:

1) **неоднородные передние гласные**: [*э*] в слове, например, *цель*, [*э*] в *цел*, [*э*] в *бел*, [*и*] в *бил*;

2) **неоднородные непередние гласные**: [*а*] в *рядом*, [*а*] в *даль*, [*а*] в *пять*, [*о*] в *лед*, [*о*] в *больно*, [*у*] в *блюдо*, [*у*] в *люди* и т.п.

Пользуясь критерием *однородности/неоднородности* гласных, можно описать все типы сочетаний согласных с гласными. Выделяются прежде всего сочетания двух разрядов:

1. **Сингармонические сочетания** (условно – *С сочетания*).

2. **Несингармонические сочетания** (условно – *не-С сочетания*).

Сингармоническими являются сочетания, вокальный компонент которых выражен одним из однородных гласных. С **сочетания** имеются и в русском языке (**во – да; бе – ри**), и в азербайджанском языке (**он – десять, би – ри – один из**), т.е. являются типологически сходными в двух языках.

Несингармоническими являются сочетания, вокальный компонент которых выражен одним из неоднородных гласных. **Не-С сочетания** являются специфическими сочетаниями русского языка ([**р 'а**] дом, [**ц 'э'нтр**]) и представляют собой область потенциального поля интерференции (6).

Список литературы

1. Бондарко Л.В. О характере изменения формантного состава русских гласных под влиянием мягкости соседних согласных // Учен. зап. ЛГУ. – № 237 // Вопросы фонетики. – Л., 1964. – С. 83–102.
2. Кузнецова А.М. Изменения гласных под влиянием соседних мягких согласных. – М.: Наука, 1965. – 80 с.
3. Джон Лайонз. Введение в теоретическую лингвистику. – М.: Прогресс, 1978. – 544 с.
4. Дукельский Н.И. Принципы сегментации речевого потока. – М.-Л., 1962. – 140 с.
5. Каспранский Р.Р. Понятие фонетической модели и его значение в практике обучения произношению иностранного языка // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М., 1975. – С. 62–76.
6. Мамедов Р.С. Вокально-консонантная синтагматика в русском и азербайджанском языках (контрастивно-типологическое системное исследование). – Баку: Мутарджим, 2006. – 308 с.
7. Панов М.В. Русская фонетика. – М.: Просвещение, 1967. – 438 с.
8. Шерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. – Л.: Наука, 1983. – 181 с.
9. Якобсон Р. Звук и значение. Избранные работы. – М., Прогресс, 1985. – 455 с.

УДК 811.161.1:13

РУССКАЯ СОТЕРИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА «БОЛЕЗНЬ»**Мулатова Н.А., Дьяченко С.М.***ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России,
Ростов-на-Дону, e-mail: natalia.mulatova@gmail.com*

В статье раскрываются принципы сотериологической культуры, на которых построена традиционная русская культура, частью которой является язык, рассматриваются вопросы, связанные с картиной мира, отражаемой русским языком, и проявляется сотериологическое значение концепта «болезнь», которое представляет собой такой взгляд на мир, в котором предполагается действие духовных законов, являющихся объективными и имеющими первенствующее значение по отношению к миру материальному, который воспринимается как проекция процессов, происходящих на тонком уровне.

Ключевые слова: сотериологическая культура, спасение, грех, болезнь, скорбь**RUSSIAN SOTERIOLOGICAL CONCEPTOSPHERE OF «ILLNESS»****Mulatova N.A., Dyachenko S.M.***Rostov Medical University, Rostov on Don, e-mail: natalia.mulatova@gmail.com*

The article describes the principles of soteriological culture on which the traditional Russian culture and the language as a part of it are built. It deals with the issues related to the picture of the world, reflected by the Russian language, and clears soteriological value of the concept of 'illness', which represents such a world view in which actions of the spiritual laws are assumed. They are objective and have primary importance in relation to the material world, which is perceived as a projection of the processes taking place on a subtle level.

Keywords: soteriological culture, salvation, sin, illness, sorrow

В настоящее время одним из центральных вопросов общественной жизни страны является вопрос о культурной самоидентификации народов, населяющих Российскую Федерацию, и русского народа в частности. Наше исследование не ставит своей задачей осветить данную проблему во всей её полноте, но предполагает внести ясность по одному лишь аспекту, связанному с экзистенциальными понятиями «скорбь» и «болезнь» как проявление скорби, лежащими в основе системы базисных знаний любого народа и представляющих собой не отдельные разрозненные представления, но стройную единую систему многоуровневого характера, поскольку не только сами эти понятия связаны между собой, отражая реалии, являющиеся звеньями цепочки событий человеческой жизни, но и весь спектр мировоззренческих позиций, стоящих за ними, представляет собой не что иное, как стройную систему, и максимально проявляется в качестве упорядоченной организации. Мы предполагаем, что отличие данной работы от уже написанных исследователями (Н.Е. Некора, П.А. Берлет и др.) заключается в пристальном внимании к определенному периоду культурного развития русского народа, а именно к периоду приобретения и накопления христианских ценностей, ибо этот аспект является ведущим и определяющим для русской культуры.

Поскольку тип культуры современного российского общества носит явно выраженный эвдемонический характер и многим нашим современникам уже не известны и не понятны принципы сотериологической культуры, мы считаем необходимым более подробно остановиться на рассмотрении этих самых принципов.

Сотериологический характер русской культуры в целом, определивший и характер мировоззренческих позиций относительно понятий о скорби и болезни, являлся той основой, на которую опирался и весь строй жизни русских людей. В системе сотериологического выстраивания приоритетов главной целью существования человека на земле является спасение души, то есть такой взгляд на мир, осознание своего места в этом мире и вытекающая из этого такая деятельность, которая предполагает в первую очередь поиски Царствия Небесного, причем если мы говорим именно о русской православной сотериологии, то следует отметить, что это Царствие находится отнюдь не на земле, но на Небе и является понятием не географическим, но духовным. «Ищите же прежде Царствия Божия и правды Его, и сия вся приложится вам» [Мф. 6, 33]. Такая постановка вопроса требует от носителя сотериологического сознания переноса внимания с состояния и положения текущих дел и обстоятельств на состояние

внутреннего человека. Одним словом, не так важно, как осуществляются дела, важно, чтобы, выполняя их, человек не согрешил мыслью, словом или делом. Предлагаемые обстоятельства подаются не для того, чтобы преуспеть в них и насладиться их плодами, но для внутреннего совершенствования. Следовательно, даже если мы и не преуспеваем в своих делах, но, уже только исполняя их, выносим не просто жизненный опыт, но смиренномудрие, то находимся в струе послушания воле Божией, и именно это приближает нас к достижению поставленной цели о спасении души, ибо человек спасается не своими заслугами, но милостью Божией, которая изливается на всех, всем желает добра и спасения, но никого не спасает насильно.

Сам процесс спасения представляет собой предстояние пред лицом Спасителя, хождение в Его воле, такое внутреннее перерождение, которое зиждется на основании смирения (то есть стяжания «духа мирна», который возможен лишь при условии видения человеком своих грехов) и является следствием совместных усилий человека и Творца. Процесс этот не стихийный, но строго определенный и регламентированный, подчиняющийся законам духовной жизни, которые носят не субъективный, но объективный характер и действуют везде и всегда. Соблюдение этих законов возводит человека на вершину лестницы спасения и позволяет максимально приблизиться к замыслу Творца о человеке, несоблюдение же ввергает человека в бездну падения, в которой он находится один на один со своим грехом, отвергая помощь, посылаемую ему Творцом, будучи неспособным принять в недра своей души Духа Утешителя.

Традиционное для русской культуры представление о болезни абсолютно укладывается в рамки данной концепции. Причиной болезни является грех: «Испорченность души есть причина болезней телесных» (Св. Иоанн Златоуст) [3, с. 143]. «Болезни бывают у нас от греха; они ослабляют страсти – и человек приходит в себя. И кто переносит болезнь с терпением и благодарением, тому вменяются они вместо подвига и даже более. Вместе с тем нужно верить и надеяться, что если Господу Богу угодно будет, чтобы человек испытал на себе болезни, то Он и подаст ему силу терпения» (Прп. Серафим Саровский) [3, с. 143].

Болезнь, как и любая скорбь, не является некоей неудачей в жизни. Она дар Подателя всех благ (даже если и наказание за грехи, ибо с её помощью эти грехи врачуются). Но совсем не обязательно только этим и ограничивается необходимость болезни. Иногда, применительно к святым угодникам

Божиим, болезнь – это те обстоятельства, которые позволяют человеку максимально проявить замысел Творца о нем и раскрыть все внутренние резервы души. «Если ты праведен и подвергаешься болезням, то через это от великого ты переходишь к большему. Ты – золото и через огонь делаешься чище» (Прп. Синклитикия Александрийская) [3, с. 421]. «Один праведный пустынножитель, заметив, что больной ученик его частыми вздохами изъявлял нетерпение, сказал ему: «Не малодушествуй, сын мой! Тело твоё, изнуренное недугом, может быть спасительным лекарством для твоей души. Если ты подобен железу по делам твоим, то огонь страдания очистит тебя от ржавчины; если же ты золото, то сей огонь придаст более блеска твоей добродетели». Похвально мужество добродетели и во время мира, но еще похвальнее доблесть её при наставшей брани» (Прп. Нил Синайский) [3, с. 421]. «Воистину телесными болезнями душа приближается к Богу» (Св. Григорий Богослов) [3, с. 144]. «Одр болезни часто бывает местом самопознания и богопознания» (Св. Инатий Брянчанинов) [3, с. 144]. «Болезнь посылается иногда для очищения согрешений, а иногда для того, чтобы смирить возношение» (Прп. Иоанн Лестничник) [3, с. 144]. «Болезнь для человека является милостью Божией. И если христианин примет как Богом посланное для пользы душевной и благодушно будет терпеть болезненное свое состояние, то он идет прямым путем в рай» (Св. Феофан Затворник) [3, с. 144]. «Бог часто попускает тебе впасть в болезни не потому, чтобы Он оставил тебя, но с тем, чтобы более прославить тебя. Итак, будь терпелив» (Св. Иоанн Златоуст) [3, с. 145]. «Господь послал тебе болезнь не зря, и не столько в наказание за прежние грехи, сколько из любви, чтобы оторвать тебя от греховной жизни и поставить на путь спасения. Благодарите за это Бога, заботящегося о тебе» (Игумен Никон Воробьев) [3, с. 145].

Часто болезнь оберегает от какой-либо опасности, внешней или внутренней. Господь – любящий отец, он не попускает чадам своим расти как сорная трава. Посланные нам скорби и болезни – знак любви Божией, за них надо благодарить, ибо лучше потерпеть сейчас и спастись, чем терпеть потом в жизни вечной. «Благодарите Бога, что вы на добром пути: болезнь ваша – великий дар Божий; дено и ночью за сие и за все хвалите и благодарите – и спасена будет душа ваша» (Старец Арсений Афонский) [3, с. 146].

Надо не просто терпеть, но благодарить за все, в том числе и за скорбные обстоятельства, и не ждать избавления, тогда будет награда на Небесах.

Об избавлении от недуга для себя обычно не молятся, но просят о даровании терпения. Если начать страстно желать избавления от недуга, молясь бездуховною молитвою: «Да будет воля моя, Господи», можно, не получив желаемого, впасть в бездну отчаяния. Терпеть все равно придется, но вот духовного плода от этого терпения уже не получишь. В знаменитом творении святого Никодима Святогорца «Невидимая брань», рассказывающем о законах духовной жизни и их применении во внутреннем делании, дается подробный анализ данного обстоятельства: «Когда находишься в какой скорби, переносимой тобою с благодарением, внимай добре, да не прельстит тебя враг или твое самолюбие возжелать избавиться от неё. Ибо от этого потерпишь ты две потери: первая та, что, хотя, восприняв такое желание и согласившись на него, ты не потеряешь тотчас добродетели терпения, однако же значительно поколеблешь её, отчего она, мало-помалу ослабевая, по причине неисполнения желания избавиться от надлежащей скорби, ввергнет тебя наконец в состояние нетерпеливости; вторая та, что терпение твое с этого момента начнет быть подневольное: Бог же доброхотна дателя любит и награждает. Следовательно, с сего времени, хоть терпеть все же будешь, ибо одно желание избавиться от скорби не избавляет от неё, но терпение твое будет безнаградное. Бог воздаст тебе за терпение скорби до того часа, до которого ты терпел благодушно, не ища избавления, со времени же восприятия такого желания Бог уже ничего не воздаст тебе за твое неохотное терпение. Напротив, если ты, отражая и подавляя находящее желание избавления от скорби, всецело будешь предавать себя в благую волю Божию, изъявляя готовность охотно потерпеть и стократно больше скорби, чем настоящая, если угодно будет Господу насладиться на тебя их, то, хотя бы страдание твое настоящее продолжалось бы час какой, и даже менее того, Бог примет его за самое долгое и с этим соразмерит воздаяние тебе.

Подобно сему и во всех других случаях не давай воли своим желаниям, а держи их в своей власти, направляя всё исключительно к одной главной цели – стоянию в воле Божией и шествованию по воле Божией. Ибо тогда и желания твои все будут правы и благочестны, и ты при всякой неприятной случайности будешь пребывать в покое, упокоиваясь в воле Божией. Искренне веруя, что с тобой ничего не может случиться помимо воли Божией, и ничего не желая, кроме пребывания в действительном исполнении воли Божией, ты, как само собой оче-

видно, всегда будешь иметь только то, чего желаешь, что бы когда ни случилось с тобой» [4, с. 247–248]. И еще: «Проси Бога не столько о том, чтобы Он избавил тебя от настоящих бедствий, но более о том, чтобы Он дал тебе силы перенести их» (Св. Иннокентий, митрополит Московский) [6, с. 426].

Скорбями грехи пополяются, а добродетель очищается. «Если у тебя есть грехи, то они легко пополяются и истребляются скорбью, если же есть у тебя добродетель, от скорби она делается светлее и блистательнее» (Св. Иоанн Златоуст) [6, с. 421].

К скорбям надо всегда быть готовым. «Во время тишины ожидай бури, во время здоровья – болезни, во время богатства – бедности, во время довольства – глада и не падешь под тяжестью находящихся бедствий» (Духовный маргарит) [6, с. 425]. «Нам нужно готовиться к перенесению напасти прежде пришествия напасти, чтобы оказаться искусными в то время, как оно придет» (Авва Иперахий) [6, с. 424]. «Надо быть всегда готовым на то, что какая-либо страсть может проявиться, и знать, что предпринять, чтобы не быть одоленной ею. А если уж поддались, то надо смиряться, не оправдывать себя, а во всем себя винить и укорять и просить прощения у Бога и у людей» [2, с. 57].

Скорби временны. «Не будем падать духом, когда постигают нас бедствия. Каковы бы они ни были, они – поток и мимолетное облако. Какую бы ты ни назвал скорбь, она имеет конец; на какое бы ты ни указал бедствие, оно имеет предел» (Св. Иоанн Златоуст) [6, с. 427].

Важным является осознание того, что мы достойны своих скорбей и болезней. Принятая в сознание мысль: «За что мне это? Я этого не заслуживаю!» является нехристианской по своей сути. «Не говори: «Ах! Как я несчастлив!» Но говори: «Еще мало мне этого за грехи мои!»» (Св. Иннокентий, митрополит Московский) [6, с. 427]. «Все святые жизнь свою проводили в скорбях и печалих, в страдании, терпении и гонении; ты ли один хочешь оставаться без всякого страдания и печали? Или ты один только хочешь быть из числа избранных Божиих, не желая ничего потерпеть? Да не будет этого» (Св. Димитрий Ростовский) [6, с. 425].

Роптать нельзя. «Чтобы стяжать терпение в скорбях и искушениях, веруй, что все делается с нами по воле Божией» [6, с. 428]. «Одного больше всего бойся и бегай – греха; а скорби, а печали – это лекарство душевное» [6, с. 428]. «Нетерпеливый человек при любом случае увеличивает свое горе и бывает близок к отчаянию, но тот, кто

в скорби вооружается терпением, бывает к счастливой перемене гораздо ближе не-терпеливого, и самое настоящее зло не так сильно чувствует оттого, что не ропщет и не жалуется» (Н.М. Карамзин) [6, с. 428]. «Бог не попускает нам искушения больше наших сил. В хрустальный и стеклянный сосуд легко ударяет мастер, чтобы не разбился, а в серебряный и медный крепко бьет; так немощным легкое, а крепким тягчайшее попускается искушение» (Св. Тихон Задонский) [6, с. 426].

Не следует искать счастья: оно может быть знаком осуждения. «Благополучие без примеси горя опасно: тут-то и стережет человека горе», «Счастье человеческое часто бывает знаком вечного осуждения» [6, с. 433]. «Смиряться в счастье, пока тяжкая рука Божия не смирила тебя через беду» [6, с. 428].

Душевное здоровье важнее здоровья телесного. Душевное здоровье не ищут, а выманивают, а душевное нездоровье ещё надо уметь распознать. «Важнее здоровье телесное, но гораздо важнее здоровье душевное и тем важнее, чем душа превосходит тело» (Св. Иоанн Златоуст) [6, с. 496], «Что пользы иметь тело здоровое, но душу расслабленную и немощную?» (Св. Тихон Задонский) [6, с. 497].

Вопреки распространенному мнению: «В здоровом теле – здоровый дух!» «редко когда бывает, что в здоровом теле здоровая душа живет, по большей части и почти всегда в немощном... Болезнь хотя мучает твою плоть, но дух спасает» (Св. Тихон Задонский) [6, с. 497].

В первую очередь болезнь врачуетсЯ покаянием и исправлением нравов, ведь тогда уходит причина, порождающая болезнь. «Из урока, изреченного расслабленному: *Вот ты выздоровел; не греши больше, чтобы не случилось с тобой чего хуже* [Ин. 5, 14], – познаем, что вина наших болезней – грехи и что, следовательно, первейшее лекарство от них всегда не столько капли, предписываемые врачами, сколько те, которые плывут из очей сокрушенного и смиренного сердца» (Св. Иннокентий, архиепископ Херсонский и Таврический), [6, с. 497–498].

Исцеление в болезни подается не для наслаждения болящего, но чтобы иметь силы совершать дело спасения. «Выздоровливающий после болезни, в особенности серьезной и опасной, должен чувствовать и говорить: «Свыше дарована мне отсрочка, да покаюсь и жизнь свою исправлю по заповедям Христовым». «Часто не руки врачей, но одна вера восстанавливает болящих» [6, с. 499].

Душа – высшая ценность. «Сколько раз было говорено, что лучше испортить дело, чем повредить душе своей». Весь мир не стоит души, а тут за пустяк губим себя» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 57].

Болезнь – посещение Божие. «Господь посетил вас болезнью, конечно, потому, что она была необходима для вашего спасения» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 58].

У духовной жизни есть свои законы, которые необходимо не только знать, но и соблюдать. Нарушение этих законов приводит к уязвимости. «Многими скорбями подобает внити в Царствие Божие – таков закон духовный. Апостолы, мученики, преподобные, все святые вошли в славу через многие великие скорби. *Егоже любит Господь, наказует, бьет же всякого сына, егоже приемлет*. Очевидно, что нет иного пути в Царствие Божие, как путь узкий, крестный, поэтому и вы должны не унывать при болезни и слабости, а паче радоваться духом, утешаясь мысленно, что Господь стал к вам ближе теперь, а в будущем и совсем сделает своими детьми, если до конца останетесь ему верными и без ропота понесете все скорбное, что он найдет нужным послать вам. Претерпевый до конца, той спасен будет» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 58].

В болезни, как и во всей жизни, надежда должна быть единственно на милость Божию. «В утренней молитве прп. Макария Великого говорится: «*Боже, очисти мя грешного, яко николиже сотворих благое пред Тобою*». Если так чувствовали себя великие угодники Божие, то мы что должны чувствовать, на что мы должны надеяться? Единственно только на милость Божию. Забыв все свои добрые дела, мы должны, как мытарь, взывать от всего сердца: «*Боже, милостив буди нам грешным!*» И если мытарь только за такую молитву был оправдан от всех грехов, то ясно, и мы должны веровать, что Господь и нас помилует, если от всего сердца будем молиться и надеяться на милосердие Божие... Не было случая, чтобы Господь отказал когда-либо кающемуся в прощении. Только тогда Господь не прощает нам, когда мы сами не прощаем другим. Поэтому помиримся со всеми, чтобы Господь помирился с нами. Простим всем, чтобы Господь и нас простил» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 59].

Унывать в скорби нельзя. «Средство от тоски, от скорби – молитва или псалмопение и благодарение Господа... Если же будешь изнывать в скорби и плакать по-мирски, то сильно погресишь и повредишь себе телесно и духовно, не найдя утешения... скорби и болезни помогают человеку оторваться

от суеты земной и больше прилепляться к Богу» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 60].

Отсутствие скорбей и болезней – признак неблаговоления Господа к человеку. «Наивернейшим признаком избрания Божия и любви Божией к человеку является множество находящихся на этого человека скорбей и болезней. И обратно: если человек считает себя верующим, а скорбей и болезней у него нет, то это, по мнению святых отцов, есть признак, что Господь не благоволит к этому человеку» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 66].

В скорбях и болезнях надо уметь видеть волю Божию, но способность эта является следствием смирения и видения своих грехов: «Если хочешь найти мир душевный, отраду и верное спасение – смирись под крепкую руку Божию, и Он вознесет тебя. Это значит, прими все случившееся с тобой, как от руки Божией, ибо воистину все происходящее с нами не может прийти без воли Божией. Люди и обстоятельства – только орудия Божии, часто не понимающие того, что делают» (Игумен Никон Воробьев) [2, с. 68].

Но все вышеизложенное не возбраняет человеку в болезни обращаться к врачам: «Здравие есть высочайший дар Божий, которое и должно хранить, а растраченное – возвращать медицинскими средствами» (Прп. Антоний Оптинский) [3, с. 147]. «Врачей и лекарств Господь создал. Нельзя отвергать лечение» (Св. Феофан затворник) [3, с. 147]. «Врачу показывать болезни телесные не есть грех, но смирение» (Прп. Вар-

сонофий Великий) [3, с. 147]. «В болезни прежде врачей и лекарств пользуйся молитвою» (Прп. Нил Синайский) [3, с. 147]. «Как не должно вовсе бегать врачебного искусства, так несообразно полагать в нем всю свою надежду. Но как пользуемся искусством земледелия, а плодов просим у Господа... так, вводя к себе врача, когда позволяет сие разум, не отступаем от упования на Бога» (Св. Василий Великий) [3, с. 148].

Таким образом, мы видим, что сотериологическое понимание болезни представляет собой такой взгляд на мир, в котором предполагается действие духовных законов, являющихся объективными и имеющими первенствующее значение по отношению к миру материальному, который воспринимается как проекция процессов, происходящих на тонком уровне.

Список литературы

1. Архимандрит Амвросий (Юрасов) О вере и спасении. – М.: Изд-во «Арина Лтд», 1997. – 32 с.
2. Игумен Никон (Воробьев). Внимай себе: Сб. писем / сост. А.И. Осипов. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010. – 528 с.
3. Ларец мудрости духовной. – Минск: Изд-во Свято-Елисаветинского женского монастыря, 2008. – 464 с.
4. Преподобный Никодим Святогорец. Невидимая брань. – М.: Изд-во Данилова мужского монастыря, 2013. – 432 с.
5. Священник Алексей (Грачев). Когда болеют дети. – М.: Изд-во «Трим», 1995. – 64 с.
6. Цветник духовный. Мысли и изречения святых и великих людей. – М.: Даръ, 2007. – 592 с.

УДК 801.808

ТАБАСАРАНСКИЙ ЯЗЫК: РОЛЬ И МЕСТО РУСИЗМОВ В ЛЕКСИКЕ

¹Муталимова Э.Р., ²Муталимов В.А.

¹МБОУ «Гимназия Культуры мира», школа № 18, Дербент, e-mail: mverdi@yandex.ru;

²ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», Махачкала

В статье приводятся сведения о территории распространения табасаранского языка и численности лиц на нем говорящих; раскрыты причины и способы проникновения иноязычных слов в табасаранский язык; рассматриваются роль и место заимствований в лексике табасаранского языка. Исследованы основные типы заимствованных слов: лексические заимствования, кальки, семантические и словообразующие заимствования. Обоснованно, что русизмы как одна из групп заимствованной лексики, стали неотъемлемой частью табасаранского языка. Основной целью работы является выяснение роли и места заимствований в лексике табасаранского языка. Методом исследования был избран описательно-аналитический, предполагающий наблюдение, классификацию, обобщение и системный анализ лексики табасаранского языка. Статья предназначена как для изучающих табасаранский язык, так и для всех интересующихся проблемами родных языков народов России.

Ключевые слова: табасаранский язык, заимствование слов, русизмы, арабизмы, персизмы, тюркизмы, англицизмы

TABASARAN LANGUAGE: THE ROLE AND PLACE OF RUSSIAN WORDS IN THE LEXICON

¹Mutalimova E.R., ²Mutalimov V.A.

¹College of Culture of peace, school № 18, Derbent, e-mail: mverdi@yandex.ru;

²Dagestan state University, Makhachkala

The article presents information on site distribution of the Tabasaran language and people speaking it; reveals the reasons and ways of penetration of foreign words in the Tabasaran language; considers the role and place of borrowings in the vocabulary of the Tabasaran language. The main types of borrowed words: lexical borrowing, calques, semantic borrowings and preformative. Reasonably, that the Russian words as one of a group of borrowed words that have become an integral part of the Tabasaran language. The main goal of this work is the elucidation of the role of borrowings in the vocabulary of the Tabasaran language. Method of research was elected to be descriptive and analytical, involving observation, classification, generalization and systematic analysis of the vocabulary of the Tabasaran language. This article is intended both for learners of the Tabasaran language, and for all interested in the problems of native languages of peoples of Russia.

Keywords: tabasaran language, borrowing words, russisms, arabicisms, persisms, turkisms, anglicisms

*И если завтра мой язык исчезнет,
то я готов сегодня умереть*

Расул Гамзатов

Заимствования занимают важное место в языке табасаран – народа Российской Федерации, живущего преимущественно на юге Дагестана.

По данным переписи населения, в России в 2010 году проживали 146360 человек, признавших себя табасаранами [4, с. 88], из них 118848 человек (более 80%) в Дагестане [4, с. 96], в основном, в Табасаранском, Хивском и Дербентском районах и в городах – Махачкала, Дербент и Дагестанские Огни.

По данным Федеральной службы государственной статистики России, 141374 человека табасаранский язык признали родным [5], но владеют табасаранским языком 126136 человек [4, с. 106], 3624 нетабасаран владеют табасаранским языком [5], 430 нетабасаран указали его родным языком [5]. Русским языком владеют 90,34% табасаран, т.е. 132227 чел. [4, с. 88].

Согласно ст. 11 Конституции Республики Дагестан, табасаранский язык, наряду с русским и другими языками народов Дагестана, является одним из государственных языков Дагестана. Табасаранский язык входит в число 14 письменных языков Дагестана.

По версии Книги рекордов Гиннеса, табасаранский язык отнесен к одним из сложных языков мира [6]. Различие табасаранского языка в форме литературного и разговорного делает его сложным и для самих табасаранов – носителей данного языка [3, с. 62]. В лексике много заимствований из русского, арабского, персидского, тюркских, романо-германских языков.

Различают два способа проникновения в лексику заимствованных слов: устное и письменное (книжное). Первый демонстрирует более радикальное приспособление усвоенного слова в среде, что его переняло, а иногда даже изменило или исказило в духе так называемой народной этимологии. Слова, усваиваемые книжно, то есть

через литературу, естественно, выше как их значением, так и тоном, что их сопровождает, по надлежущей им эмоциональной окраской.

По способу заимствования выделяют:

а) прямые заимствования слова, перешедшие непосредственно из одного языка в другой. Так, табасаранские лексемы пич «печка», камадур «помидор» усвоены непосредственно из русского языка (печка, помидор) в результате прямых контактов этих языков;

б) опосредованное заимствование слова, перешедшего из одного языка в другой через посредство третьих языков. Например, табасаранское слово «алмаз» заимствовано из греческого через посредство арабского и тюркских языков.

По характеру заимствованных слов различают следующие их типы:

а) лексические заимствования: усвоение слов в единстве их формы и содержания. Например, заимствования из английского: митинг, трактор, футбол, маркетинг, босс, спонсор;

б) кальки (франц. *calque* – копия): заимствование слов или фраз путем буквально-го, поморфемного их перевода. Иноязычное происхождение калек, как правило, незаметное, обнаружить его можно в результате специальных исследований;

в) семантические заимствования: развитие нового значения в коренном слове под влиянием иностранного;

г) словообразующие заимствования: передача определенного значения с помощью иноязычных морфем.

Слова заимствуются по разным причинам. Во-первых, слово заимствуется вместе с появлением новых для данной территории вещей. Во-вторых, иноязычное слово может помочь обозначить какой-то вид предметов или понятия.

Анализ словарного состава табасаранского языка показывает, что табасараны издавна в процессе своего исторического развития вступали в связи с разноязычными народами. Отражением этих взаимоотношений является наличие в табасаранском языке мощного пласта заимствований из арабского, персидского, тюркских и русского языков, проникшие в период самостоятельного развития табасаранского языка.

Самый большой пласт заимствований в табасаранском языке – это слова русского происхождения. Влияние русского языка на табасаранский, как впрочем, и на все дагестанские языки, по-прежнему остается высоким.

Изучение социолингвистических процессов, связанных с заимствованием язы-

ков, имеет большое значение и для истории табасаранского языка, так как табасаранский язык развивался в постоянных контактах с русским.

История заимствования русских слов в табасаранском языке является отражением истории развития табасаранского народа, его политических, экономических и культурных взаимоотношений с русским народом.

Слова, заимствованные табасаранским языком из русского, подвергаются закономерным фонетическим изменениям. Изменение фонетического облика заимствованных слов зависит от уровня развития табасарано-русского двуязычия, функционирования различных социологических факторов, от времени заимствования.

Заимствованию лексических единиц способствуют экстралингвистические факторы: культурные, экономические, исторические и психологические, связанные с распространением русского языка в сельской местности.

Процесс заимствования – это не простое перенесение готовых лексических единиц одного языка в другой, а их всестороннее освоение заимствующим языком. Проникнув в табасаранский язык, русские слова подвергаются воздействию его правил, норм, принципов, главным образом фонетических. Основные изменения претерпевает фонетический облик слова, что объясняется большими различиями между звуковыми системами русского и табасаранского языков. В одних случаях слово подвергается существенным фонетическим изменениям, в других – звуковая модель русской лексической единицы остается почти без изменения. Разграничение этих моментов очень важно для развития двуязычия и методики обучения произношению.

Русизмы в табасаранском языке образуют две группы – ранние заимствования и поздние. К первой группе мы относим слова, проникшие в табасаранский язык из русского языка (примерно до 30-х гг. XX в.). С 1930-х гг., в связи с развитием образования, культуры и экономики, влияние русского языка на табасаранский усиливается. Это связано в первую очередь с созданием школ, выпуском учебников на родном языке, переводом с русского на табасаранский язык художественной, учебно-педагогической, общественно-политической литературы, дальнейшим развитием культуры и техники.

Поздние заимствования отличаются от ранних тем, что они проникают, как правило, через книжно-письменный язык или через лиц, хорошо владеющих русским

языком. По этой же причине различаются и их звуковые оболочки. Кроме того, произношение заимствованного слова зависит от того, в чьей речи оно используется. В устной речи представителей старшего поколения, слабо владеющих русским языком, русизмы подвергаются существенной фонетической адаптации.

Старый пласт заимствований проходил через устную сферу общения, через непосредственное слуховое восприятие. Эти заимствования пропускали через «фонологическое сито» родного языка. Изучение фактического материала показывает, что первые заимствования изменялись в соответствии с фонетической системой табасаранского языка.

В речи представителей молодого поколения они звучат близко к нормам русской орфоэпии, проникают в основном через книжный язык.

Роль русских заимствований в табасаранском языке обусловлена тем, что изучение русизмов в табасаранском языке облегчает структурное взаимодействие двух языков, дает возможность выявить некоторые особенности функционирования русизмов в табасаранском языке и выяснить соответствие употребления русских заимствований нормам и традициям табасаранского языка [1].

Русские заимствования в табасаранском языке отражают русско-табасаранские контакты, имеющие свои глубокие исторические корни. Еще в начале XVIII века табасараны имели торговые связи с русскими, усилившиеся после присоединения Дагестана и России.

Влияние русского языка на табасаранский язык (как и на другие дагестанские языки) было настолько сильным, что многие ранние заимствования из арабского, персидского, азербайджанского и других тюркских языков, занимавшие прочное место в дагестанских языках в течение ряда столетий, вытеснялись русизмами. В настоящее время русизмы, как одна из групп заимствованной лексики, стали неотъемлемой частью табасаранского языка, обслуживают все стороны современной экономической и культурной жизни табасаранов, составляют основную часть табасаранской литературной терминологии.

Основными способами проникновения русских заимствований в табасаранский язык являются [2, с. 36]:

1. *Суффиксальные русизмы.* Например, русизмы, образованные в табасаранском языке

а) с помощью продуктивного суффикса – **-вал:** агроном-вал «агрономство»,

бригадир-вал «бригадирство», бухгалтер-вал «бухгалтерство», официант-вал «официантство», простой-вал «простота», санитар-вал «санитарство», секретарь-вал «секретарство», член-вал «членство» и др.;

б) русизмы, образованные в табасаранском языке при помощи заимствованного из тюркского (азербайджанского) языка суффикса – **-чи:** колхоз-чи «колхозник», трактор-чи «тракторист», доклад-чи «докладчик», автомат-чи «автоматчик», баскетбол-чи «баскетболист», библиотекарь-чи «библиотекарь», буфет-чи «буфетчик» и др.

2. *Калькирование фразеологических единиц:*

а) полные фразеологические кальки в табасаранском языке, образовавшиеся под влиянием русизмов: аллагъдиз шюкюр (слава богу), кIул илбицуб (вскружить голову), хяртIяхъ хъяуб (сестра на шею), саб лик мушваъ, тмунуб-тушваъ (одна нога здесь, другая – там), закурин йигъ (завтрашний день), хилин ляхин (ручная работа), аллагъдин лукI (раб божий) и др.;

б) неполные кальки – республикайин йигъ (день республики), реформа гъабхуб (проводить реформу), телефон апIуб (позвонить по телефону), танковый част (танковая часть), симичкайин ччем (подсолнечное масло), образованияйин министр (министр образования), педагогвалин институт (педагогический институт), обед апIуб (обедать), договор апIуб (заключить договор), заказ тувуб (сделать заказ) и др.

3. *Семантические заимствования:*

а) обозначение нового предмета или явления – розетка, скульптура, партия, журнал, магнитофон, свидетельство,

б) или же входит в табасаранский язык как эквивалент или лексико-семантический дублет собственно табасаранского слова: курси – стул, туکان – магазин, тарих – история, мектеб – школа, дафтар – тетрадь,

Разработка сложной проблемы табасарано-русских языковых контактов и описание русских заимствований в табасаранском языке способствует раскрытию истории формирования, развития и обогащения лексики табасаранского языка.

Исследования заимствований в табасаранском языке показывают, что русизмы в системе табасаранского языка появились под влиянием внешних и внутренних причин. К внешним причинам относятся экономические, политические, культурные связи, военные столкновения между русским и кавказскими народами, колониальные войны царской России. К внутренним причинам относится потребность табасаранского языка, в том, что с помощью заимствованных слов возможно уточнить некоторые

понятия, не детализированные в табасаранском языке, и заменить наименования, которые передавались описательно, выражались словосочетаниями.

В результате контактов в дореволюционное время в табасаранский язык проникли русские слова в ограниченном количестве, хотя они обладали высокой частотой употребления в общении. Ввиду весьма слабой распространенности русской грамоты среди табасаранов, заимствования русизмов в этот период происходили одновременно с заимствованием ранее неизвестных табасаранам предметов, понятий и других явлений общественной жизни, названиями которых они являются, и оформлялись в соответствии с произносительными нормами табасаранского языка.

В новую, исключительно благоприятную полосу вошли русско-табасаранские отношения после установления Советской власти в Дагестане, т.е. с 20-х годов XX века. Самым значительным периодом в жизни табасаранского народа, как и всех других дагестанских народов, был советский период. Именно в этот период табасараны достигли некоторых успехов в политическом, экономическом и культурном развитии. Благодаря русскому языку, как языку межнационального общения, табасаранский народ начал приобщаться не только к русской культуре, но и к культуре всех народов нашей страны, и к культуре мира. После создания табасаранской письменности на русской графической основе (1938) стали издаваться учебно-педагогическая и художественная литература, журналы, газеты, наступил период активизации проникновения русизмов в лексику табасаранского языка.

Таким образом, результаты сопоставительного исследования проблемы заимствований в табасаранском языке позволили сделать следующие выводы:

– проникновение иноземных слов в родной язык обусловлены появлением новых предметов, вещей, понятий, явлений, процессов;

– внешним причинам относятся экономические, политические, культурные, религиозные связи, военные столкновения; к внутренним причинам относятся потребность табасаранского языка, в том, что с помощью заимствованных слов возможно уточнить некоторые понятия, не детализированные в табасаранском языке, и заменить наименования, которые передавались описательно, выражались словосочетаниями;

– длительное контактирование русского и табасаранского языков привело к обога-

щению современного литературного табасаранского языка, в котором можно выделить следующие типы заимствования:

- а) прямые лексические заимствования;
- б) заимствования путем калькирования сложных слов и словосочетаний;
- в) различные типы аббревиатур;
- г) переосмысление исконных табасаранских слов;

– огромную положительную роль сыграл русский язык в появлении и развитии терминологии табасаранского языка. Заметному влиянию и обогащению со стороны заимствований подвергалась лексика табасаранского языка, так как словарь наиболее восприимчив к иноязычным заимствованиям. В результате лексических заимствований расширились стилистические возможности табасаранского языка. Русизмы относятся к самым разнообразным областям жизни и деятельности табасаранского народа: материальной и духовной культуре, трудовой деятельности, флоре и фауне. Из русского языка заимствовано большое количество готовых русских терминов и интернациональная лексика, использующая латинские и греческие элементы.

Таким образом, сопоставительное исследование проблемы заимствований в табасаранском языке позволили сделать следующие выводы:

– проникновение иноземных слов в родной язык обусловлены появлением новых предметов, вещей, понятий, явлений, процессов; к внешним причинам относятся экономические, политические, культурные, религиозные связи, военные столкновения; к внутренним причинам относятся потребность табасаранского языка уточнить некоторые понятия, не детализированные в табасаранском языке, и заменить наименования, которые передавались описательно, выражались словосочетаниями;

– длительное контактирование русского и табасаранского языков привело к обогащению современного литературного табасаранского языка, в котором можно выделить следующие типы заимствования:

- а) прямые лексические заимствования;
- б) заимствования путем калькирования сложных слов и словосочетаний;
- в) различные типы аббревиатур;
- г) переосмысление исконных табасаранских слов;

– в развитии терминологии табасаранского языка положительную роль сыграл русский язык. В результате лексических заимствований расширились стилистические возможности табасаранского языка.

Русизмы относятся к самым разнообразным областям жизни и деятельности табасаранского народа: материальной и духовной культуре, трудовой деятельности, флоре и фауне; – арабизмы, персизмы, русизмы, тюркизмы, англицизмы никак не могут стать угрозой табасаранскому языку. Заимствования только обогащают и развивают родной язык табасаран.

*«И, смутно слыша звук родимой речи,
Я оживал, и наступил тот миг,
Когда я понял, что меня излечит
Не врач, не знахарь, а родной язык»*

Расул Гамзатов

Список литературы

1. Муталимов В.А., Муталимова Э.Р., Абасова А.К. Заимствования иноязычных слов: благо или угроза родному языку [Электронный ресурс] / В.А. Муталимов, Э.Р. Муталимова, А.К. Абасова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – URL: www.science-education.ru/129-23027 (дата обращения: 10.12.2015).
2. Муталимова Э.Р. Роль коммуникационных и информационных технологий при преподавании родного языка // Инновационные технологии в системе высшего образования: материалы Международной научно-практической конференции (Махачкала, 25 декабря 2013 г.). – Махачкала, 2013. – 134 с.
3. Муталимова Э.Р. Табасаранский язык – язык табасаран // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции (Россия, Тамбов, 30 декабря 2013 г.). – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – 163 с.
4. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2012. – 183 с.
5. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики России. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения 15.10.2015).
6. Языковые рекорды / Воспроизведено по изд.: Книга рекордов Гиннеса [Электронный ресурс]. – М.: Прогресс, 1991. – 600 с. URL: <http://www.speakrus.ru/articles/guinlang.htm> (дата обращения 10.10.2015).

ЭВФЕМИЗАЦИЯ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯЦИИ В СМИ**Папкова Н.В., Трутнев А.Ю.***МОУ СОШ «№ 64 им. Б. Ручьева», Магнитогорск, e-mail: nadezhda-papkva@mail.ru;**ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет**им. Г. И. Носова», Магнитогорск, e-mail: slalext@inbox.ru*

Происходящие в обществе изменения, процесс модернизации, в том числе развитие интернет-технологий, находят своё отражение в различных языковых явлениях, в частности в эвфемизмах. Сегодня процесс эвфемизации является средством воздействия и манипуляции на сознание современного общества. Объектом манипулирования является человек, которому навязывают определенное мнение по той или иной проблеме. Сознание человека зачастую не способно противостоять манипулированию в условиях информационной агрессии и агитации. В данной статье доказывается, что эвфемизмы активно влияют на сознание и мышление людей. Появление эвфемизмов в СМИ свидетельствует об их особой роли в формировании определенной картины мира в сознании человека. Их использование способствует формированию определённого общественного мнения и новых оценок происходящего в обществе. В статье отмечается наличие различных приёмов манипулятивного воздействия в СМИ. С помощью эвфемизмов в СМИ, в том числе через Интернет, активно применяется тактика подмены и искажения информации, а также сокрытия нежелательных фактов. Большое объём информации в СМИ приводит к тому, что объект манипулирования часто не может вычленив в тексте истинный факт в том числе из-за концентрированного использования эвфемизмов.

Ключевые слова: эвфемизация, СМИ, интернет-коммуникация, манипулирование, воздействие на сознание

**THE EUPHEMISATION OF THE TEXT
AS A WAY OF MANIPULATION IN MASS MEDIA****Papkova N.V., Trutnev A.Y.***Boris Ruchiev Secondary State School № 64, Magnitogorsk, e-mail: nadezhda-papkva@mail.ru;**Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: slalext@inbox.ru*

Changes in society, modernization, also the development of Internet technologies reflect the language units, for instance, euphemisms. Nowadays the process of euphemisation is one of the ways to influence on people's mind and manipulate modern society's consciousness. The object of manipulation is a human being. Mass media thrust the certain opinion on one's problem. Consciousness doesn't oppose the manipulation. So, the human being is the object of information aggressiveness and agitation. In this article we emphasize the fact that euphemisms influence on people's thoughts and consciousness. Euphemisms in mass media forms public opinion and new valuations in established situations in society. There are different methods of manipulating in mass media. In mass media through Internet due to euphemisms there are various tactics of information exchange, distortion of facts and concealment. A huge amount of information leads to the situation that the object of manipulation usually can't find in the text plain truth because of concentrated usage of euphemisms.

Keywords: euphemisation, mass media, Internet communication, manipulating, influence on consciousness

Язык – это постоянно развивающаяся структура, которая всегда отражает реакцию на изменения в жизни людей посредством определенных языковых явлений, в том числе эвфемизмов. В современном мире язык развивается интенсивно, что обусловлено процессом модернизации в обществе, а именно развитием интернет-технологий [4, с. 74].

Сегодня благодаря СМИ любое событие становится мировой новостью. Мир превращен в огромную сцену, которая требует особого внимания и реакции адресата. Существуют разные формы привлечения внимания и возникновения определенных эмоций у людей, в том числе с помощью интернет-коммуникации СМИ [9, с. 1289].

Являясь актуальным средством речевого воздействия и манипуляции сознания, процесс эвфемизации активно протекает в речи СМИ. Эвфемизмы широко используются как одно из лексических средств манипулирования в тексте. Рассмотрим применение эвфемизмов в СМИ как инструмента манипулятивного воздействия на массовую аудиторию.

Человек – это объект манипулирования, которому навязывают чье-то мнение. Манипулирование как способ психологического воздействия нацелено на управление людьми через определенные установки, идеи и мотивы, которые выгодны субъекту манипулирования [13, с. 240].

Научный подход к изучению различных явлений действительности подразумевает,

в том числе, попытку их классификации для дальнейшего детального анализа. Надо отметить, что существуют разные подходы относительно выделения приёмов манипулирования массовой аудиторией. В рамках данной статьи мы склонны согласиться с весьма убедительной позицией В.Г. Крысько, который предлагает следующую классификацию:

- дозирование информации (предоставляется только часть информации, остальное скрывают, тем самым картина реальности искажается или становится непонятной);

- смешивание истинных фактов с различными предположениями, гипотезами, слухами (данный прием приводит к тому, что невозможно отличить правду от лжи);

- затягивание времени (под различными предлогами оттягивается предоставление важных фактов до того момента, когда уже нет возможности что-то изменить);

- ответный удар (придуманная версия событий, которая распространяется в СМИ: данная информация нейтральна по отношению к обеим конфликтующим сторонам, что делает эту повторяющуюся версию более «объективной»);

- своевременная ложь (сообщается лживая информация, но вполне ожидаемая в данный момент; потом обман раскрывается, но интерес к ситуации уже спадает или определенный процесс принимает необратимый характер) [7, с. 56].

Современная лингвистика рассматривает язык СМИ как мощное средство воздействия на массовое сознание, способы мышления и поведения, формируя оценочную картину мира человека. СМИ занимается направленным, систематическим распространением информации с целью воздействия на оценки, мнения и поведение людей посредством различных видов масс-медиа [11, с. 84].

О.А. Коробейникова обоснованно считает, что основным признаком манипуляции является скрытый характер воздействия на современное общество. Следовательно, объект манипуляции не должен заметить данного факта. Являясь средством языкового манипулирования, эвфемистические единицы выполняют следующие функции воздействия на массовое сознание: искажение и маскировка подлинных фактов, камуфлирование нежелательной информации. Основная задача СМИ – целенаправленно воздействовать на формирование общественного мнения с помощью реализации определенно заданного манипулятивного направления. Успешная реализация манипуляции возможна благодаря ориентации на массовую аудиторию [6, с. 157–158].

Маскировочные штампы в СМИ предназначены для порождения мифов в общественном сознании. Неприглядная реальность маскируется благодаря использованию эвфемизмов в текстах для скрытия подлинного состояния дел в обществе [2, с. 141].

Для современного публицистического стиля характерна эвфемизация журналистской речи. Эвфемизмы имеют эффективный манипулятивный потенциал для воздействия на читателей. Реализация манипуляции через использования эвфемизмов в тексте позволяет создать эффект неопределенности и двусмысленности. Для усиления воздействия на читателя журналист использует эвфемизмы в публикации концентрированно, что позволяет ему достичь намеченной цели. Читатель может вообще не обращать внимания на размытые по значению эвфемизмы, которые нейтральны и применимы к широкому классу объектов и явлений. Различные эвфемизмы в тексте являются «базой манипулирования массовым сознанием». Так, И.Г. Катеневаверно отмечает, что эвфемизмы способствуют коррекции читательского мировоззрения и трансформации его системы ценностей [5, с. 105–109].

Эвфемизмы как прием языковой манипуляции СМИ способны скрывать, вуалировать номинации, которые в обществе имеют негативную оценку. Эвфемизмы отвлекают внимание читателя и манипулируют истинную сущность явления при помощи создания положительной или нейтральной коннотации. В современном социуме обилие информации в СМИ приводит к тому, что объект манипулирования обычно не может вычленить эвфемизм из контекста, тем самым идентификации истинного факта не происходит [1, с. 17].

В работе Н.В. Прядыльниковой подтверждается тот факт, что эвфемизация речи является удобным средством манипулирования общественным сознанием, препятствуя критическому восприятию действительности и адекватному пониманию истинного положения дел. Употребление эвфемизмов помогает создать видимость общественного «компромисса» в публицистическом стиле [10, с. 147].

Кроме того, стоит отметить, что эвфемизмы являются культурологической составляющей языка, способствующей выработке у адресата активной познавательной и жизненной позиции для формирования мотивов вхождения в различные структуры языка. Знание эвфемизмов способствует формированию высокого уровня

языка и понимания сложных смысловых структур [3, с. 223].

В печатных СМИ, отражающих политические установки, эвфемизмы играют манипулятивно-управленческую функцию. Сознание человека зачастую не способно сопротивляться манипулированию, тем самым человек становится объектом информационной агрессии и агитации. При помощи использования эвфемизмов легче склонить гражданина на ту или иную сторону. Применение в политических публикациях современных подходов к манипуляции и управлению массами делают возможным появление в сознании человека различных и необходимых манипулятивных картин мира [12, с. 164].

Распространение эвфемизмов в СМИ свидетельствует об их значимости и особой роли. Следует добавить, что под их влиянием формируется общественное мнение и новые оценки [8, с. 28].

Анализ процесса эвфемизации устной и письменной речи журналистов, позволяет сделать вывод о двойственном характере данного лингвистического явления: с одной стороны это попытка ухода от использования от прямолинейного и жёсткого отображения действительности, с другой – достаточно эффективный способ воздействия на аудиторию и получения желаемого результата. Благодаря функционированию манипулятивного инструмента, в СМИ успешно применяется тактика подмены понятий и скрытия нежелательной информации при помощи эвфемизмов. Активное, продуктивное использование эвфемистических единиц как удобного, эффективного средства манипулятивного воздействия способствует искажению фактов объективной действительности, формируя в сознании людей неточные и размытые обозначения.

Список литературы

1. Беляева И.В., Куликова Э.Г. Манипулятивное искажение: лингвистический смысл эвфемизмов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 22 (160). – Серия Филология. Искусствоведение. Челябинск, 2009. – Вып. 33. – С. 15–20.
2. Васильев А.Д. Манипулятивный эвфемизм как атрибут дискурса СМИ // Вестник Красноярско-

го государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – № 1. – С. 150–161.

3. Давлетова Ф.Р., Плотникова Е.Б. Социальное обогащение студентов в процессе обучения иностранному языку с учетом принципов природосообразности и культуросообразности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 217–223.

4. Димаков Д.А., Трутнев А.Ю. Интернет-коммуникация на английском, французском и русском языках // Вестник магистратуры. – 2013. – № 5 (20). – С. 74–76.

5. Катенева И.Г. Манипулятивный потенциал эвфемизмов на страницах современных периодических изданий // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – Новосибирск, 2013. – Т. 12. – № 6. – С. 105–110.

6. Коробейникова О.А. Политические эвфемизмы как способ языковой манипуляции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 10. – С. 157–161.

7. Крысько В.Г. Секреты психологической войны / цели, задачи, методы, формы, опыт. – Минск, 1999. – 448 с.

8. Лазаревич Е.М. Употребление эвфемизмов с функцией политкорректности в публицистических текстах (на материале английского языка) // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2014. – № 378. – С. 25–29.

9. Макашова В.Н., Трутнев А.Ю., Новикова И.Н., Ганиева Л.Ф. Педагогические, психологические и лингвистические аспекты проблемы киберэкстремизма среди молодежи в вузе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12–6. – С. 1289–1293.

10. Прядильникова Н.В. Эвфемизация речи в социокультурном аспекте // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета им. Академика С.П. Королева. – Самара, 2006. – № 3 (11). – С. 143–149.

11. Сазонова М.И. Роль СМИ в формировании ценностных ориентиров индивида // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 7. – С. 82–85.

12. Смирнова Ю.Л. Политический эвфемизм как составляющая языка СМИ в предвыборных кампаниях демократических стран // Политическая лингвистика. – 2010. – № 4. – С. 163–165.

13. Цыбуляк О.Д. Эвфемизмы как манипулятивный инструмент СМИ в политическом дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2013. – № 22 (313). – С. 239–243.

УДК 81.366

ОСНОВЫ ПРОИЗВОДЯЩИХ ГЛАГОЛОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОЕ ИЛИ ПРЕДМЕТНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Сулейбанова М.У., Магомедова А.И.

Чеченский государственный университет, Грозный, e-mail: sulejbanova.ru@mail.ru

Различные свойства производящих глагольных основ (семантика, структура основ, вид глагола, переходность или непереходность) в очень незначительной степени влияют на личное или предметное значение производных существительных с суффиксом – *тель*. Влияние тех или иных свойств производящих основ, которое отмечалось в предшествующий период, постепенно стирается, нивелируется, сходит на «нет». Это объясняется очень глубокой общей языковой тенденцией – тенденцией развития предметных значений в отглагольных существительных мужского рода вообще, и в существительных с суффиксом –*тель* в частности. В древнейшую пору русского языка были заимствованы из старославянского языка некоторые слова с суффиксом –*тель*, которые обозначали лицо действующее, и, употребляясь первоначально только в книжном языке, отличались ярко выраженной стилистической окраской. Со временем количество подобных слов увеличивалось, суффикс – *тель* стал соединяться и с исконно русскими основами.

Ключевые слова: производные существительные, предметные значения, глагольные основы, суффикс

FUNDAMENTALS OF PRODUCING VERBS AND THEIR IMPACT ON PRIVATE OR SUBSTANTIVE VALUE DERIVED NOUNS

Sulejbanova M.U., Magomadov A.I.

Chechen State University, Grozny, e-mail: sulejbanova.ru@mail.ru

Various properties of the productive verbal stem (semantics, structure, foundations, type of verb, transitive or intransitive) to a very small degree of influence on personal or objective value of derivative nouns with the suffix – Tel. The impact of certain properties producing bases, which was noted in the previous period, gradually cleared, leveled, go to «no». This is due to the common language very deep trend – the trend of the values subject to verbal masculine nouns in general, and in nouns with the suffix -Tel in particular. In the ancient time of the Russian language were borrowed from the Old Slavonic language some words with the suffix -Tel that means the person acting, and, using only the original language of the book differed pronounced stylistic coloring. Over time, the amount of such co-words increased, the suffix – Tel became connected with the age-old Russian-Ba you.

Keywords: derivative nouns, subject matter, verbal base, suffix

Как известно, образование слова с помощью определенного суффикса означает и отнесение его к определенной части речи, определенному типу склонения, независимо от части речи и словоизменительного типа мотивирующего слов. Эту функцию слова – отнесение слова к определенному грамматическому классу – принято называть классифицирующей [5, с. 204].

Существительные с суфф. –*тель* могут иметь значение как лица, так и предмета, причем существительных личного значения намного больше, чем существительных предметного значения [6, с. 174].

Что же создает значение лица или предмета в производных словах на –*тель*?

1. Прежде всего можно поставить вопрос о лексическом значении производящих основ.

Каждое слово с суфф. –*тель* потенциально может обозначать лицо, но не каждое – орудие, ибо есть основы глаголов, которые по своей семантике могут обозначать дей-

ствия, чувства и состояния, свойственные только лицу, например: *повествовать* – *повествователь*, *обожать* – *обожатель*, *любить* – *любитель*, *вымогать* – *вымогатель*, *предать* – *предатель*, *подстрекать* – *подстрекатель* и др.

Основная же масса глаголов своей семантикой никаких указаний на личное или предметное значение производного существительного не дает.

2. Класс основы производящего глагола. В образовании существительных на –*тель* в настоящее время участвуют только глаголы продуктивных классов [6, с. 177]. Из продуктивных классов используются основы на гласные –*а* и –*и*, т.е. основы I, III и IV продуктивных классов. Основы II и V классов не используются совершенно [3, с. 532].

Глаголы I и IV классов и прежде служили и теперь служат основой для образования существительных и личного и предметного значения.

I класс: *подражатель, истязатель, на-ниматель* (лицо), *отражатель, размыка-тель* (предмет);

IV класс: *избавитель, составитель, усыновитель* (лицо); *опылитель, исправи-тель, рыхлитель* (предмет).

Особый интерес представляют ос-новы глаголов III продуктивного класса с суфф. *-ова*.

До советского периода показателем лич-ного значения производного существитель-ного мог быть суфф. *-ова-* производящей глагольной основы, так как названия пред-метов от таких основ не производились. Правда, названий лиц от основ с этим суф-фиксом было не так много, но все, же они были: *требователь, жертвователь, дей-ствователь, следователь, преследователь, последователь, преобразователь* и некото-рые другие. В наши же дни свободно воз-никают слова с предметным значением от основ на *-ова-* или путем переноса значения (*преобразователь*) или, чаще, непосред-ственно от глагольных основ на *-ова-*: *вал-кователь, кантователь* и др. Что касается глагольных основ с другими суффиксами, то они не влияют на личное или предметное значение существительных.

Таким образом, и класс производящих глаголов теперь никаких указаний на лич-ное или предметное значение образований с *-тель* не дает.

3. Переходность и непереходность осно-вы производящего глагола.

В литературе существуют указания, что переходность и непереходность производ-щего глагола не безразлична в отношении личного или предметного значения произ-водных существительных.

«В профессиональных терминах на *-тель*, обозначающих приборы инстру-менты, приспособления, предназначен-ные для какого-нибудь действия, значе-ние активного производителя действия подчеркнуто резко, чем в обозначениях лиц, образованных с помощью тех же суф-фиксов. По-видимому, это объясняется тем, что термины орудий действия об-разуются только от основ переходных глаголов (например: *выбрасыватель, за-густитель, предупредитель, уравнитель* и т.п.), между тем как названия лиц могут быть произведены и, во всяком случае, производились ранее от основ непереходных глаголов (ср.: *странствователь, благотворитель, соревнователь, заседа-тель, обитатель, мореплаватель, пред-седатель* и т.п.)» [1, с. 94–95].

Если бы указанное различие закрепи-лось в языке, то следовало бы говорить о двух разновидностях типа с суфф. *-тель*:

а) от основ переходных глаголов – со значением лица и предмета;

б) от основ непереходных глаголов – со значением. только лица.

Тогда можно было бы говорить о марки-рованности образований от основ непереходных глаголов (только лицо).

Однако в наше время это различие стирается, во-первых, потому, что от непереходных глаголов образования на *-тель* идут на убыль. Так, например, образования с личным значением, как правило, носят окказиональный характер: *наплеватель, негодователь, поддакиватель, помощатель* и т.п. Во-вторых, различие в возможностях производства существительных личного и предметного значения стирается потому, что среди новообразований предметного значения встречаются соотносительные с непереходными глаголами, например: *петлитель*: Однониточная цепная строчка образуется вращающимся *петлителем* (Пу-теводитель ВДНХ, Текстиль и легкая про-мышленность).

Кроме того, встречаются предметные существительные, связанные как с произ-водящими основами с прилагательными и существительными, созданными по типу образований от непереходных глаголов: *дождеватель* ср.: *дождевание, дожде-вальная машина*).

И наконец, пополняется ряд существи-тельных личного и предметного значения, соотносительных с возвратными глаголами:

Кто думал, что *соревнователи* [со-ревнующиеся] в поля выйдут. А вышли (П. Никитин, Степняки, 1949); С десят-ским теперь сносились только *ручатели*, те, кто брал под свой надзор одного или двух воспитанников (В. Кожевников, Заре навстречу, 1956); *Растекатель* – устрой-ство, служащее для обеспечения расте-кания потока в плане (Сборники реко-мендуемых терминов, 1955); *Лопаточный завихритель* – устройство, имеющее пла-стины, установленные под углом к направ-лению потока, служащее для организации процесса сгорания (Путеводитель ВДНХ, Текстиль и легкая промышленность).

4. Видосновы производящего глагола (совершенный или несовершенный).

В современных словарях существитель-ных на *-тель* от глаголов несовершенного вида несколько больше, чем от глаголов со-вершенного вида, но в новообразованиях в настоящее время расширяется использо-вание основ глаголов совершенного вида, так как имена существительные личные от глаголов несовершенного вида обозначают преимущественно лицо по профессии, т.е. по постоянному действию, а образования от

глаголов совершенного вида не имеют такого ограничения в семантике [4, с. 286–287].

Таким образом, вид производящего глагола сказывается на различных оттенках личного значения, но на разграничении личного и предметного значения не сказывается. Существительные предметного значения широко образуются как от основ совершенного вида, так и от основ несовершенного вида. По значению же предметные существительные всегда связаны с несовершенным видом глагола, даже если есть параллельные образования: *разравнитель* – *разравнитель*, *облучитель* – *облучатель*, *уловитель* – *улавливатель*, *протравитель* – *протравливатель* и под.

Центральным, специфическим понятием словообразовательной системы, зерном ее, определяющим все остальные понятия, является понятие словообразовательной мотивированности (производности), которое в науке применяется для обозначения всех случаев семантической выводимости одного слова (значения) из другого слова (значения). Поэтому под него подводятся случаи так называемой семантической производности, т.е. развития переносных значений на базе прямых; формально-семантической производности (словообразовательной), когда семантическая производность сопровождается формальной (стол – столик). Так как объектом словообразовательной науки является производность, то и мотивированность в науке понимается как выводимость одного слова из другого (производящего).

Как и всякая мотивированность, словообразовательная мотивированность – всегда явление двустороннее, формально-семантическое. Нельзя рассматривать слово *ворона* как мотивированное словом «вор», поскольку связь этих слов – только звуковая; нельзя и рассматривать слово «портной» как мотивированное глаголом «шить»: связь этих слов – только семантическая. Словообразование занимается лишь такими семантическими отношениями слов, которые выражены только внутрисловными средствами.

Двусторонний характер словообразовательной мотивированности означает, что не существует отдельно мотивированности (производности) формальной и семантической (смысловой). Однокоренные слова, связанные отношениями синхронической словообразовательной производности, образуют словообразовательные пары. Один из членов словообразовательной пары является синхронически (семантически) производным по отношению к другому, который выступает в качестве его производящего. Мотивированным является всегда формально более сложное слово.

Таким образом, различные свойства производящих глагольных основ (семантика, структура основ, вид глагола, переходность или непереходность) в очень незначительной степени влияют на личное или предметное значение производных существительных с суффиксом *-тель*. Напротив, влияние тех или иных свойств производящих основ, которое отмечалось в предшествующий период, постепенно стирается, нивелируется, сходит на «нет». Это объясняется очень глубокой общей языковой тенденцией – тенденцией развития предметных значений в отглагольных существительных мужского рода вообще, и в существительных с суффиксом *-тель* в частности.

Предположительно история существительных с суффиксом *-тель* может быть представлена так.

В древнейшую пору русского языка были заимствованы из старославянского языка некоторые слова с суффиксом *-тель*, которые обозначали лицо действующее, и, употребляясь первоначально только в книжном языке, отличались ярко выраженной стилистической окраской. Со временем количество подобных слов увеличивалось, суффикс *-тель* стал соединяться с исконно русскими основами, и в XVII в. утверждается тип для образования подобных существительных [2], а в XVIII и XIX веках появляется уже огромное количество новых образований с суффиксом *-тель*. Многие из этих слов входят в широкое употребление и теряют свою стилистическую окраску книжного и высокого стиля, как, впрочем, и самые реалии становятся более распространенными и теряют свою исключительность (ср. *учитель*).

Некоторые из этих слов начинают применяться в переносных употреблениях: с одной стороны, для обозначения деятеля вообще, чему весьма способствовала стилистическая окраска слов данного типа; с другой стороны, в связи с развитием производства и техники, для обозначения механизмов, выполняющих определенную работу. Вслед за этим расширяется и значение типа. В XIX веке он обозначает деятеля вообще, а в качестве частных значений, устанавливаемых в словарном порядке, выступают значения лица и механизма, которые иногда сталкиваются в одной основе. Затем механизм, машина, заменяющие труд человека, обобщаются до значения орудия, – а орудием в руках человека может быть не только механизм, но и другие предметом, например вещества особого назначения, – и появляется значительное количество слов, обозначающих различные вещества,

используемые человеком в производственной деятельности.

Среди слов со значением лица, относящихся к этому типу, происходят различные частные изменения. Так, одни из них устаревают и выходят из употребления: *веятель*, *заимодатель*, *мздодатель*, *попуститель*, *представитель*, *радетель*, *рачитель* и т.п., другие утрачивают непосредственную связь с глаголом как с производящей основой, поскольку соответствующие глаголы либо вовсе вышли из употребления, либо стали малоупотребительными; таковы, например, *властитель*, *настоятель*, *неприятель*, *попечитель*, *приискатель*, *приятель*, *ревнитель*, и др.

Указанные процессы до некоторой степени ослабляют удельный вес значения лица в данной модели со значением деятеля, поскольку в словах со значением орудия, вероятно, как в более молодых, подобные процессы не происходят. Однако количество слов со значением лица в современном русском языке все же превышает количество слов со значением орудия, и полагать, что первые могут в скором времени исчезнуть, нет никаких оснований.

В наше время тип этот по-прежнему продуктивен и обозначает деятеля. Названия лиц как создавались по нему, так и продолжают создаваться, например: *озеленитель*, *осветитель*, *осушитель*, *ороситель*, *оформитель* (ср. в сложных словах – *трудодустроитель*) и др. Как и раньше, они зачастую возникают окказионально: *ниспровергатель*, *опровергатель*, *осуществитель*, *распекатель*, *распутыватель*, *ухаживатель*, *списыватель*, *коротатель* (вечеров), *хвалитель*, *напоминаатель* и т.п. Например: Мне кажется, что я только *называтель* вещей, даже не художник, а просто какой-то

аптекарь, *завертыватель* порошков, *скачиватель* пилюль (Ю. Олеша, Ни дня без строчки); Для большевиков борьба осложнялась близостью границ, за которыми сидели англичане, верховные покровители и *науськиватели* басмачей (Л. Соловьев, Из книги юности).

Однако в соотношении частных значений произошел все же определенный сдвиг в сторону сокращения новообразований со значением лица (особенно лица по профессии) и расширения количества новообразований со значением орудия (механизма и вещества) [6, с. 183]. И это вполне объяснимо: стремясь облегчить свой труд, совершенствуя производственные процессы, человек перекладывает на орудия все большее количество разнообразных действий и функций. Но до поры до времени это всего лишь количественные изменения, которые не переходят еще в качественные, т.е. не изменяют общего значения *типа*, не *создают* заметных *изменений* в системе словообразования, хотя, возможно, и ведут к ним.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.-Л., 1947. – С. 94–95.
2. Воронцова В.Л. Образование существительных с суффиксом -тель в древнерусском языке // Труды Ин-та языкознания АН СССР. – 1954. – т. 5.
3. Грамматика русского языка. – т. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – С. 532.
4. Липкес Г.Б. Образование имен существительных с суффиксами активного действия в современном русском языке: дис. ... канд. – М., 1954. – С. 286–287.
5. Сулейбанова М.У. // Вестник Чеченского государственного университета. – Грозный, 2014. – Вып. № 2. – С. 205–206.
6. Янко-Триницкая Н.А. Русский язык и советское общество / под ред. М.В. Панова. – М., 1968. – 183 с.

УДК 81

КРИТЕРИИ ЧЛЕНИМОСТИ ТЕКСТА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Юртаев С.В.

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
Орехово-Зуево, e-mail: yurtaev1961@mail.ru*

В статье изложены различные точки зрения на показатели выделения относительно завершённых частей текста. Выражено авторское истолкование этих показателей, обоснованное данными, вытекающими из исследования тенденций формирования текста в письменной речи школьников. Критерии членимости текста представлены как критерии его планов, внутреннего и внешнего. К внутреннему плану, плану содержания, отнесены подтемы, микротемы, к внешнему плану – формы именительного падежа, лексические и грамматические средства связи предложений. Эти критерии в текстообразовательном процессе выполняют определённые функции. Например, формы именительного падежа выступают в качестве исходного материала в создании единиц текста, средства связи предложений выполняют функцию кристаллизации единиц текста. Формы именительного падежа при раскрытии микротемы, подкреплённом употреблением средств связи предложений, влияют на вид связи между предложениями. Цепная связь характерна для форм именительного падежа различной семантики, параллельная – для форм одного значения, смешанная – для форм различной и одной семантики. Смысловая связь имеет место при отсутствии средств связи между предложениями, лексических или грамматических.

Ключевые слова: текст, структура, микротема, сложное синтаксическое целое, средства связи предложений, формы именительного падежа

CRITERIA CLENIMOSTI TEXT: LINGVOMETODICESKIJ APPROACH

Yurtaev S.V.

GOU WO MO «State humanitarian University», Orekhovo-Zuyevo, e-mail: yurtaev1961@mail.ru

The article describes a different perspective on the performance of the selection, relative to the completed parts of the text. Expressed the author's interpretation of these indicators, reasonable data arising from the research of the trends shaping text in the writing skills of students. Criteria členimosti the text presented as criteria for its plans, internal and external. An internal plan, plan content, classified sub-themes, mikrotemy, to an external plan-forms imenitel'nogo case, lexical and grammatical means of communication proposals. These criteria in tekstoobrazovatel'nom process of performing certain functions. For example, forms imenitel'nogo case serve as source material in the creation of text units, communications proposals serve as crystallization of text units. Form imenitel'nogo loss when disclosing mikrotemy, envisioned the use of means of communication proposals affect the kind of connection between sentences. Chain link characteristic forms imenitel'nogo case different semantics for parallel forms of one value, mixed-various forms and one of semantics. Semantic communication occurs in the absence of means of communication between the proposals, lexical or grammatical.

Keywords: text, structure, mikrotema, complex syntactic unit, communications proposals, forms imenitel'nogo case

Одним из приоритетов современного общего образования является научно-методическое обеспечение метапредметных результатов, влияющих на эффективность речевого взаимодействия, которое во многом зависит от совершенства смыслового восприятия высказываний, от умений читать, слушать. Эти умения, безусловно, приобретаются под влиянием речевой среды. Однако они будут более осознаваемыми, если усваиваются целенаправленно, в процессе специально организованного обучения, например, школьного обучения.

Формирование умений читать, слушать в условиях школьного обучения представляет собой целостную систему. Однако в этой системе пока не в полной мере присутствуют методические решения, вытекающие из научных данных о конструировании текста учащимися.

Цель исследования, результаты которого приведены ниже, заключалась в выработке критериев выделения относительно завершённых частей в тексте сочинений школьников. При достижении этой цели задействованными оказались следующие методы исследования: синтез и обобщение научного знания по теме исследования, сопоставление монотематических текстов сочинений одних и тех же школьников в диахронии, сравнение монотематических текстов сочинений школьников одной возрастной группы в синхронии [8; 9].

Установление границ отдельных предложений не имеет разночтений. Они устанавливаются с ориентацией на пунктуационные знаки смыслового завершения. Однако различие среди них самостоятельных и взаимосвязанных является проблематичным. Тем не менее, в трудах

исследователей содержатся, как правило, два показателя вычленения взаимосвязанных отдельных предложений.

Определяя понятие «компонент текста», И.А. Фигуровский выделяет следующие его признаки. Он пишет о замкнутости содержания группы предложений, об отвлеченном их значении. Кроме того, он подчеркивает наличие средств связи, выражающих это отвлеченное значение [7, 84].

Размышляя о строении текста, Л.М. Лосева пишет о том, что предложения группируются, объединяются тематически, структурно, интонационно. В такой группе первое предложение начинает изложение новой микротемы [5, 64].

Микротему как показатель группы предложений называет Л.И. Величко. Она утверждает, что предложения, связанные единым содержанием, развитием одной мысли, составляют одну микротему [1; 7].

Характеризуя структурные элементы текста, Н.А. Ипполитова выделяет смысл и лексико-грамматические средства его выражения в качестве признаков соединения предложений [3, 15].

Значит, в методике обучения русскому языку указывается на смысловой, на коммуникативный, на формальный показатели вычленения элементов текста. При этом одни исследователи смысловой показатель соотносят с микротемой, другие – с отвлеченным значением, с единым содержанием. Формальный показатель они видят в лексических, грамматических средствах связи.

Выбор микротемы в качестве смыслового критерия сопровождается различным определением этого понятия. Так для Л.И. Величко микротема – «часть большой темы, рисующая одну деталь общей картины» [1; 7]. Это определение не содержит признак, отмеченный Н.Н. Китаевым. Н.Н. Китаев принимает во внимание делимость, объединительную способность микротемы. Он замечает, что всякое сочинение распадается на ряд разделов. Эти разделы называются подтемами. Подтемы подразделяются на более мелкие подтемы. Последние делятся на смысловые группы, называемые микротемами. Под микротемой подразумевается минимальная смысловая единица [4, 20].

По мнению М.Р. Львова, микротемой называется самая узкая тема на пределе деления [6, 24].

Тем самым определение смыслового критерия отнесем к неоднозначным. Отсюда – необходимость принятия некоторой позиции.

Отсутствует ясность и в определении лексических, грамматических средств связи

предложений. Несовершенство формального критерия было замечено С.Г. Ильенко. Данное обстоятельство лингвист связала с отсутствием центрального грамматикализованного средства. Таким средством С.Г. Ильенко видит именительный темы [2, 38]. Принятие именительного темы за центральный критерий вычленения элементов текста позволяет истолковать сложное синтаксическое целое (с.с.ц.) как единицу речи, текста, находящуюся в процессе формирования. «Ограниченность конструкций, предназначенных для грамматикализации темы, составляющей первую часть с.с.ц. (при полной синтаксической свободе второй части), свидетельствует о том, что с.с.ц. в современном русском языке является не устоявшейся воспроизводимой речевой единицей, а формирующейся» [2, 40].

Конечно, именительный темы выступает в том качестве, которое отводит ему С.Г. Ильенко. Однако анализ расположения форм именительного падежа (и.п.) показывает, что этот показатель не может быть самодостаточным. Особенно его недостаточность проявляется в тех случаях, когда в предикативных единицах, в предложениях формы и.п. выражают различные предметы речи. Но и даже при оформлении одного предмета речи и.п. простирается в отдельных случаях на протяжении всего текста. При этом синтаксические конструкции не воспринимаются как смысловое единство.

Исследователь настоящей работы основным формальным критерием вычленения элементов текста считает форму и.п. В то же время учитывает наличие в предложениях лексических, грамматических средств связности. К тому же осознает важность смыслового критерия, каковым является микротема.

Правда, особенности грамматического оформления предметов речи повлияли на расширение истолкования микротемы.

Определения, данные Н.Н. Китаевым, М.Р. Львовым, дополняют друг друга. Отсюда, микротема – это мысль, единая, далее нечленимая, для нескольких предложений или подтема, неделимая на более мелкие подтемы. Первая часть этого определения подходит для предложений, в которых форма и.п. выражает различные предметы речи, вторая – для предложений, в которых форма и.п. выражает один и тот же предмет речи.

Тем самым установление связей между предложениями предопределяется развитием микротем. В процессе развития микротем выражается смысловое содержание. Оно возникает в результате отношения автора к тому, о чем он рассказывает.

Предметное и смысловое содержание образуют план содержания текста (его внутренний план).

Во внешнем плане (в плане выражения содержания) развитие микротем ведет к распространению форм и.п. в пределах границ предложения, к их распространению в пределах границ предложения и за этими пределами.

В процессе распространения форм и.п., выходящего за границы предложения, происходит установление связей параллельной, цепной, смысловой, смешанной, разновидностей этих связей контактно-дистантной, контактной, дистантной. Так конструируется сложное синтаксическое целое.

В его конструировании одни формы и.п. выполняют базисную функцию, другие – функцию «строительного материала» (функцию достраивания с.с.ц.).

Базисную функцию выполняют

– формы и.п. с различными видами замещений, имеющие контактные позиции в группе предикативных единиц (в группе простых предложений, в простом и сложном предложениях): Тем временем шар раздувался и раздувался. Он раздулся так, что занял всю крышу, а где выходил за ее пределы, там на землю падали маленькие, красненькие звездочки. Звездочки начали летать ото всюду;

– формы и.п. с различными видами замещений, имеющие дистантную позицию в предикативной единице (в простом предложении): Добравшись до места, мы обнаружили, что библиотека не работает. Это невезение было номер два;

– неповторяющиеся формы и.п., занимающие контактную позицию в простом предложении, связанном с другими предложениями при помощи лексических или грамматических средств, или по смыслу: Мы вернулись в комнату, и я рассказала все. Но мне никто не поверил;

– безличные предикативные единицы (безличные предложения): Однажды стало жарко, что нельзя было бегать. Земля была огненной.

Функцию «строительного материала» (функцию достраивания с.с.ц.) выполняют

– неповторяющиеся формы и.п., имеющие контактную позицию в предикативной единице сложного предложения: Запах был такой, будто что-то горело. Затем он сменился приятным свежим новогодним ароматом;

– формы и.п. с различными видами замещений, имеющие дистантную позицию в предикативной единице сложного предложения (в простом предложении): Эта история приключилась со мной и моими друзьями

ми в пятницу тринадцатого. В этот день мы не учились, была уборка территории школы; После субботника я предложила поехать ко мне, а после – поехать в библиотеку, чтобы написать творческий проект по биологии. У меня мы поболтали, попили чай с блинами, испеченными мамой.

В процессе распространения форм и.п., не выходящего за границы предложения, конструируется самостоятельное отдельное предложение (с.о.п.). Номинативным грамматическим ядром этого процесса выступают

– неповторяющиеся формы и.п., занимающие позицию в самостоятельном простом предложении: Эта история случилась со мной под Новый год;

– формы и.п. с различными видами замещений, занимающие дистантную позицию в простом предложении: В нашем доме погас свет... Тут зажегся свет;

– неповторяющиеся формы и.п., занимающие контактную позицию в предикативной единице сложного предложения: Когда пробило двенадцать, я вышла на балкон;

– формы и.п. с различными видами замещений, занимающие дистантную позицию в предикативной единице сложного предложения: Утром, когда я пошла за хлебом, на тех местах, где падали звездочки, был пепел.

С.с.ц., с.о.п. составляют внешний план текста (план его выражения).

Сложным синтаксическим целым является последовательность предложений, в состав которых входят формы и.п., выражающие

– общий предмет речи;

– различные предметы речи;

– общий и различные предметы речи, которые связываются при помощи лексических или грамматических средств, или по смыслу, которые развивают единую микротему.

С.о.п. представляет собой лексико-грамматическое объединение форм слов, обладающее интонационной, смысловой завершенностью. Это во-первых. Во-вторых, в состав таких предложений входят формы и.п., выражающие предметы речи, являющиеся другими по сравнению с предыдущими и последующими. Данные формы могут выражать предметы речи, о которых повествование уже встречалось. К тому же они могут выражать предметы речи, о которых читатель (слушатель) узнает впервые.

Там, где появляется форма и.п., обозначающая новый предмет речи по сравнению с предыдущим предметом речи, где начинается развитие другой микротемы, или там, где форма и.п. обозначает повторяющейся

предмет речи, но где начинается развитие новой микротемы, находится граница с.с.ц. или с.о.п.:

Необычная история

Прошлым летом я ездила в деревню под Самару. Там я купалась в речке, собирала грибы, ходила на сенокос через лес.

Тихо. Хрустнет ветка в этой мертвой тишине, и станет страшновато.

Один раз мы взяли на сенокос собаку Кутьку. Он носился по кустам и ловил насекомых. Вдруг он насторожился. Не стал резвиться, а все принюхивался. Потом побежал к дереву и громко залаял.

Неожиданно из-за ветвей выпорхнул тетерев. Он перелетел на соседнюю ель.

Кутька бросился под нее и стал ко-го-то рвать.

Вдруг что-то вырвалось из пасти собаки. Это был цыпленок тетерева. Сначала он побежал, потом взлетел с трудом и уселся на нижнюю ветку дерева.

Потом выяснилось, что Кутька загрыз двух цыплят. Всю оставшуюся дорогу он шел гордый.

Тетереву, вырвавшемуся из пасти собаки, удалось спастись чудом. Он, наверное, вспоминает об этом случае с грустью.

Я никогда не забуду эту необычную историю. (Катя М.)

Необычная история

Эта история приключилась со мной, когда я отдыхала у бабушки. Вот эта история.

Деревеньку окружают горы, и поэтому прямо перед домом возвышается гора. Она напоминает огромную кучу камней, и все-

таки между камнями растет маленькая трава, а кое-где встречаются деревья.

На верхушке когда-то много лет назад была часовня. Теперь она развалилась, и от нее остались одни плотно прижатые друг к другу камни.

Однажды я увидела, что между камнями появились щели, а из щелей стали прорастать нежные, желтенькие цветочки.

Когда я приехала в другой раз и снова поднялась на гору, я увидела, что вся верхушка покрылась маленькими цветочками. А какая это была красота снизу: бледно-зеленую гору венчала ярко-желтая крона. Этой красотой можно было любоваться вечно. (Таня К.)

Список литературы

1. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
2. Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 80 с.
3. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1992. – 125 с.
4. Китаев Н.Н. Критерии оценки ученических сочинений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 145 с.
5. Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 93 с.
6. Львов М.Р. Риторика. – М.: Академия, 1995. – 252 с.
7. Фигуровский И.А. Структура текста произведения и обучение школьников элементам структуры письменных работ: дис. ... д-ра пед. наук. – Б.М., 1967. – 602 с.
8. Юртаев С.В. Структура текста сочинений учащихся // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 8–10.
9. Юртаев С.В. Речевая деятельность учащихся: сущность, содержание, становление. – Воронеж: ВГПУ; М.: Наука, Информ, 2015. – 156 с.

УДК 37.034

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Курбатова А.С.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, e-mail: alla10135@yandex.ru

В статье анализируется концепция духовно-нравственного развития и воспитания, исследуется роль педагогических факторов в развитии нравственного поведения младших школьников. Обсуждается вопрос о влиянии учителя на нравственное поведение ребенка. Анализируется идея о том, что изучение генезиса педагогических идей помогает педагогу найти эффективный и действенный инструмент необходимый, чтобы научить школьников понимать, принимать и применять нравственные ценности. А.С. Курбатова аргументировано доказывает, что нравственные качества успешно формируются, если ценности усваиваются в процессе самостоятельной, созидательной, личностно ориентированной деятельности. А поэтому нравственное воспитание должно быть основано на аксеологическом, системно-деятельностном и развивающем подходе. В статье обосновывается актуальность противостоянию клипового (фрагментарного) мышления, существенно ослабляющего нравственное развитие школьника.

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственное сознание, нравственное поведение, нравственное воспитание, концепция духовно-нравственного воспитания, учитель, младшие школьники, клиповое мышление

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL FACTORS ON THE MORAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Kurbatova A.S.

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, e-mail: alla10135@yandex.ru

The article analyzes the concept of spiritual and moral development and education, examines the role of pedagogical factors in the development of moral behavior of junior school children. It also deals with the problem of teacher's influence on the moral behavior of child. The author analyzes the idea that studying the genesis of pedagogical ideas helps teacher to find an efficient and effective tool which is necessary to teach students to understand, accept and apply moral values. A.S. Kurbatova reasonably proves that the moral qualities will be successfully generated if the values are absorbed in the course of independent, creative, student-oriented activities. And so the moral education should be based on axiological, system-activity and developing approach. The article explains the relevance of confrontation with clipped (fragmented) thinking that significantly weakens the moral development of the pupil.

Keywords: moral development, moral consciousness, moral behavior, moral education, the concept of spiritual and moral education, teacher, junior school children, clipped thinking

Сущностные основы духовно-нравственного развития и воспитания на ступени начального общего образования успешно формулируются, достигаются и решаются в контексте национального воспитательного идеала, представленного в концепции духовно-нравственного развития и воспитания. Современный национальный идеал, формирующий высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, осознающего ответственность за его настоящее и будущее, укоренён в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1; с. 11].

На основе национального идеала духовно-нравственного развития и воспитания, представленных в Концепции, а также с учётом «Требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», установ-

ленных Федеральным государственным образовательным стандартом [8], определены общие задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся при формировании личностной, семейной и социальной культуры. Однако вопрос о путях влияния на младшего школьника, способствующих формированию этого идеала или по крайней мере расширяющих возможности приблизиться к нему, остается открытым.

Еще в середине прошлого века В.В. Зеньковский обращал внимание на то, что усложнение социальных отношений ведет к тому, что в большинстве ситуаций, охватывающих разные стороны жизни, личность чувствует себя значительно более независимой, чем в ситуациях, когда социальные отношения отличаются простотой. Длительный процесс приспособления к жизни в обществе открывает для ребенка

больше возможностей свободного выбора и «в этом смысле повышает и заостряет чувство свободы. Современное дитя, вырастая во все более усложняющихся и запутанных социально-психологических отношениях, — пишет В.В. Зеньковский, — должно уже не только социально созреть, но должно быть и более морально сильным, чтобы суметь распорядиться свободой, перед ним открытой» [2; с. 50–51].

Современный ребёнок находится в беспредельном информационном и огромном социальном пространстве. На него благодаря Интернету, телевидению, компьютерным играм, кино воздействуют невиданные ранее потоки конкурирующей информации. Воспитательное и социализирующее воздействие (далеко не всегда позитивное) этих и многих других источников информации в процессе развития и воспитания ребенка нередко становится доминирующим.

Неудивительно, что в начальной школе значительно усиливается конфликт между характером усвоения знаний и ценностей в школе и вне ее. Школьным знаниям традиционно присущи определенная системность, последовательность, традиционность, культуросообразность, научность. Вне школы же, влияние на ребенка внешних обстоятельств часто характеризуются клиповостью (фрагментарностью), хаотичностью, эклектичным смешением культуры с антикультурой и т.д. Информационные вихри, огромное количество визуальных символов, постоянно наблюдаемых на экранах телевизора и мониторах компьютера, не дают времени на осмысление и рефлекссию.

Каков механизм образования морального сознания? Все начинается с непосредственных оценок и чувств и носит гетерономный характер, т.е. «определяется в своем содержании и даже в своей санкции всем тем, что лежит *вне личности ребенка* — традицией, нравами, авторитетом взрослых. Но дитя не просто делает то, что предписывает ему традиция, авторитет родителей: дитя «усваивает», т.е. *делает своим* содержание морали, господствующей в жизни. Нужна ли мораль, каково должно быть построение ее, — все эти вопросы совершенно чужды сознанию ребенка, — указывает В.В. Зеньковский, — но в то, что он принимает и усваивает, он вносит одушевление и искренность; с помощью чужих идей он в себе выпрямляет и выявляет моральные силы свои» [2; с. 164–165]. По мере взросления собственный моральный опыт приобретает для ребенка все большее значение, вытесняя гетерономную мораль.

Для формирования нравственного поведения важно, чтобы оно формировалось

осознанно. Нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости, о преимуществах овладения им. При этом крайне важно, чтобы у младшего школьника обязательно возник мотив для приобретения соответствующего нравственного качества, овладения нравственным поведением.

Появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства же придают процессу личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества. Но знания и чувства поражают потребность в их практической реализации — в поступках, поведении. При этом поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Таким образом, вырисовывается механизм нравственного воспитания: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки) = нравственное поведение. Данный механизм имеет объективный характер.

Процесс воспитания и социализации начинается с обретения знания о ценности, следующий этап — сознательное ее принятие, затем — движение от знания к личностной нравственной установке и готовности действовать в согласии с ней. В этом собственно и заключен развивающий характер воспитания и социализации. Для достижения развивающего эффекта ценности должны быть понимаемы, принимаемы и применяемы ребенком в практической жизни. А поэтому духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся начальной школы в первую очередь должно быть направлено на умение осмысленного восприятия информации, ее оценки с морально-нравственной точки зрения. Это умение формируется отнюдь не спонтанно, а благодаря огромной работе учителя.

Младший школьник не может не испытывать к нему большого доверия. Для него слова, поступки, оценки учителя имеют огромное нравственное значение. Педагог не только словами, но и всем своим поведением, своей личностью формирует устойчивые представления ребенка о справедливости, человечности, нравственности. Во многом благодаря ему у школьника младших классов складываются представления об отношениях между людьми. Характер же отношений между педагогом и детьми во многом определяется эффективностью воспитания и социализации.

К.Д. Ушинский писал: «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» [7; с. 63–64]. Подвергая резкой критике государственную систему образования и воспитания в России, В.В. Розанов предлагает всесторонне изучить проблему учительства. В данном вопросе, по его глубокому убеждению, прежде всего, необходимо ознакомиться с бытом учителей, так как понять что-либо в системе образования без этого весьма затруднительно. «Общества покровительства животным, благодетельные попечители о тюрьмах, – взывает Розанов, – да вот перед вами братья ваши, лучшие из всех, несравненно более многих образованные, гуманные, действительно благожелательные, преждевременно искалеченные, кажется, всеми презираемые, несравненно более несчастные, нежели покровительствуемые вами четвероногие и двуногие» [5; с. 147]. По его мнению, явно перегруженный уроками, бесчисленными циркулярами, безденежьем учитель в конце XIX века нуждался в защите. С точки зрения В.В. Розанова, безрассудно и жестоко предъявлять требования к людям, предварительно не дав им способов выполнить эти требования. Нельзя возвысить уровень учительства в России, не создав условий для его более или менее благоприятного существования. Заявляя, что «пора снять знак раба» с российского учительства, мыслитель призывал уравнивать его положение с положением служащих других ведомств. В этом он усматривал мощный рычаг роста престижа профессии учителя и добросовестного ей служения. Полагаем, что высказанные в позапрошлом веке идеи ни в коей мере не утратили актуальности и сегодня.

Роль взрослого как «социального проводника» важна и ответственна. Прочность и устойчивость нравственного качества зависят от того, как оно формируется, какой механизм заложен в основу педагогического воздействия. Л.Н. Толстой, например, формулируя свои взгляды на природу детей, обстоятельно обосновывает тезис о совершенстве ребенка от рождения. «Здоровый ребенок, – убежден он, – родится на свет вполне удовлетворяя требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которое мы носим в себе ... родившись, человек представляет собой первообраз гармонии правды, красоты и добра» [6; с. 322]. Великий русский писатель был убежден: осознание смысла жизни есть системообразующий компонент духовного развития личности.

Для осмысления сущности воспитательного идеала, несомненную ценность представляет обоснованное им морально-этическое кредо: способность человека различать добро и зло, изменять жизнь и нести ответственность за происходящее в мире. В статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских детей» Л.Н. Толстой доказывает, что чем больше образуются ученики, тем «сильнее чувствуется ими самими потребность в порядке». Поэтому вопрос дисциплины в школе должен решаться естественным образом. «Насилие, – заключает Толстой, – употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе» [6; с. 34].

Русский философ В.В. Розанов писал о распространенной ошибке педагогов, понимающих цель воспитания в соединении «разбросанных черт истории, с одним условием, чтобы они были наилучшие». Однако результат часто его пугает. Воспитанное таким образом поколение приобретает внешний лоск, но в нем угасает «искра Божья». Подобная антикультурность самой великой в истории человечества культуры поражает Розанова, который не находит уже в людях ни сильных чувств, ни понимания чувств других людей, ни желания трудиться [3; с. 93].

Таким образом, исследование генезиса педагогических технологий гуманистической направленности вооружает будущего педагога начальной школы действенным инструментом, необходимым для развития новейших технологических моделей, позволяющих младшему школьнику более активно самореализовываться в условиях современного социума. Однако успешной такую самореализацию можно признать только при сформированных морально-этических качествах, к которым мы вслед за классиками отечественной педагогики можем причислить гуманность, демократизм, терпимость, справедливость, тактичность, оптимизм, ответственность, эмпатийность и т.д.

Усвоение нравственных норм, подчинение им своего поведения, является не легкой задачей для взрослого человека, еще труднее оно представляется для младшего школьника. Смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовностью к этому. Принять ту или иную ценность ребенок должен сам, через собственную деятельность. В связи с этим В.А. Сухомлинский много и обстоятельно говорил о том, что заниматься нравственным воспитанием ребенка насущно

необходимо, ибо крайне важно научить его «умению чувствовать человека».

Однако распространение клипового мышления существенно снижает не только уровень усвоения знаний, но и разрушает чувства сопереживания, ответственности. Наиболее доступный в настоящее время метод противодействия этой опасности – чтение художественной литературы, в первую очередь отечественной классики. «В отличие от ТВ, где происходит управляемое восприятие, при прочтении художественного произведения приходится самостоятельно выстраивать образную систему, – убежден О. Фридман. – А всяческое закрепление прочитанного – обсуждение, конспектирование и т.д. способствует выработке умения анализировать, устанавливать связи между явлениями, и в конечном итоге приводит к разрушению мозаичной, фрагментированной картины мира» [9].

При этом нельзя не учитывать, что интерес к книге, возникший в детстве, как правило, сохраняясь на всю жизнь, обогащает палитру чувств, учит сопереживать литературным героям, тем самым приобретая и собственный жизненный опыт, и нравственные качества. Все это дает младшим школьникам детская художественная литература. Наблюдая за детьми, К.И. Чуковский замечал, что жажда радостного исхода всех человеческих дел и поступков наблюдается у ребенка с особенной силой именно во время слушания и чтения сказок.

Сопереживая, ребенок ощущает и осознает себя борцом за правду, мечтает, чтобы борьба, которую ведет благородный литературный герой, обязательно завершилась победой над злом. В этом проявляется великое гуманизирующее значение сказки: всякую, даже временную удачу, как и неудачу героя ребенок переживает как свою. «Поэтому цель сказочника, – пишет К.И. Чуковский, – заключается в том, чтобы какой угодно ценной воспитать в ребенке человечность – эту дивную способность человека волноваться чужим несчастьям, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, выбраться из круга эгоцентрических интересов» [10].

Для ребенка, которому еще мало что известно о себе, чтение книг – практически один из немногих надежных путей «очеловечивания», так как оно позволяет расширить ограниченный круг общения, помогая взгляды в «чужой» опыт, искать и находить себя и свое место в жизни. Книга открывает ребенку мир, и чем больше он читает, тем шире этот мир для него становится. Д.С. Лихачев в книге «Письма о добром и прекрасном», с помощью самых простых доводов объясняет детям, что сле-

дование путем добра – единственный для человека путь. Он испытан, он верен, он полезен и человеку, и обществу. Обращаясь к своим читателям, он пишет: «Я не пытаюсь объяснить, что такое добро и почему добрый человек внутренне красив, живет в согласии с самим собой, с обществом и с природой. В процессе нравственного самоопределения пробуждается самое главное в человеке – совесть – его нравственное самосознание» [4; с. 3].

Очевидно, что система образования, влияя на формирование духовно-нравственных качеств и моральных представлений младших школьников должна основываться на аксиологическом, системно-деятельностном и развивающем подходах. Аксиологический подход в воспитании утверждает ребенка как высшую ценность, способную к принятию и внесению в мир нравственных идей. Системно-деятельностный подход основывается на отношении к процессу воспитания как к метадеятельности, интегрирующей различные виды деятельности, в которые включен школьник посредством усвоения моральных норм, нравственных установок, ценностей и идеалов. Развивающий же подход дает принципиальное понимание целей педагогической деятельности, важности педагогических факторов для духовно-нравственного развития.

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
3. Курбатова А.С. Актуальность В.В. Розанова (размышления философа о семье и школе) // Философские науки. – 2006. – № 6. – С. 90–108.
4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Детская литература, 1989. – 207 с.
5. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
6. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Т. 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. – М.: Гос. издательство «Художественная литература», 1936. – XII, 665 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4-х кн. Кн. 2: Русская школа. – М.: Дрофа, 2005. – 448 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm (дата обращения: 03.10.2015).
9. Фридман О. Клиповое мышление. Что это такое? URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/> (дата обращения: 03.11.2015).
10. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Мелик-Пашаев, 2010. – 448 с.

УДК 18.7.01

КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ БЫТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ФОТОГРАФИИ

Малинина Н.Л.*ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»,
Владивосток, e-mail: malinina.nl@dvfu.ru*

Для искусства XX–XXI вв. характерно стремление к слиянию художественно-образного способа освоения мира с другими формами человеческой деятельности. Это приводит к изменениям в самой структуре художественной образности. В контексте этой тенденции можно выделить такую модификацию синтеза художественной образности с документальным отражением реальности как художественный образ в фотографии. Фотография вызывает интерес теоретиков и можно увидеть логику движения теоретической мысли от сопоставления фотографии с другими видами искусств изобразительным искусством, кинематографом, музыкой, до выявления бытия в культуре. Влияния на фотографию техники, массовой культуры. Но можно предложить и такой уровень вхождения фотографии в культуру как художественная образность.

Ключевые слова: художественный образ, смысл, документ, визуальность, фотография

CULTURAL SENSE OF BEING ARTISTIC IMAGES IN PHOTOS

Malinina N.L.*Far Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: malinina.nl@dvfu.ru*

For art XX–XXI centuries characterized by the desire to merge artistic and imaginative ways of development of the world with other forms of human activity. This leads to changes in the structure of artistic imagery. In the context of this trend can be allocate such modification synthesis of artistic imagery to reflect reality documentary as an artistic image in the photo. Photo is of interest theorists and you can see the logic of the movement of theoretical thought by matching pictures with other arts visual arts, cinema, music, to identify the existence in culture. Influences on the photo art, mass culture. But we can offer a level of entry and photos in culture as artistic imagery.

Keywords: artistic image, meaning, document, visuality, photo

Визуальная культура занимает важное место в современной культуре. Одним из элементов визуальной культуры является фотография, которая существует на разных уровнях, в том числе в области искусства. Для искусства XX–XXI вв. характерно стремление к слиянию художественно-образного способа освоения мира с другими формами человеческой деятельности. Это приводит к изменениям в самой структуре художественной образности. В контексте этой тенденции можно выделить такую модификацию синтеза художественной образности с документальным отражением реальности как художественный образ в фотографии. Фотография на протяжении своего относительно недолгого существования в истории культуры развивается стремительно, но художественный потенциал отстает от широты и всеохватности бытия в культуре. Фотографическая практика тяготеет к статусу искусства, но такие характеристики как возможность бесконечного тиражирования произведения, технологичность, документальная основа мешают иметь статус полноценного искусства. Существуют серьезные сомнения в возможности для фотографии обретения статуса искусства.

Искусство предшествующих эпох нередко использовало факты, документы при создании художественной реальности. Однако делалось это не систематически, так как средства искусства не позволяли с предельной достоверностью создавать образы. Развитие технологий фотографии на рубеже XX–XXI вв. привело к кардинальному перелому в производстве фотодокументов эпохи. Технически фотография стала доступна абсолютному большинству в любой момент времени. Встраивание камеры в сотовый телефон сделало потенциальными фотографами всех владельцев телефонов. Появился и особый жанр селфи, автопортрет, который был доступен художнику в изобразительном искусстве, стал сопровождать повседневную жизнь каждого. Встает вопрос: расширилось ли так же использование художественных средств фотографии, как увеличение количества фотографов и фотографий.

Современное искусство постоянно работает с документальным материалом. В художественной культуре все чаще проявляется тяга к использованию документального принципа изображения, включаются реальные факты в содержание художественного произведения. Тенденция эта нашла

разнообразные формы проявления в различных видах искусства в том числе в прямой репродуктивности художественной фотографии

В современной культуре кинематограф, художественная фотография, телевидение открывают небывалые возможности наглядной фиксации происходящего. Поиск своеобразия фотографии часто происходит при сравнении с другими видами искусства. В рамках теории кино велась полемика об отличии кино от фотографии. Кинообразу, как и художественному образу в целом, присущи целостность, окончательная завершенность. В образе разворачивается противоречие. С одной стороны, он совершенно понятный, с другой метафизически бесконечный. Стремление к постановке метафизических проблем в фотографии отмечал и Р. Барт. Это разворачивающееся противоречие воздействует на эмоции, опирается на воображение. Также важнейшее свойство кинообраза – отражение реальности. При этом отраженная часть выступает знаком отражаемого целого. Задаче отражать реальность соответствует документальность.

В художественных образах современности факт, документ не разрушает художественный образ, а становится его основой. Факт, приобретая черты художественной оформленности, живет по законам художественной реальности. Документ является исходным пунктом для художественного обобщения, либо идея документа связывает художественное начало. Можно сказать, что документ в художественном произведении перестает быть документом в чистом виде, утрачивает свое документальное начало, становится модификацией художественной условности. Художественное начало в таком «документально-художественном» образе утрачивает свою чисто художественную сущность, потому что он становится пронизан идеями, пропитан реальностью. Разумеется, это лишь одна из тенденций, наряду с которой существуют и другие.

В области киноискусства существует особый жанр – документальное кино. Документ эпохи существует на основе технического воспроизводства. Но этот документ несет на себе элемент художественности. Эмоциональное воздействие оказывает художественное начало. В документальном кино проявляется качество, о котором писал В. Беньямин в 1935 г. В эпоху технической воспроизводимости, когда «репродуцированное произведение искусства во все большей мере становится репродукцией произведения, рассчитанного на репродуцируемость», оно теряет свою уникальность. Когда произведение искусства утрачивает

свое основное качество уникальность, тогда и исчезает аура произведения. Понятие «аура» Беньямин использовал в философском смысле, как уникальное ощущение дали, к которой невозможно приблизиться, которую можно только вдыхать. Беньямин делал свои теоретические выводы на основе анализа современного ему искусства, в частности он был увлечен творчеством не только режиссеров художественных фильмов – Эйзенштейна, Пудовкина, но и был поклонником Дзиги Вертова.

Теоретик отмечал, что кино проникнуто техникой, а воздействие кино и фотографии сравнивал с воздействием психоанализа: «место пространства, проработанного человеческим сознанием, занимает бессознательно освоенное пространство». Кинокамера открыла область визуально-бессознательного. Для кино этого период философ находил такие главные черты, как нацеленность на эксперимент и обучение. Именно в кино происходит политизация искусства. В разных культурах ситуация складывается в соответствии с политическим контекстом. Если в России 30-х годов происходила политизация искусства, то в Германии – эстетизация политики. Изменение технических стандартов привело к появлению новых форм искусства. Потребностям культуры отвечала документальность искусства.

Изменения в визуальной сфере культуры повлекли изменения в восприятии. Беньямин обратил внимание на мысль Хайдеггера, что в искусстве усиливается экспозиционная сущность, меняется чувственное восприятие человеком произведения искусства. Восприятие произведения распадается на два уровня: восприятие самого произведения искусства и восприятие экспозиционной ценности. Восприятие традиционных произведений искусства основывалось на погружении в него, вхождении в произведение, будило мысль человека. Такое глубинное восприятие порождали картины, звуковые музыкальные образы. А кино использует другой тип восприятия, который также был известен искусству, но не использовался столь широко. Например, при восприятии архитектуры издавна использовалась рассеянная форма восприятия. Техническая основа кино приводит к такому следствию – рассеянное восприятие стало ведущим способом восприятия. В «кино место мыслей заняли движущие образы» [1, с. 258]. Рассеянное восприятие концентрировала, собирала в определенный фокус документалистика. В культуре того времени стояла задача показать отсутствующую реальность. Одним из направлений

искусства, которое решало такую задачу, было широкое использование документалистики. Документ соответствующим образом комментировался, вносились экспозиционные ценности, документальный фильм приобретал особую убедительность, и реальность приобретала несуществующие черты. Как видим, сопоставление кинообраза с художественным образом, размышления о специфике кино выявили и отличительные характеристики фотографии как застывшего изображения, привели к постановке такой проблемы по выражению Ю. Дамиша, как феноменология фотографического образа [3].

Фотография основана прежде всего на фиксации действительности, сама реальность становится выразительным средством. Фотография является одной из важных форм коммуникации современной культуры. В виртуальном пространстве Интернета идет интенсивное общение на основе фотографий. Фотография превращается в один из важнейших, массовых языков современной культуры. Так как в Интернете общение дистантное, виртуальное, то на помощь приходит художественная образность, которая позволяет передать эмоциональное состояние, переживания. Насколько владеют навыками художественной обработки фотографа, выставляющие свои фотографии в Интернете. В большинстве достаточно скромное. Абсолютное большинство пользователей Интернета и не задумывается о повышении своих навыков в области фотоискусства. В том числе потому, что рассеянное внимание не предъявляет требований к умениям и навыкам в области художественных возможностей фотографии.

Фотография сегодня сопровождает развитие культурных индустрий, в частности, рекламу, где востребованы профессиональные фотографии. Но теоретики культурных индустрий не выделяют фотографию в отдельную форму среди других творческих индустрий России [4, с. 142–174]. В перспективе развития фотография может стать в России одной из культурных индустрий. Городская культура включает различные институты, связанные с фотографией – массовую повседневную фотографию, документальную фотографию, репортажную фотографию фотожурналистов, рекламную фотографию, художественные фотографии, фотостудии, фотовыставки, фотоконкурсы, школы фотографии, фирмы, занимающиеся лизингом фотоаппаратуры и др. Есть факторы, которые мешают занять фотографии место среди других культурных индустрий. Деятельность фотохудожника не имеет четко определенного статуса в современной

русской культуре. В художественных вузах практически не учат по направлению подготовки фотоискусство. Фотография по наличию инфраструктуры сосредоточенной вокруг данной деятельности может претендовать на статус культурной индустрии. Картирование предприятий и ресурсов, связанных с фотографией, позволяет предварительно говорить о преобладании на данном этапе развития российской культуры коммерческой составляющей в фотографии, художественная составляющая не выделяется в полноценную часть городской культуры, звучит гораздо скромнее. Сектор творческих индустрий в России не развит в целом и в области фотографии в частности. А если говорить о фотографии, то, одна из главных причин недостаток профессиональных кадров и отсутствие системы профессионального образования, а также дотаточно неопределенный статус фотографии как искусства.

Фотография является составной частью междисциплинарных проектов мультимедиа. В мультимедийных перформансах используется язык фотографии, наряду с языком книг, кино, видео, телевидения, Интернета. Мультимедийные программы востребованы в музеях, фестивалях, выставках, хотя еще и недооценены, плохо защищены авторские права создателей. Технологии мультимедийных проектов расширяют поле распространения продуктов данного вида творчества. В медиапроектах происходит синтезирование различных видов искусства, и фотография становится элементом нового синтеза искусств. Для фотографии серьезной проблемой является её нетождественность самой себе, а зависимость от различных объектов или произведений других видов искусств. Д. Бёрджер увидел не возможность для фотографии полноправно войти в мир искусств в силу того, что она не может стать собственностью, произведение фотографа не уникально, его можно бесконечно воспроизводить [2, с. 19]. Хотя можно возразить, что авторское право распространяется на фотографии. Фотография может быть собственностью, хотя не столько на уровне коллекционирования, сколько на уровне автора. Также уникальностью обладает выбранный момент съемки, который никогда не повторится.

Как видим, фотография вызывает интерес теоретиков и можно проследить логику движения теоретической мысли от сопоставления фотографии с другими видами искусств – изобразительным искусством, кинематографом, музыкой, до выявления особенностей бытия в культуре [5, с. 11–22]. Важные теоретические выводы прозвучали при анализе влияния на фотографию

техники и массовой культуры. Но важным является и такой уровень бытия фотографии в культуре как возможности создания художественной образности. Фотография основана на документальной фиксации происходящего, важнейшей характеристикой является выбор момента времени. В искусстве традиционно существуют варианты взаимодействия с документальностью, в том числе документ может служить основой создания художественной ткани. Фотография на основе документализма способна создавать художественный образ. И стремление для фотографии к документализму, в том числе и художественной фотографии, является преобладающим. Художественный образ порождает многообразие смыслов, в этом его притягательность и сила. Художественность в фотографии – это не столько разнообразные приемы, хотя они имеют место в экспериментальных формах, но это прежде всего умение остановить такое мгновение на фотографии, которое рождает в сознании зрителя художественный

образ, на основе документальных форм рождается художественное переживание, появляются новые смыслы осознания реальности – от проявления бессознательных импульсов, до убедительности публицистических положений.

Список литературы

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе: пер. с нем. С.А. Ромашко // Хренов Н.А., Мигунов С.А. Эстетика и теория искусства XX века. Хрестоматия. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 243–261.
2. Бёрджер Д. Фотография и её предназначение: пер. с англ. А. Асланян. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2014.
3. Дамиш Ю. Теория облака // набросок теории живописи. – СПб.: Наука, 2003.
4. Зеленцова Е.В., Гладких Н.В. Творческие индустрии: теории и практики. – М.: Изд. Дом «Классика-XXI», 2010.
5. Сосна Н. Фотография и образ: визуальное, непрозрачное, призрачное. – М.: ИФРАН; Новое литературное обозрение, 2011.

УДК 7201203

ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ ЗРЕЛОЙ СХОЛАСТИКИ В САКРАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТОВОЙ ГОТИКИ

Орлов И.И.

Липецкий государственный технический университет, Липецк, e-mail: kaf-tx@stu.lipetsk.ru

В конце XII в. в мировоззрении средневекового человека происходит очень важное явление, связанное с совершенно новым отношением к ручному труду, и практической деятельности вообще по сравнению с предшествующими эпохами средневековья. В данной статье делается попытка рассмотреть взаимосвязь между социально-философскими взглядами средневековой Европы XII–XIII веков и готическими соборами, возводившимися в тот же период времени.

Ключевые слова: готический собор; философия; символика, Франция, концептуальная идея

PHILOSOPHICAL IDEAS OF MATURE SCHOLASTICISM IN SACRAL SPACE OF THE CULT GOTHC STYLE

Orlov I.I.

Lipetsk State Technical University, Lipetsk, e-mail: kaf-tx@stu.lipetsk.ru

At the end of the XII century in outlook of the medieval person there is very important phenomenon connected with absolutely new relation to manual skills, and practical activities in general in comparison with the previous Middle Ages eras. In this article attempt to consider interrelation between the social and philosophical views of medieval Europe of the XI–XIII centuries and Gothic cathedrals built during the same period of time becomes.

Keywords: Gothic church, Gothic cathedral Philosophy symbolism, France, idea, creative concept

Средние века были не только эпохой созерцательной деятельности; они были также и эпохой героического труда, воспринимаемого не как рабство, но как освобождение.

Э. Маль (Male E. XIII, p. 63.)

В конце XII в. в мировоззрении средневекового человека происходит очень важное явление, связанное с совершенно новым отношением к ручному труду, и практической деятельности вообще по сравнению с предшествующими эпохами средневековья. XIII в. организовал в стройную систему многие из тех идей, которые были порождены социально-философской мыслью предшествующего времени. Вопрос о ценности и необходимости человеческих знаний, как единственном данном человеку пути искупления греха, приближения к Богу и обретения благодати, широко обсуждавшийся в философии XII в., в XIII в. приобрел окончательную целостность и определенность. Объединенные в систему знания разделяются на «свободные» и «механические» искусства, так, например, Винсент де Бовэ включает в свое грандиозное *«Speculum doctrinale»* – «Зеркало знаний» – и первые и вторые «искусства». Их отображения находят себе место в скульптурной пластике готических соборов. Изображение сельскохозяйственных работ по сезонам – средневе-

ковый календарь – становятся обязательной принадлежностью скульптурного убранства готического храма. Им сопутствуют аллегорические изображения различных ремесел и «механических искусств»: изготовление металла, архитектуры, разведения скота, сельского хозяйства, помещенные на архивольтах порталов соборов Шартра и Реймса. На витражах Шартрского собора, изображено все разнообразие средневековых ремесел: кузнецы, мясники, булочники, ткачи, виноделы. Если в XII в. ручной труд хотя и был уже включен в систематический круг человеческих знаний, но рассматривался как дело «бедных ремесленников и сыновей низкорожденных», XIII столетие в корне меняет эту точку зрения. В разделении искусств на свободные и механические почти исчезает оттенок неравенства, отчетливо придаваемый этому разделению в предшествующую эпоху. Экономические изменения века, большое значение города в социальной средневековой жизни, привели к этой переоценке ценностей в области человеческой деятельности. Практические знания, деловая сметка начинают все более высоко цениться в жизни. Недаром Жильбер де Порэ советовал, студентам диалектики выучится ремеслу булочника. Стремление включить область практических знаний во всем их многообразии в систему философских и теологических знаний о Боге и мире, породило сочинение Александра

Некама «*De nominibus utensilium*», где речь идет о самых разнообразных вопросах хозяйственной и практической жизни того времени [5]. Появление подобного сочинения, да еще вышедшего из-под пера богослова и философа, сетовавшего на излишнюю страсть людей его времени к украшению своего быта, к нарядным жилищам, костюмам, вещам, знаменовало значительный сдвиг в отношении к тому, что было принято называть «механическими искусствами». Известный толковый словарь XIII в., составленный магистром Тулузского университета Жаном Гарландом, также содержит множество описаний различных практических работ с подробными глоссами к ним. В частности, в нем достаточно подробно разбирается архитектурная терминология. Как следствие вышеуказанных изменений в социальной психологии тогдашнего общества, вытекала необходимость обсуждения вопроса о разных целях практической деятельности в земной сфере отношений, в том числе и деятельности, не имеющей своей целью прямой пользы, но создающей произведения для удовольствия, и для наслаждения их красотой. И здесь в «Сумме теологии» Фомы Аквинского мы можем наблюдать, как аристотелевская теория практической деятельности и ее целей осмысливается в духе метафизики XIII в. и связывается цепью отношений и пододбий, приводящих, в конечном счете, к идее познания Бога, как основной цели всякой человеческой деятельности. Деятельность архитектора, скульптора, художника представляется, таким образом, не только как практическая деятельность человека, но и как деятельность, имеющая целью создание красоты.

Известно, что только в эпоху раннего Средневековья «книги» стали разделять на нумерованные главы, последовательность которых, однако не отражала системы логического подчинения. Лишь в XIII столетии солидные трактаты стали оформляться по общему плану (*secundum ordinem disciplinae*) для того, чтобы шаг за шагом вести читателя от одного суждения к другому и постепенно информировать его о ходе развития логического процесса. Целое разделялось на части (*partes*), которые как, например, Вторая часть «*Summa Theologiae*» Фомы Аквинского, могли разделяться на более мелкие *partes*, те на еще более мелкие *membra* (части), *quaestiones* (вопросы) или *distinctions* (разделы), а эти уже на *articuli* (пункты). В пределах *articuli* рассуждение ведется в соответствии с диалектической схемой, предполагающей последующее подразделение, причем каждое

понятие распадается на два и более смысла (*intendi potest dupliciter, tripliciter, etc.*) в соответствии с его изменяющимися соотношениями с другими понятиями. Иногда, некоторое количество *membra, questiones* или *distinctions* объединялись в одну группу. Первая из трех частей «*Summa*» Фомы Аквината – представляет собой фантастическую смесь логики и тринитарного символизма:

1. СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ СВ.УЧЕНИЯ (qi. 2–26)

а) Существует ли Бог (qi. 2)

1) Является ли утверждение о Его существовании очевидным (art. 1)

2) Является ли оно разумным (art. 2)

3) Действительно ли Он существует (art. 3)

в) Как Он существует или скорее не существует (qi. 3–13)

1) Как Он не существует (qi. 3–11)

2) Как мы Его познаем (qi. 12)

3) О Божественных именах (qi. 13)

с) О деяниях Бога (qi. 14–26)

1) О знании Бога (qi. 14–18)

2) О воле Бога (qi. 19–24)

3) О власти Бога (qi. 25–26)

2. ТРАКТАТ О ПРЕСВЯТОЙ ТРОИЦЕ (qi. 27–43)

а) О происхождении Божественных Лиц (qi. 27)

в) О Божественных отношениях (qi. 28)

с) О Божественных Лицах (qi. 29–43)

3. О ТВОРЕНИИ (qi. 44 – до конца)

а) Создание творений (qi. 41–46)

в) Различение творений (qi. 47–102)

с) Управление творениями (qi. 103 – до конца)

Интеллектуальное членение тематического материала предполагает акустическое членение речи периодическими фразами, а визуальное членение страницы текста – заголовками, нумерацией и параграфами. Все это как мы увидим, имело прямое воздействие на искусство и отражение в образах всех его видов. Итак, в визуальных видах искусства это членение выразилось в строгом и систематическом делении пространства, что привело к «разъяснению ради разъяснения» сюжетно-тематического (нарративного) контекста в изобразительных видах искусства и функционального контекста в архитектуре. Продемонстрируем такое деление на примере общих ансамблей композиций порталов высокой готики. За исключением случайных отклонений (например, в Магдебурге или Бамберге), – композиция портала высокой готики тяготеет к подчинению строгому и жестко стандартизированному плану который, упорядочивая формальное

построение, вместе с тем проясняет сюжетно-тематическое содержание. Достаточно сравнить прекрасный портал «Страшный суд» в Отэне с аналогичными порталами в Париже и Амьене, где, несмотря на гораздо большее богатство сюжетных мотивов, господствует идеальная ясность. Тимпан разделен на три регистра (прием неизвестный романской архитектуре, за исключением Сент-Урсен в Бурже и Помпьер), с тем чтобы Деисус был отделен от обреченных и избранных, а те в свою очередь – от воскрешенных. Апостолы, без видимой мотивировки включенные в тимпан Отэнского портала, в Парижской версии размещены в нишах по обе стороны двери, где они покоятся на двенадцати Добродетелях и противоположных им пороках (что восходит к традиционной семеричности и соответствует схоластическим выверенной иерархии Правосудия), причем Стойкость соответствует фигуре Апостола Петра («Камня»), Милосердие – фигуре Апостола Павла (автора вдохновенных строк о любви из 13 главы «1го Послания к Коринфянам»), а Девы мудрые и неразумные, прототипы избранных и обреченных, украсили дверной проем подобно маргинальному комментарию. Философия высокой схоластики строго изолировала святость веры от сферы рационального знания, предполагая при этом, что содержимое святилища остается ясно различимым. Так же и высокая готика отделила внутренний объем от внешнего пространства, предполагая эффект его проекции сквозь внешнюю структуру. Например, поперечное сечение нефа можно прочесть со стороны фасада собора. Как и «*Summa*» Фомы Аквината высокой схоластики, собор высокой готики ориентирован на «системность» и по этой причине стремился путем синтеза, равно как и исключению всего лишнего, прийти к единому окончательно и совершенному решению. Вот почему мы уверенно можем говорить о едином плане или единой системе применительно к высокой готике. Ибо в своем символизме собор высокой готики стремился воплотить все христианское знание и теологическое, и этическое, и естественнонаучное, и историческое и демонологическое – расставив все по своим местам и отметая, то чему не нашлось места. В структуре плана он также стремился синтезировать все главные мотивы самого разного происхождения и в итоге достиг небывалого доселе равновесия между христианской базиликой и центрическим типом культовых сооружений, устранив все детали, которые могли привести к нарушению этого баланса (крипту, галереи, все башни, кроме двух фронтальных).

Еще одно требование, предъявляемое к схоластическим трактатам, – «классификация по принципу единообразия частей и частей этих частей» – особенно наглядно выражалось в делении и подразделении всей готической постройки. Вместо романского разнообразия форм восточных и западных сводов (крестовых, нервюрных, цилиндрических, купольных и полукупольных), зачастую имевших место в одном и том же сооружении, в готике мы имеем один – единственный нервюрный свод. Так, что теперь даже своды апсиды, капелл и галереи перестали отличаться по типу от сводов центрального нефа и трансепта. После возведения Амьенского собора округлые поверхности были полностью упразднены, за исключением плетения сводов. Вместо привычного контраста между трехрядным пространством нефов и нерасчлененными трансептами (или пятинефным пространством и трехчастными трансептами) мы имеем трехчастность в обоих случаях, а вместо различия (по типу или/и размеру перекрытия) между пролетами центрального нефа и боковых приделов мы имеем «единую травею» (*travee*), в которой нервюрно-сводчатый центральный пролет соединяется с обеих сторон с одним из нервюрно-сводчатых пролетов боковых приделов. Целое дробится на более мелкие части – на *articuli*, единообразие которых состоит в том, что все они треугольны в плане, и в том, что каждый из этих треугольников имеет смежные стороны с соседним. Именно благодаря такой унификации мы можем постичь, как структура здания соотносится с иерархией «логических уровней» блестяще выстроенного схоластического трактата. Разделив все строение на три основных составляющие: неф, трансепт, и алтарную часть (*chevet*) – и выделив внутри каждой различия между центральным нефом и боковыми приделами, с одной стороны, и между апсидой, галереей и венцом капелл – с другой, мы можем выявить аналогичные соотношения: во-первых, между каждым центральным пролетом, центральным нефом в целом и всей конструкцией нефа, трансепта или передней части хора соответственно; во-вторых, между пролетом каждого бокового придела, каждым боковым приделом в целом и всей конструкцией нефа, трансепта или передней части хора соответственно; в-третьих, между каждым сектором апсиды, всей апсидой и общей конструкцией хора; в-четвертых, между каждым сектором галереи, всей галереей и общей конструкцией хора; в-пятых, между каждой капеллой, всем венцом капелл и общей конструкцией хора.

Нет необходимости подробно шаг за шагом расписывать как этот принцип ступенчатого дробления действует по нарастающей в структуре всего здания. Уместно вспомнить, что на пике развития такой тенденции в готическом искусстве, опоры стали разделяться и подразделяться на основные столбы, большие колонны, малые колонны и совсем маленькие колонки. Узорные переплеты окон, трифориев и декоративных аркад – на первичные, вторичные и третьестепенные тяги и профили, а нервюры и арки – по типам лепных украшений.

Стоит отметить, что сам принцип гомологии, управляющий всем процессом, все-таки подразумевает и обеспечивает относительное единодушие, которое столь характерно для высокой готики и отличает ее от высокой романики. Все части, находящиеся на одном «логическом уровне» соответствуют «подобиям» (*similitudines*) Фомы Аквинского, что особенно заметно на тех декоративных и изобразительных деталях, которые осмыслялись теперь как элементы одного класса. Так что от богатого разнообразия, например, в очертаниях балдахинов, в орнаментовке цоколей и архивольтов, в форме столбов и капителей, стали отказываться в пользу стандартных типов, допускающих лишь незначительные отклонения (подобно тем, что встречаются в природе у особей одной породы). Теоретически беспредельное дробление структуры здания ограничивается принципом, соответствующим третьему требованию схоластических трактатов («четкость и дедуктивная убедительность»). Согласно стандартам высокой готики, отдельные элементы, формируя некое неразрывное целое, вместе с тем должны демонстрировать свою идентичность, оставаясь четко отделенными один от другого: колонны от стены или опоры, нервюры – от примыкающих к ним деталей, вертикальные членения арок – от самих арок, однако между всеми этими элементами должно соблюдаться строгое соответствие. Стоящий в соборе должен быть в состоянии определить, какой элемент, с каким соотносится: из чего вытекает так называемый **«постулат взаимной выводимости»**, но не по параметрам, как в классической архитектуре, а по внешней согласованности. Если поздняя готика даже в избытке допускала текущие переходы и переплетения, а подчас пренебрегала правилом соответствия, поощряя, в частности, чрезмерную расчлененность потолка при недостаточной расчлененности опор, то классический стиль требует, чтобы мы могли вывести не только интерьер из экстерьера или форму боковых приделов из формы центрального

нефа, но и организацию всей структуры здания из поперечного сечения одной колонны [1, 258]. Рассмотрим этот пример более подробно. Для того, чтобы добиться единообразия всех опор, включая круглые столбы центрального нефа (*rondpoint*), а возможно отдавая дань тайному влечению к античности, – строители наиболее значительных сооружений, возведенных после соборов в Санлисе, Нуайоне и Сене, отказались от сложных колонн и стали использовать в аркадах нефа простые цилиндрические колонны. Это нововведение не позволяло «отобразить» в структуре опор характер всей надстройки и чтобы исправить положение и сохранить вновь принятую форму, была изобретена *pilier cantonne* – опора в виде столба с четырьмя прилегающими к нему колонками(пилястрами). Однако этот тип опоры «отражающий» поперечные нервюры нефа и боковые пределы в соборах Шартра, Реймса, Амьена, а так же продольные дуги аркад нефа, не распространялся на диагонали. Окончательное решение было найдено в соборе Сен-Дени, благодаря возвращению к сложной колонне, реорганизованной так, что она «отражала» все особенности надстройки храма. Внутренний профиль арок нефа поддерживается мощной колоннадой, внешний более тонкой, а поперечные и диагональные нервюры нефа – тремя высокими столбами (причем центральный более мощный, чем два других), которым соответствуют три аналогичные колонки поперечных и диагональных нервюр боковых приделов. Налицо самый настоящий «рационализм». Однако, это не совсем тот рационализм, каким он казался исследователям готики конца XIX столетия (О. Шуази и Виоле ле Дюк), поскольку сложные колонны Сен-Дени не имеют ни функциональных, ни экономических преимуществ перед *piliers cantonnes* Реймса и Амьена, но это и не «иллюзионизм» Пола Абрахама [2, 270]. Здесь мы имеем место отнюдь не с «рационализмом» в чисто функциональном смысле, равно как и не с «иллюзией» в духе современной эстетики «искусства ради искусства». Мы сталкиваемся с тем, что можно назвать «визуальная логика» (по терминологии Э. Панофского и его школы), которая иллюстрирует положение Фомы Аквинского: **«*Nam et sensus ratio quaedam est*»** (ибо и чувство есть своего рода разум) [2, 270]. Человек, пропитанный схоластическими умонастроениями, стал бы рассматривать форму организации архитектуры – как и форму организации литературы – с точки зрения *manifestation*. Он воспринял бы как должное и то, что перво-степенной задачей множества элементов, из

которых состоит собор, является обеспечение устойчивости, и то, что первостепенной задачей множества элементов, из которых состоит «Сумма Теологии», является обеспечение убедительности. Однако он не был бы удовлетворен, если бы расчлененность здания не позволяла ему вновь почувствовать сам процесс построения архитектуры или если бы расчлененность «Суммы Теологии» не позволяла ему заново почувствовать сам процесс размышления. Поскольку богатое разнообразие колонн, нервюр, контрфорсов, ажурной резьбы, пинаклей и растительных декоративных элементов было для него самоанализом и самообъяснением архитектуры, точно так же как традиционный аппарат частей, разделов параграфов и пунктов – самоанализом и самообъяснением разума. Так если гуманистическому уму деятелей Возрождения (например, Вазари) требовалось максимум «гармонии», то схоластическому уму требовался максимум ясности. Он точно так же ратовал за безусловное прояснение функции посредством формы, как и за безусловное прояснение мысли, посредством языка. Как известно, потребовалось не более ста лет, от сооружения Сен-Дени аббатом Сугерием до творений зодчего Пьера де Монтро, чтобы готический стиль достиг своей зрелой фазы, но не стоит думать, что это стремительное развитие было прямолинейным.

Если проследить эволюцию процесса развития готики от истоков до окончания, то картина получится напоминающая процессию секты «прыгунов-шенкеров»: два шага вперед, один шаг назад. К примеру «окончательное» решение общего плана культовых готических сооружений было найдено в базилике с трехчастным нефом и в таком же трехчастном трансепте, четко выступающем из нефа, но словно перетекающем в хор, в полукруглой алтарной части (апсиде) с обходной галереей и венцом капелл, а так же в удалении всех башен кроме фронтальных. И естественным кажется, было бы дальнейшее «прямолинейное» развитие, продолжающее линию Сен-Жермен, Сен-Люсьен в Бовэ, где почти все эти особенности были предвосхищены еще в XII в. Вместо этого мы наблюдаем не лишнюю драматизма борьбу между двумя резко противоположными решениями, каждое из которых явно уводит от конечного результата. Аббат Сугерий в Сен-Дени и зодчие собора в Сансе ввели в архитектурный обиход строго вытянутый тип постройки с двумя фронтальными башнями и либо укороченным, либо полностью упраздненным трансептом – план, взятый на вооружение создателями собора Нотр-Дам де Пари и собора

в Манте, а так же не отвергнутый при возведении готического собора в Бурже. Зодчие Ланского собора, учитывая уникальное месторасположение будущей постройки, вернулись назад к идее многочисленной группы (или постройке ансамбля), с выступающим трехчастным трансептом и множеством башен. Потребовалось построить еще два собора, чтобы вернуться, к идее избавиться от лишних башен, венчающих трансепт и средокрестие. В Шартрском соборе было запланировано не менее девяти башен, в Реймском как и в Ланском – семь и только в Амьене был вновь возрожден тип собора с двумя фронтальными башнями [3, 274]. Аналогичным образом «окончательное» решение композиции нефа по горизонтали предполагало череду однотипных вытянутых четырехчастных сводов и однотипных профилированных колонн, а по вертикали – трехчастную структуру аркад, трифория и верхнего яруса окон. И здесь снова может возникнуть впечатление, что это решение могло быть достигнуто в ходе неуклонного развития по прямой линии, ведущей свое начало от прототипов XII в. (соборы Сен-Этьен в Бовэ и Лессай в Нормандии). Однако все крупные сооружения, предшествующие собору в Суассоне и Шартре, оформляются шести частными сводами на простых непрофилированных колоннах или даже возвращаются к «устаревшей чередующейся системе». Их вертикальный разрез демонстрирует галереи, которые в наиболее значительных постройках после Нуайона объединены с трифорием (или с его эквивалентом, как в Нотр-Дам де Пари), образуя четырех ярусную композицию.

В ретроспективе хорошо видно, что-то, в чем мы были склонны усматривать случайные отклонения от прямого пути, в действительности является необходимой предпосылкой «окончательного» решения. Без опыта многобашенного ансамбля в Лане не было бы достигнуто равновесие между продольной и центрической композицией, не говоря уже об объединении окончательно сложившейся алтарной части с окончательно сложившимся трехчастным трансептом. Без введения шестичастных сводов и четырехъярусной вертикали было бы невозможно привести в соответствие идеал единообразной протяженности с запада на восток с идеалами прозрачности и «вертикализма». В обоих случаях «окончательное» решение было достигнуто в результате ПРИЗНАНИЯ И ПОЛНОГО ПРИМЕРЕНИЯ ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ. И здесь во всей полноте проявляется т.н. второй руководящий принцип схоластики. Как мы помним первый – *manifestation* – помог нам понять,

что собой представляет высокая готика, то второй – *concordantia* (соответствие, гармония) – должен помочь нам понять, как она возникла [3, 277]. Все, что средневековый человек знал о Божественном Откровении и многое из того, что он считал истинным в других отношениях, приходило к нему из авторитетных источников (*autoritates*); во-первых, из канонических книг Священного Писания, представлявших аргументы «надежные и неопровержимые» (*proprie et ex necessitate*), затем – из трудов и учений Отцов Церкви, предоставлявших аргументы «надежные», но лишь «вероятные», а также из трудов «философов», предоставлявших аргументы «не вполне надежные» (*extranea*) и по этой причине не более чем вероятные. Нельзя не отметить, что упомянутые авторитетные источники (включая и фрагменты из самого Писания), часто вступали в противоречие друг с другом. И поэтому выход был один: принять их за данность и вновь и вновь толковать и перетолковывать до тех пор, пока между ними не будет достигнуто полное соглашение, чем собственно и занимались все теологи испокон веков. Но эта проблема была возведена в принцип только после написания Пьером Абеляром своего знаменитого труда «Да и Нет» (*Sic et Non*), где он продемонстрировал тот факт, что авторитетные источники, включая Писание, расходятся по 158 важнейшим пунктам, начиная с основополагающего вопроса о том, должна ли вера искать поддержку в человеческом разуме и кончая такими специфическими проблемами, как допустимость конкубината (внебрачного сожителства – пункт 124) [6, 116]. Подобного рода систематический отбор и сопоставление противоречивых фрагментов в авторитетных источниках давно стали обычным делом для знатоков канонического права. Изложив в своем блестящем вступлении основные принципы текстологии П. Абеляр намеренно воздержался от предложения каких-либо решений, однако неизбежность таких решений была очевидна и решение это становиться наиважнейшей частью схоластического метода. Его дал Роджер Бэкон, который, трезво проанализировав различные истоки этого метода, свел его к трем следующим компонентам: «разделение на множество частей, как у диалектиков; ритмические созвучия, как у грамматиков; принудительное согласие, как у юристов» [6, 242]. Возможно именно эта методика примирения внешне непримиримого, доведенная, благодаря ее уподоблению Аристотелевой логике до изящного совершенства сродни искусству,

определила и форму академического образования и ритуалы публичных диспутов всякого рода (*disputations de quolibet*), и наконец, сам процесс аргументации во всех схоластических трактатах. Каждая тема формулировалась в виде «вопроса» (*quaestio*) – рассмотрение которого начиналось с выстраивания одной группы авторитетных источников (*videtur quod...*) против другой (*sed contra...*) и сводится к решению (*respondeo dicendum...*) с последующей критикой каждого из отвергнутых аргументов (*ad primum, ad secundum, etc.*) – отвергнутых, то есть лишь в части толкования данных авторитетных источников, а не их надежности. Стоит ли говорить, что сам этот принцип просто обязан был привести к формированию умонастроения тяготеющего к определенности и всеохватности при сохранении стремления к доскональному прояснению и соответственно принципы свойственные высокой схоластики должны были применяться и строителями высокой готики. Для архитекторов соборов величайшие сооружения прошлого были такими же авторитетами (*auctoritas*), как и творения, Отцов Церкви для теологов и философов. Именно поэтому из двух внешне противоречивых побуждений, одинаково санкционированных авторитетами, ни одно нельзя было просто взять и отбросить в пользу другого. Требовалось досконально их проработать и в итоге примирить, как пришлось примирить высказывания Бл. Августина с высказываниями Св. Амвросия Медиоланского. И возможно именно этот подход в какой-то степени объясняет неустойчивый, но в то же время упрямо последовательный характер эволюции архитектуры ранней и высокой готики, которая, похоже, развивалась согласно схеме: *videtur quod – sed contra – respondeo dicendum*.

Список литературы

1. Коплстон Ф. История философии. Средние века. – М., 2003. – С. 116.
2. Муратова К.М. Мастера Французской готики. – М., 1988; Орлов И.И. Культовая архитектура Окситании «eglises fottifiees» XIII–XV вв.: монография. – Липецк: Изд-во ЛГТУ, 2013 – 338 с. илл. ISBN 978-5-88247-587-0 (21,1 п. л.).
3. Орлов, И.И. Антикатарские «крепости веры» – культовая готика Лангедока. – LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. ISBN 978-3-8473-2675-5.
4. Панофский Э. Готическая архитектура и схоластика. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С. 229.
5. Эко У. Эволюция Средневековой эстетики. – М., 2004.
6. Ювалова Е.П. Сложение готики во Франции. – СПб., 2000.

В журнале Российской Академии Естествознания «Международный журнал экспериментального образования» публикуются:

- 1) обзорные статьи;
- 2) теоретические статьи;
- 3) краткие сообщения;
- 4) материалы конференций (тезисы докладов), (правила оформления указываются в информационных буклетах по конференциям);
- 5) методические разработки.

Разделы журнала (или специальные выпуски) соответствуют направлениям работы соответствующих секций Академии естествознания. В направлятельном письме указывается раздел журнала (специальный выпуск), в котором желательна публикация представленной статьи.

1. Физико-математические науки 2. Химические науки 3. Биологические науки 4. Геолого-минералогические науки 5. Технические науки 6. Сельскохозяйственные науки 7. Географические науки 8. Педагогические науки 9. Медицинские науки 10. Фармацевтические науки 11. Ветеринарные науки 12. Психологические науки 13. Санитарный и эпидемиологический надзор 14. Экономические науки 15. Философия 16. Регионоведение 17. Проблемы развития ноосферы 18. Экология животных 19. Экология и здоровье населения 20. Культура и искусство 21. Экологические технологии 22. Юридические науки 23. Филологические науки 24. Исторические науки.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами. *Работы, присланные без соблюдения перечисленных правил, возвращаются авторам без рассмотрения.*

СТАТЬИ

1. В структуру статьи должны входить: введение (краткое), цель исследования, материал и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.

2. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

3. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов. Для построения графиков и диаграмм следует использовать программу Microsoft Office Excel. Каждый рисунок вставляется в текст как объект Microsoft Office Excel.

4. Библиографические ссылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках в соответствии с нумерацией в списке литературы. Список литературы для оригинальной статьи – не более 10 источников. Список литературы составляется в алфавитном порядке – сначала отечественные, затем зарубежные авторы и оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008.

5. Объем статьи 5–8 страниц А4 формата (1 страница – 2000 знаков, шрифт 12 Times New Roman, интервал – 1,5; поля: слева, справа, верх, низ – 2 см), включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы. При превышении количества страниц необходимо произвести доплату.

6. При предъявлении статьи необходимо сообщать индексы статьи (УДК) по таблицам Универсальной десятичной классификации, имеющейся в библиотеках.

7. К рукописи должен быть приложен краткий реферат (резюме) статьи на русском и английском языках.

Реферат объемом до 10 строк должен кратко излагать предмет статьи и основные содержащиеся в ней результаты.

Реферат подготавливается на русском и английском языках.

Используемый шрифт – курсив, размер шрифта – 10 пт.

Реферат на английском языке должен в начале текста содержать заголовок (название) статьи, инициалы и фамилии авторов также на английском языке.

8. Обязательное указание места работы всех авторов, их должностей и контактной информации.

9. Наличие ключевых слов для каждой публикации.

10. Указывается шифр основной специальности, по которой выполнена данная работа.

11. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

12. Статья должна быть набрана на компьютере в программе Microsoft Office Word в одном файле.

13. В редакцию по электронной почте **edition@rae.ru** необходимо предоставить публикуемые материалы, сопроводительное письмо и копию платежного документа.

УДК 615.035.4

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРИОДА ТИТРАЦИИ ДОЗЫ ВАРФАРИНА
У ПАЦИЕНТОВ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ. ВЗАИМОСВЯЗЬ
С КЛИНИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ****¹Шварц Ю.Г., ¹Артанова Е.Л., ¹Салеева Е.В., ¹Соколов И.М.**

*¹ГОУ ВПО «Саратовский Государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского Минздрава России», Саратов, Россия
(410012, Саратов, ГСП ул. Большая Казачья, 112), e-mail: kateha007@bk.ru*

Проведен анализ взаимосвязи особенностей индивидуального подбора терапевтической дозы варфарина и клинических характеристик у больных фибрилляцией предсердий. Учитывались следующие характеристики периода подбора дозы: окончательная терапевтическая доза варфарина в мг, длительность подбора дозы в днях и максимальное значение международного нормализованного отношения (МНО), зарегистрированное в процессе титрования. При назначении варфарина больным с фибрилляцией предсердий его терапевтическая доза, длительность ее подбора и колебания при этом МНО, зависят от следующих клинических факторов – инсульты в анамнезе, наличие ожирения, поражения щитовидной железы, курения, и сопутствующей терапии, в частности, применение амиодарона.

Ключевые слова: варфарин, фибрилляция предсердий, международное нормализованное отношение (МНО)

**CHARACTERISTICS OF THE PERIOD DOSE TITRATION WARFARIN IN PATIENTS
WITH ATRIAL FIBRILLATION. RELATIONSHIP WITH CLINICAL FACTORS****¹Shvarts Y.G., ¹Artanova E.L., ¹Saleeva E.V., ¹Sokolov I.M.**

*¹Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, Saratov, Russia
(410012, Saratov, street B.Kazachya, 112), e-mail: kateha007@bk.ru*

We have done the analysis of the relationship characteristics of the individual selection of therapeutic doses of warfarin and clinical characteristics in patients with atrial fibrillation. Following characteristics of the period of selection of a dose were considered: a definitive therapeutic dose of warfarin in mg, duration of selection of a dose in days and the maximum value of the international normalised relation (INR), registered in the course of titration. Therapeutic dose of warfarin, duration of its selection and fluctuations in thus INR depend on the following clinical factors – a history of stroke, obesity, thyroid lesions, smoking, and concomitant therapy, specifically, the use of amiodarone, in cases of appointment of warfarin in patients with atrial fibrillation.

Keywords: warfarin, atrial fibrillation, an international normalized ratio (INR)

Введение

Фибрилляция предсердий (ФП) – наиболее встречаемый вид аритмии в практике врача [7]. Инвалидизация и смертность больных с ФП остается высокой, особенно от ишемического инсульта и системные эмболии [4]...

Список литературы

1....

Список литературы

Единый формат оформления пристатейных библиографических ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008 «Библиографическая ссылка»

(Примеры оформления ссылок и пристатейных списков литературы)

Статьи из журналов и сборников:

Адорно Т.В. К логике социальных наук // *Вопр. философии.* – 1992. – № 10. – С. 76-86.

Crawford P.J. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works / P.J. Crawford, T. P. Barrett // *Ref. Libr.* – 1997. – Vol. 3, № 58. – P. 75-85.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, могут не повторяться в сведениях об ответственности.

Crawford P.J., Barrett T. P. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // *Ref. Libr.* 1997. Vol. 3. № 58. P. 75-85.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Корнилов В.И. Турбулентный пограничный слой на теле вращения при периодическом вдуве/отсосе // *Теплофизика и аэромеханика.* – 2006. – Т. 13, №. 3. – С. 369-385.

Кузнецов А.Ю. Консорциум – механизм организации подписки на электронные ресурсы // *Российский фонд фундаментальных исследований: десять лет служения российской науке.* – М.: Науч. мир, 2003. – С. 340-342.

Монографии:

Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки: учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.

Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы: межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 199 с.

Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.У. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, не повторяются в сведениях об ответственности. Поэтому:

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Авторефераты

Глухов В.А. Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: Автореф. дис. канд. техн. наук. – Новосибирск, 2000. – 18 с.

Диссертации

Фенухин В. И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северокавказского региона: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2002. – С. 54-55.

Аналитические обзоры:

Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья: аналит. обзор, апр. 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М.: ИМЭМО, 2007. – 39 с.

Патенты:

Патент РФ № 2000130511/28, 04.12.2000.

Еськов Д.Н., Бонштедт Б.Э., Корешев С.Н., Лебедева Г.И., Серегин А.Г. Оптико-электронный аппарат // Патент России № 2122745.1998. Бюл. № 33.

Материалы конференций

Археология: история и перспективы: сб. ст. Первой межрегион. конф. Ярославль, 2003. 350 с.

Марьинских Д.М. Разработка ландшафтного плана как необходимое условие устойчивого развития города (на примере Тюмени) // Экология ландшафта и планирование землепользования: тезисы докл. Всерос. конф. (Иркутск, 11-12 сент. 2000 г.). – Новосибирск, 2000. – С. 125-128.

Интернет-документы:

Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 2005-2007. – URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

Логинова Л.Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. интернет-журн. 21.10.03. – URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomers=366> (дата обращения: 17.04.07).

Рынок тренингов Новосибирска: своя игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/2121.html> (дата обращения: 17.10.08).

Литчфорд Е.У. С Белой Армией по Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт Армии Генерала А.В. Колчака: сайт. – URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения 23.08.2007).

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Краткие сообщения представляются объемом не более 1 стр. машинописного текста без иллюстраций. Электронный вариант краткого сообщения может быть направлен по электронной почте edition@rae.ru.

ФИНАНСОВЫЕ УСЛОВИЯ

Статьи, представленные членами Академии (профессорами РАЕ, членами-корреспондентами, действительными членами с указанием номера диплома) публикуются на льготных условиях. Члены РАЕ могут представить на льготных условиях не более одной статьи в номер. Статьи публикуются в течение трех месяцев.

Для членов Академии Естествознания (имеющих диплом Академии Естествознания) стоимость публикации статьи – 500 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) стоимость публикации статьи – 1250 рублей.

Краткие сообщения

Краткие сообщения публикуются без ограничений количества представленных материалов от автора. Краткие сообщения, как правило, не рецензируются. Материалы кратких сообщений могут быть отклонены редакцией по этическим соображениям, а также в виду явного противоречия здравому смыслу. Краткие сообщения публикуются в течение 1 месяца.

Стоимость публикации краткого сообщения:

Для членов Академии Естествознания (имеющих диплом Академии Естествознания) – 400 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) – 1000 рублей.

Оплата вносится перечислением на расчетный счет.

Получатель ИНН 5836621480 КПП 583601001 ООО Издательский Дом «Академия Естествознания» ОГРН: 1055803000440, ОКПО 74727597	Сч. №	40702810500000035366
Банк получателя ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов	БИК	046311808
	Сч. №	30101810600000000808

Назначение платежа: Издательские услуги. Без НДС. ФИО.

Публикуемые материалы, сопроводительное письмо, копия платежного документа направляются по электронной почте: **edition@rae.ru**. При получении материалов для опубликования по электронной почте в течение семи рабочих дней редакцией высылается подтверждение о получении работы.

Контактная информация:

Тел. (499)-7041341

Факс (8452)-477677

✉ stukova@rae.ru;
edition@rae.ru
<http://www.rae.ru>;
<http://www.congressinform.ru>

**Библиотеки, научные и информационные организации,
получающие обязательный бесплатный экземпляр печатных изданий**

№ п/п	Наименование получателя	Адрес получателя
1.	Российская книжная палата	121019, г. Москва, Кремлевская наб., 1/9
2.	Российская государственная библиотека	101000, г. Москва, ул. Воздвиженка, 3/5
3.	Российская национальная библиотека	191069, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
4.	Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук	630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15
5.	Дальневосточная государственная научная библиотека	680000, г. Хабаровск, ул. Муравьева-Амурского, 1/72
6.	Библиотека Российской академии наук	199034, г. Санкт-Петербург, Биржевая линия, 1
7.	Парламентская библиотека аппарата Государственной Думы и Федерального собрания	103009, г. Москва, ул. Охотный ряд, 1
8.	Администрация Президента Российской Федерации. Библиотека	103132, г. Москва, Старая пл., 8/5
9.	Библиотека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова	119899, г. Москва, Воробьевы горы
10.	Государственная публичная научно-техническая библиотека России	103919, г. Москва, ул. Кузнецкий мост, 12
11.	Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы	109189, г. Москва, ул. Николоямская, 1
12.	Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук	117418, г. Москва, Нахимовский пр-т, 51/21
13.	Библиотека по естественным наукам Российской академии наук	119890, г. Москва, ул. Знаменка 11/11
14.	Государственная публичная историческая библиотека Российской Федерации	101000, г. Москва, Центр, Старосадский пер., 9
15.	Всероссийский институт научной и технической информации Российской академии наук	125315, г. Москва, ул. Усиевича, 20
16.	Государственная общественно-политическая библиотека	129256, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, корп. 2
17.	Центральная научная сельскохозяйственная библиотека	107139, г. Москва, Орликов пер., 3, корп. В
18.	Политехнический музей. Центральная политехническая библиотека	101000, г. Москва, Политехнический пр-д, 2, п. 10
19.	Московская медицинская академия имени И.М. Сеченова, Центральная научная медицинская библиотека	117418, г. Москва, Нахимовский пр-кт, 49
20.	ВИНИТИ РАН (отдел комплектования)	125190, г. Москва, ул. Усиевича, 20, комн. 401.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

ДЛЯ ВАШЕГО УДОБСТВА ПРЕДЛАГАЕМ РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ
ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Стоимость подписки

На 1 месяца (2016 г.)	На 6 месяцев (2016 г.)	На 12 месяцев (2016 г.)
1200 руб. (один номер)	7200 руб. (шесть номеров)	14400 руб. (двенадцать номеров)

Заполните приведенную ниже форму и оплатите в любом отделении Сбербанка.

✕

Извещение	СБЕРБАНК РОССИИ Форма № ПД-4		
	ООО «Издательский Дом «Академия Естествознания»		
	(наименование получателя платежа)		
	ИНН 5836621480	40702810500000035366	
	(ИНН получателя платежа)	(номер счёта получателя платежа)	
	ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов		
	(наименование банка получателя платежа)		
	БИК 046311808	30101810600000000808	
	КП 583601001	(№ кор./сч. банка получателя платежа)	
	Кассир	Ф.И.О. плательщика _____	
Адрес плательщика _____			
Подписка на журнал « _____ »			
(наименование платежа)			
Сумма платежа _____ руб. _____ коп.		Сумма оплаты за услуги _____ руб. _____ коп.	
Итого _____ руб. _____ коп.		« _____ » _____ 201__ г.	
С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен			
Подпись плательщика _____			
Квитанция		СБЕРБАНК РОССИИ Форма № ПД-4	
		ООО «Издательский Дом «Академия Естествознания»	
	(наименование получателя платежа)		
	ИНН 5836621480	40702810500000035366	
	(ИНН получателя платежа)	(номер счёта получателя платежа)	
	ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов		
	(наименование банка получателя платежа)		
	БИК 046311808	30101810600000000808	
	КП 583601001	(№ кор./сч. банка получателя платежа)	
	Кассир	Ф.И.О. плательщика _____	
Адрес плательщика _____			
Подписка на журнал « _____ »			
(наименование платежа)			
Сумма платежа _____ руб. _____ коп.		Сумма оплаты за услуги _____ руб. _____ коп.	
Итого _____ руб. _____ коп.		« _____ » _____ 201__ г.	
С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен			
Подпись плательщика _____			

✕

Копию документа об оплате вместе с подписной карточкой необходимо выслать по факсу 845-2-47-76-77 или **E-mail: stukova@rae.ru**

Подписная карточка

Ф.И.О. ПОЛУЧАТЕЛЯ (ПОЛНОСТЬЮ)	
АДРЕС ДЛЯ ВЫСЫЛКИ ЗАКАЗНОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (ИНДЕКС ОБЯЗАТЕЛЬНО)	
НАЗВАНИЕ ЖУРНАЛА (укажите номер и год)	
Телефон (указать код города)	
E-mail, ФАКС	

**ЗАКАЗ ЖУРНАЛА «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Для приобретения журнала необходимо:

1. Оплатить заказ.
2. Заполнить форму заказа журнала.
3. Выслать форму заказа журнала и сканкопию платежного документа в редакцию журнала по **E-mail: stukova@rae.ru**.

Стоимость одного экземпляра журнала (с учетом почтовых расходов):

Для физических лиц – 815 рублей

Для юридических лиц – 1650 рублей

Для иностранных ученых – 1315 рублей

Форма заказа журнала

Информация об оплате способ оплаты, номер платежного документа, дата оплаты, сумма	
Сканкопия платежного документа об оплате	
ФИО получателя полностью	
Адрес для высылки заказной корреспонденции индекс обязательно	
ФИО полностью первого автора запрашиваемой работы	
Название публикации	
Название журнала, номер и год	
Место работы	
Должность	
Ученая степень, звание	
Телефон (указать код города)	
E-mail	

Особое внимание обратите на точность почтового адреса с индексом, по которому вы хотите получать издания. На все вопросы, связанные с подпиской, Вам ответят по телефону: 845-2-47-76-77.

По запросу (факс 845-2-47-76-77, E-mail: stukova@rae.ru) высылается счет для оплаты подписки.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ (РАЕ)**РАЕ зарегистрирована 27 июля 1995 г.****в Главном Управлении Министерства Юстиции РФ В г. Москва**

Академия Естествознания рассматривает науку как национальное достояние, определяющее будущее нашей страны и считает поддержку науки приоритетной задачей. Важнейшими принципами научной политики Академии являются:

- опора на отечественный потенциал в развитии российского общества;
- свобода научного творчества, последовательная демократизация научной сферы, обеспечение открытости и гласности при формировании и реализации научной политики;
- стимулирование развития фундаментальных научных исследований;
- сохранение и развитие ведущих отечественных научных школ;
- создание условий для здоровой конкуренции и предпринимательства в сфере науки и техники, стимулирование и поддержка инновационной деятельности;
- интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;

– защита прав интеллектуальной собственности исследователей на результаты научной деятельности;

– обеспечение беспрепятственного доступа к открытой информации и прав свободного обмена ею;

– развитие научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций различных форм собственности, поддержка малого инновационного предпринимательства;

– формирование экономических условий для широкого использования достижений науки, содействие распространению ключевых для российского технологического уклада научно-технических нововведений;

– повышение престижности научного труда, создание достойных условий жизни ученых и специалистов;

– пропаганда современных достижений науки, ее значимости для будущего России;

– защита прав и интересов российских ученых.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ АКАДЕМИИ

1. Содействие развитию отечественной науки, образования и культуры, как важнейших условий экономического и духовного возрождения России.

2. Содействие фундаментальным и прикладным научным исследованиям.

3. Содействие сотрудничеству в области науки, образования и культуры.

СТРУКТУРА АКАДЕМИИ

Региональные отделения функционируют в 61 субъекте Российской Федерации. В составе РАЕ 24 секции: физико-математические науки, химические науки, биологические науки, геолого-минералогические науки, технические науки, сельскохозяйственные науки, географические науки, педагогические науки, медицинские науки, фармацевтические науки, ветеринарные науки, экономические науки, философские науки, проблемы развития ноосферы, экология животных, исторические науки, регионоведение, психологические науки, экология и здоровье населения, юридические науки, культурология и искусствоведение, экологические технологии, филологические науки.

Членами Академии являются более 5000 человек. В их числе 265 действитель-

ных членов академии, более 1000 членов-корреспондентов, 630 профессоров РАЕ, 9 советников. Почетными академиками РАЕ являются ряд выдающихся деятелей науки, культуры, известных политических деятелей, организаторов производства.

В Академии представлены ученые России, Украины, Белоруссии, Узбекистана, Туркменистана, Германии, Австрии, Югославии, Израиля, США.

В состав Академии Естествознания входят (в качестве коллективных членов, юридически самостоятельных подразделений, дочерних организаций, ассоциированных членов и др.) общественные, производственные и коммерческие организации. В Академии представлено около 350 вузов, НИИ и других научных учреждений и организаций России.

ЧЛЕНСТВО В АКАДЕМИИ

Уставом Академии установлены следующие формы членства в академии.

1) профессор Академии

2) коллективный член Академии

3) советник Академии

4) член-корреспондент Академии

5) действительный член Академии (академик)

6) почетный член Академии (почетный академик)

Ученое звание профессора РАЕ присваивается преподавателям высших и средних учебных заведений, лицеев, гимназий, колледжей, высококвалифицированным специалистам (в том числе и не имеющим ученой степени) с целью признания их достижений в профессиональной, научно-педагогической деятельности и стимулирования развития инновационных процессов.

Коллективным членом может быть региональное отделение (межрайонное объединение), включающее не менее 5 человек и выбирающее руководителя объединения. Региональные отделения могут быть как юридическими, так и не юридическими лицами.

Членом-корреспондентом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, внесшие значительный вклад в развитие отечественной науки.

Действительным членом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, ученое звание профессора и ранее избранные членами-корреспондентами РАЕ, внесшие выдающийся вклад в развитие отечественной науки.

Почетными членами Академии могут быть отечественные и зарубежные специалисты, имеющие значительные заслуги в развитии науки, а также особые заслуги перед Академией. Права почетных членов Академии устанавливаются Президиумом Академии.

С подробным перечнем документов можно ознакомиться на сайте www.rae.ru

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Региональными отделениями под эгидой Академии издаются: монографии, материалы конференций, труды учреждений (более 100 наименований в год).

Издательство Академии Естествознания выпускает шесть общероссийских журналов:

1. «Успехи современного естествознания»
2. «Современные наукоемкие технологии»
3. «Фундаментальные исследования»

4. «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований»

5. «Международный журнал экспериментального образования»

6. «Современные проблемы науки и образования»

Издательский Дом «Академия Естествознания» принимает к публикации монографии, учебники, материалы трудов учреждений и конференций.

ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ФОРУМОВ

Ежегодно Академией проводится в России (Москва, Кисловодск, Сочи) и за рубежом (Италия, Франция, Турция, Египет, Та-

иланд, Греция, Хорватия) научные форумы (конгрессы, конференции, симпозиумы). План конференций – на сайте www.rae.ru.

ПРИСУЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАЧЕСТВА РАЕ

Сертификат присуждается по следующим номинациям:

- Лучшее производство – производители продукции и услуг, добившиеся лучших успехов на рынке России;
- Лучшее научное достижение – коллективы, отдельные ученые, авторы приоритетных научно-исследовательских, научно-технических работ;
- Лучший новый продукт – новый вид продукции, признанный на российском рынке;

• Лучшая новая технология – разработка и внедрение в производство нового технологического решения;

• Лучший информационный продукт – издания, справочная литература, информационные издания, монографии, учебники.

Условия конкурса на присуждение «Национального сертификата качества» на сайте РАЕ www.rae.ru.

С подробной информацией о деятельности РАЕ (в том числе с полными текстами общероссийских изданий РАЕ) можно ознакомиться на сайте РАЕ – www.rae.ru

105037, г. Москва, а/я 47,

Российская Академия Естествознания.

Е-mail: stukova@rae.ru

edition@rae.ru