АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
«ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

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 09.03.2016

Формат 60x90 1/8
Типография ИД «Академия Естествознания»
440000, г. Пенза, ул. Лермонтова, 3

Усл. печ. л. 25,75
Тираж 500 экз.
Заказ МЖЭО 2016/2

© Академия Естествознания

№2 2016
Часть 1
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

Ответственный секретарь
к.м.н. Н.Ю. Стукова

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)

EDITOR
Mikhail Ledvanov (Russia)

Senior Director and Publisher
Natalia Stukova

EDITORIAL BOARD
Anatoly Kurzanov (Russia)
Mikhail Romantzov (Russia)
Valentina Divocha (Ukraine)
Garnik Kocharyan (Armenia)
Wojciech Slomski (Poland)
Yuri Osik (Kazakhstan)
Zakir Aliev (Azerbaijan)

18+

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 ВИНИТИ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

СИСТЕМА АУТОИДЕНТИФИКАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Артеменко М.В. 9

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ РОССИИ
Ахмадиев Г.М. 14

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ
Бойкова М.Б., Курдюков Б.Ф. 18

ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМЫ АВТОРИТЕТА
Вазиева А.Р. 21

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: КРОССКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ
Давыденко Ю.Е., Тютюнник В.Ю. 25

РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
Ершова О.В. 30

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
Жумагулова Б.С. 34

СИСТЕМА ООБРАЗОВ КАК СПОСОБ И РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
Заболотная С.Г. 38

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»
Кайгородцев А.А. 43

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ
Камалеева А.Р., Хадиуллина Р.Р. 47

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»
Краснощекова Г.А. 51

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
Кударинова А.С., Ашимханова Г.С. 55

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА КОМПЬЮТЕРНО-ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА
Кутебаев Т.Ж., Кинтонова А.Ж., Асемова Г.Д., Мусина Г.Б. 59

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ
Лаврова Е.В. 64

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ «БЕЛОЯР»
Лопатина А.Б. 69

ПРОБЛЕМЫ КООПЕРАЦИИ ВНУТРИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ ВО ФРАНЦИИ
Петрусевич А.А., Аникин Д.В. 74

МЕТОДИКА АКТИВИЗАЦИИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
Раимкулова А.С. 78

«НОВАЯ ПЕДАГОГИКА» В.П. ВАХТЕРОВА: ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ
Россова Ю.И. 82

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ
ПРИ СОДЕЙСТВИИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ
Стукаленко Н.М. 87

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ
Тарутин А.В. 92

АНАЛИЗ СОБЛЮДЕНИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)
Трапезникова И.С. 97

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОНИЦАТЕЛЬНОСТИ
У БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ
Тутолмин А.В. 100

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
МЕДИЦИНСКИХ ДИСЦИПЛИН ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
Фролов А.П. 105

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ
Хусаинов З.А. 111

ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Чупрова Л.В. 116

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ
(НА ПРИМЕРЕ ОМСКОЙ ШКОЛЫ ДИЗАЙНА КОСТЮМА
OMSK FASHION DESIGN SCHOOL_OFDS)
Ющенко О.В., Тимофеева М.Р. 120

Филологические науки

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
Глазырина Е.С. 125

К ПРОБЛЕМЕ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА
«МАСТЕР И МАРГАРИТА»
Губанихина Е.В., Жесткова Е.А. 129

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ
СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ
Демидова Г.В. 133

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
Карсакова В.В., Жесткова Е.А. 137

РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Киселёва Е.А., Жесткова Е.А. 141

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ КАРДИОЛОГИИ
Лаптева Е.А. 146

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ДРЕВНЕГО СЛАВЯНСКОГО СЛОВА «СЛОВО»,
ЕГО ОБРАЗОВ И СМЫСЛОВ, И СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЭТОГО СЛОВА
Лопатина А.Б. 151

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
КОНЦЕПТА «ДАСТАРХАН»
Оналбаева А.Т., Жанузакова К.Т 156

РЕАЛИЗАЦИЯ И ФУНКЦИИ ОНИМОВ ТЮРКСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ
В ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. СНЕГИНА, М. СИМАШКО,
А. АЛИМЖАНОВА, Г. БЕЛЬГЕРА, С. САНБАЕВА)
Туровская Е.И. 160

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИПЫ МОДАЛЯЦИИ ИНФИНИТИВОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
Шигуров В.В., Шигурова Т.А. 165

Философские науки

ФИЛОСОФСКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ
Белозеров В.В., Блудчий Н.П., Кальченко И.Е., Олейников С.Н. 170

СИМВОЛИЗМ БЫТИЯ
Колесникова Г.И. 176

БОДИЦЕНТРИЗМ, КАК ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ
Лопатина А.Б. 181

КУРС ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ
Ригина Е.Ю. 186

ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЗМА В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОСТИ РУССКОГО ЭТНОСА
Россинский А.Г., Воронцова Е.А. 191

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 197
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ 205

CONTENTS

Pedagogical sciences

SYSTEM AUTOIDENTIFICATION THE MENTAL STATE OF THE LEARNER IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION
Artemenko M.V. 9

METHODOLOGICAL BASES AND PRINCIPLES OF TRAINING, TRAINING IN RUSSIAN UNIVERSITIES
Akhmadiev G.M. 14

FORMATION OF A SENSE OF CITIZENSHIP AMONG STUDENTS IN THE CONDITIONS OF CHANGING SOCIAL VALUES AND LIFE PRIORITIES
Boikova M.B., Kurdyukov B.F. 18

ABOUT RESEARCHES OF THE PROBLEM OF AUTHORITY
Vazieva A.R. 21

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS THE WAY OF ITS FORMING
Davydenko I.E., Tiutiunnyk V.Y. 25

DEVELOPMENT OF CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR THE ASSESSMENT OF LEVEL OF CHEMICAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY ON THE BASIS OF COMPETENCE-BASED APPROACH
Ershova O.V. 30

INTENTIONAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE
Zhumagulova B.S. 34

IMAGERY SYSTEM AS THE MODE AND REGULATION OF MEDICAL STUDENTS' ACTIVITY
Zabolotnaya S.G. 38

TECHNIQUE OF TEACHING OF THE TOPIC «ASSESSMENT OF ECONOMIC EFFICIENCY OF INVESTMENT PROJECTS» WHEN STUDYING DISCIPLINE «INVESTMENT MANAGEMENT»
Kaigorodtsev A.A. 43

DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL WAYS OF STUDENT-ATHLETES OF DIFFERENT FORMS OF STUDYING BASED ON THEIR USE OF SELF-EDUCATION ABILITIES AND SKILLS OF WORK WITH INFORMATION RESOURCES
Kamaleyeva A.R., Khadiullina R.R. 47

FORMATION OF THE STUDENTS READING COMPETENCE IN THE COURSE «FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES»
Krasnoshchekova G.A. 51

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL KNOWLEDGE AMONG CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH THE USE OF SUBJECT-DIDACTIC GAMES
Kudarinova A.S., Achimhanova G.S. 55

EXPERIMENTAL DIAGNOSTICS OF COMPUTER INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E'BOOKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY
Kutebayev T.Z., Kintonova A.Z., Assemova G.D., Mussina G.B. 59

MODERN TEACHING METHODS IN TRAINING STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES AS A CONDITION OF ENSURING NATIONAL SECURITY OF RUSSIA
Lavrova E.V. 64

TEACHING PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP WITH ELEMENTS OF A SYSTEM OF NATURAL MOVEMENT OF «BELOYAR»
Lopatina A.B. 69

PROBLEMS OF COOPERATION WITHIN EDUCATIONAL CLUSTERS IN FRANCE
Petrusevich A.A., Anikin D.V. 74

METHOD ACTIVATION FUTURE TEACHERS OF INFORMATIVE ACTIVITY OF SCHOOLBOYS
Raimkulova A.S. 78

«NEW PEDAGOGICS» OF V.P. VAKHTEROV: A STUDY OF GENDER DIFFERENCES
Rossova Y.I. 82

PEDAGOGICAL WORK WITH DIFFICULT TEENAGERS WITH THE ASSISTANCE OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS
Stukalenko N.M. 87

THE QUALITY OF EDUCATION OF SPECIALISTS OF MILITARY UNIVERSITIES
Tarutin A.V. 92

CHILDREN'S RIGHTS AND ITS DEFENSE IN THE FIELD OF GENERAL SECONDARY EDUCATION
Trapeznikova I.S. 97

THE METHODS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INSIGHT AT BACHELOR OF EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL
Tutolmin A.V. 100

ORGANIZATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS AT THE PRACTICAL CLASSES ON A SPECIALITY "ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION"
Frolov A.P. 105

THE ROLE OF THE FAMILY IN ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF CHILDREN
Khousainov Z.A. 111

DESIGN OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE WITH USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
Chuprova L.V. 116

VISUALIZING THE IMAGE IN DESIGN EDUCATION (ON THE EXAMPLE OMSK FASHION DESIGN SCHOOL_OFDS)
Yushenko O.V., Timofeeva M.R. 120

Philological sciences

LINGVODIDACTIC TECHNIQUE OF WORKING WITH AUTHENTIC MATERIALS AT THE LESSONS OF A FOREIGHN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT MEDICAL UNIVERSITIES
Glazyrina E.S. 125

THE PROBLEM AUTHOR'S INTENTION IN THE NOVEL M.A. BULGAKOV'S «MASTER AND MARGARITA»
Gubanihina E.V., Zhestkova E.A. 129

MAIN MODELS OF EDUCATION MULTICOMPONENT TERMINOLOGICAL TERMINOLOGICAL PHRASE IN THE ENGLISH-LANGUAGE TRANSLATION
Demidova G.V. 133

ENRICHING OF LEXICAL SUPPLY OF JUNIOR SCHOOLBOYS ON LESSONS OF RUSSIAN
Karsakova V.V., Zhestkova E.A. 137

THE DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC STRUCTURE OF THE SPEECH OF YOUNGER STUDENTS
Kiseleva E.A., Zhestkova E.A. 141

BASIC METHODS OF TERM FORMATION IN THE FIELD OF CARDIOLOGY
Lapteva E.A. 146

THE STUDY WAS THE ANCIENT SLAVIC WORD «WORD», HIS IMAGE AND MEANING , AND THE MODERN MEANING OF THE WORD
Lopatina A.B. 151

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE CONCEPT «DASTARKHAN»
Onalbayeva A.T., Zhanuzakova K.T. 156

SALES AND FUNCTIONS OF ONIM TURKIC ORIGIN IN THE LITERATURE (ON THE MATERIAL OF D. SNEGIN, M. SIMASHKO, A. ALIMZHANOV, G. BELGER, P. SANBAEV)
Turovskaya Y.I. 160

FUNCTIONAL AND FUNCTIONAL-SEMANTIC MODULATIONS INFINITIVE IN THE RUSSIAN LANGUAGE
Shigurov V.V., Shigurova T.A. 165

Philosophical sciences

PHILOSOPHICAL AND PHILOLOGICAL ASPECTS OF SAFETY
Belozerov V.V., Bludchy N.P., Kalchenko I.E., Oleynikov C.H. *170*

SYMBOLISM OF BEING
Kolesnikova G.I. *176*

BODITSENTRIZM AND PHILOSOPHY OF MODERN CONSUMER SOCIETY
Lopatina A.B. *181*

UNIVERSITY COURSE OF ECOLOGICAL ETHICS
Rigina E.Y. *186*

THE PROBLEM OF PATRIOTISM IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF RUSSIAN ETHNOS MENTALITY
Rossinskiy A.G., Vorontsova E.A. *191*

RULES FOR AUTHORS *197*

INFORMATION ABOUT THE ACADEMY *205*

УДК 378.14+37.01:007+37.018.43+159.97

СИСТЕМА АУТОИДЕНТИФИКАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артеменко М.В.

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, e-mail: artem1962@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы аутоидентификации психоэмоционального состояния обучающегося в системе дистанционного образования с целью оптимизации процесса овладения изучаемого материала путем коррекции структуры и цвета предоставляемого теоретического, практического и тестового материала. Рассматривается информационно-аналитическая система дистанционного обучения с учетом анализа текущего психоэмоционального состояния, включающая: модули предоставления учебного и контрольного материалов, модули психоэмоционального тестирования, аналитический анализ, сбор статистического материала, модули релаксации и коррекции структуры и цвета учебного материала. В качестве информационного показателя для аналитического куба используется кортеж-куб, включающий в себя показатели, характеризующие селективность, переключаемость, устойчивость внимания, поиск сигнала в шуме и опознание (в различных комбинациях цвета «стимул-фон»), как коррелирующие с показателями качества освоения знаниями, умениями и навыками. В качестве информационного обмена обучающей системы и пользователя предлагается использовать «автономный интеллектуальный интерактивный дружественный интеллекта». Сделан вывод о перспективности развития предлагаемого направления технологии дистанционного образования. Качество восприятия (и закрепления) учебной информации (знания, умения, навыки, контрольно-измерительные материалы) в системах дистанционного обучения во многом обусловливается текущим психоэмоциональным состоянием обучающего (включая цветовое восприятие). В связи с этим, проектирование и применения в системах дистанционного обучения подсистемы аутоидентификации психического состояния (включая цветовое восприятие видиоинформации), позволяющая оптимизировать представление информационного материала, является актуальной проблемой. Целью настоящей работы является разрешение ряда аспектов указанной проблемы путем проектирования системы аутоидентификации психоэмоционального состояния обучающегося в системе дистанционного образования непосредственно перед и во время процедуры обучения. Методы исследования основываются на теории и практике тестирования и практического использования методов психодиагностики. В работе: рассматривается информационно-аналитическая система дистанционного обучения с учетом анализа текущего психо-эмоционального состояния, включающая: модули предоставления учебного и контрольного материалов, модули психо-эмоционального тестирования, аналитический анализ, сбор статистического материала, модули релаксации и коррекции структуры и цвета учебного материала; в качестве информационного показателя для модуля аналитического анализа используется кортеж-куб, включающий в себя показатели, характеризующие: селективность, переключаемость, устойчивость внимания, поиск сигнала в шуме и опознание (в различных комбинациях цвета «стимул-фон»), как коррелирующие с показателями качества освоения знаниями, умениями и навыками; в качестве информационного обмена обучающей системы и пользователя предлагается использовать развитие концепции «автономного интеллектуального интерактивного дружественного интеллекта»; формулируется вывод о перспективности развития предлагаемого направления технологии дистанционного образования. Области применения результатов исследований: дистанционное образование, обучение с учетом индивидуальных текущих психоэмоциональных особенностей, автоматизированные системы обучения, педагогика.

Ключевые слова: дистанционное образование, педагогическая психология, диагностика психо-эмоционального состояния, цветовосприятие, интеллектуальный дружественный интерфейс

SYSTEM AUTOIDENTIFICATION THE MENTAL STATE OF THE LEARNER IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION

Artemenko M.V.

FSEI HE «Southwestern State University», Kursk, e-mail: artem1962@mail.ru

The article considers the issues of autoidentification psychoemotional state of the learner in the system of distance education for the purpose of optimization of process of mastering of the studied material by adjusting color patterns, and provide theoretical, practical and test material. Submitted information-analytical system of distance learning based on the analysis of current psycho-emotional condition condition, including: delivery of training modules and reference materials, modules psycho-emotional testing, analytical analysis, collection of statistical material, the relaxation and correction of patterns and colors educational material. As an information indicator for analytical cube used a tuple-cube, which includes the indicators characterizing the selectivity, switchability, stability of attention, searching for signal in noise and the identification (in different color combinations of «stimulus-background»), as correlated with indicators of the quality of mastering of knowledge, abilities and skills. As an information exchange of educational system and the user is encouraged to use «Autonomous intelligent interactive user-friendly intelligence». The conclusion about prospects of development of proposed courses of distance learning. Quality of perception (and reinforce) learning content (knowledge, abilities, skills, control and measuring materials) in distance education due to the current psycho-emotional condition training (including color perception). In this regard, the design and use in systems of remote training of autoidentification mental status (including color perception of videoinformation), which allows to optimize the presentation of information material, is an important issue. The aim of this work is to resolve some aspects of this problem by designing a system of autoidentification emotional state of the learner in the distance education system immediately before and during the procedure of learning. In work: information-analytical system of distance learning based on the analysis of the current psycho-emotional condition, including modules: provide training and reference materials, psychological and emotional testing, analytical analysis, collection of statistical material, relaxation , correction patterns, and colors of educational material; as an information indicator for the analytical analysis it is proposed to use a tuple-cube, which includes indicators: selectivity, switchability, stability of attention, searching for signal in noise and the identification (in different color combinations of «stimulus-background»), as correlated with the quality of mastering of educational material; as an information exchange of educational system and the user is invited to develop the concept of «Autonomous intelligent interactive friendly intelligence»; the conclusion is formulated about the prospects of development of proposed courses of distance learning; the scope of the research: distance education, training tailored to individual current psychoemotional features, automated learning systems and pedagogy.

Keywords: distance education, educational psychology, diagnostics of psycho-emotional state, perception, intelligent user-friendly interface

Развитие средств телекоммуникации, вычислительной техники, методов дистанционного образования, потребности развития производственного потенциала страны актуализирует необходимость интенсификации дистанционного образования без потери качества обучения по различным образовательным траекториям (как по государственным программам, так и по самостоятельно определенным). Особенностью дистанционного образования является отсутствие контакта «учащийся-преподаватель» непосредственно в аудитории. В связи с этим является актуальным проведение исследований в области оптимального соотнесения характера предоставляемого материала обучаемого с его психическим состоянием, текущей возможностью воспринимать, запоминать и модифицировать предъявляемую ему средствами телекоммуникации учебную информацию. Обучающийся в данном случае по сути является автономным искусственным интеллектом [4] и оператором эргатической системы «Человек-ЭВМ» , воспринимающий информацию с «плоского экрана» и реагирующий на нее с помощью «клавиатуры» посредством дружественного интеллекта [3].

Качество восприятия информации и характера реакции на нее во многом определяется цветом (или иным выделением), который в данном случае является дополнительной информационной характеристикой педагогического воздействия. (Заметим, что в случае индивидуальных отклонений обучающегося в восприятия цвета, воздействие на центральную нервную систему также оказывается, поскольку каждый цвет является электромагнитным колебанием с определенными частотами, амплитудами, мощностями и временем воздействия). В связи с этим, проектирование и применения в системах дистанционного обучения подсистемы аутоидентификации психического состояния (включая цветовое восприятие видиоинформации), позволяющая оптимизировать представление информационного материала, является **актуальной проблемой**.

Одним из вариантом разрешения некоторых аспектов указанной проблемы является разработка системы аутоидентификации психоэмоционального состояния обучающегося в системе дистанционного образования непосредственно перед процедурой обучения, что и является **целью** настоящей работы.

Методы исследования основываются на теории и практике тестирования и практического использования методов психодиагностики [5, 6, 7, 9].

Результаты исследования и их обсуждение

В педагогике хорошо известно, что психоэмоцианальное состояние обучающегося существенным образом влияет на качественные показатели процесса обучения. Связь психических характеристик с результатами усвоения знаний и приобретаемых навыков показана, например, в работах [1, 2] показано, что с качественными показателями освоения учебных траекторий различных направлений коррелируют такие характеристики психического состояния человека как: у экономических, юридических строительных и машиностроительных – селективность, переключаемость внимания и восстановление пропущенной цифры; у приборостроительных (включая программное обеспечение) – селективность, переключаемость, воспроизведение, устойчивость внимания.

В работе [10] предлагается для оценки текущего состояния психики использовать различные модификации цветового теста Люшера. В работах [8, 9] анализируются возможности использования различных цветовых контрастов при обучении. В частности, приводятся следующие особенности воздействия цвета на психоэмоциональное состояние человека – представлены в таблице.

Указанные особенности позволяют оперативно изменять цветовые составляющие обучающей информации на экране монитора (или иных видиосредств) в зависимости от текущего психоэмоционального состояния обучающегося с целью концентрации его внимания на определенных гносеологических объектах.

При проведение занятий в очной форме в группе обучающихся индивидуальные особенности стремятся к модальным значениям в группе с учетом психоэмоционального состояния педагогического работника, управляющего процессом обучения и слабо коррелируют с показателями, характеризующими освоение знаниями и навыками. При классической заочной форме, наоборот, индивидуальность существенно доминирует, но отсутствует возможность коррекции процесса преподнесения информации (скорости, цветового и структурного изменений), поскольку это изначально не заложено в предоставляемых обучающему методических и тестовых материалов.

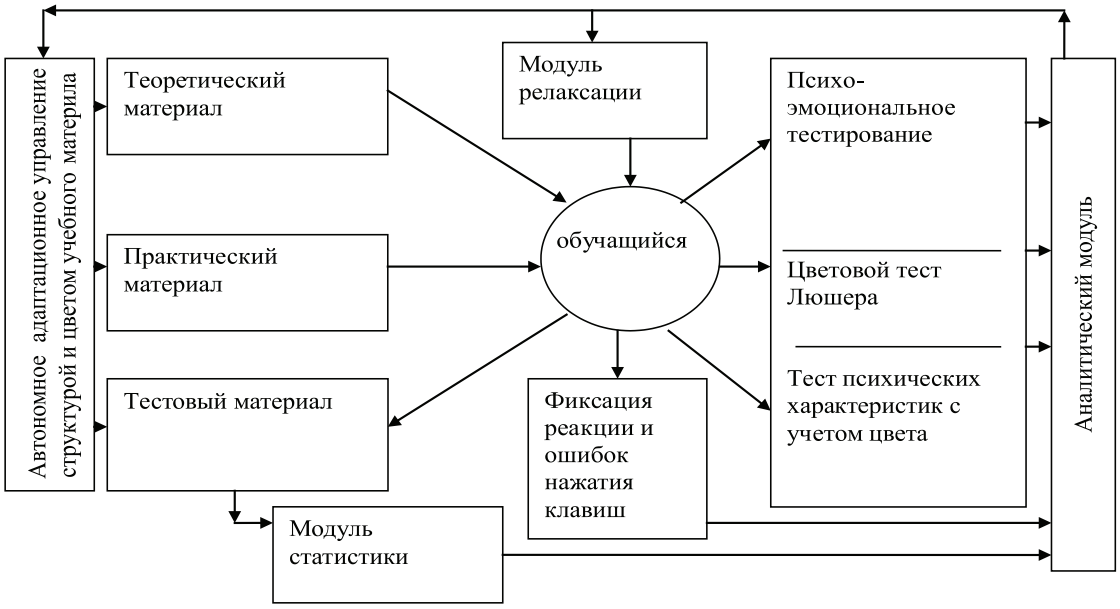
Дистанционное обучение с использованием современных средств телекоммуникаций (интернет и ЭВМ), напротив, позволяет в процессе обучения адаптировать предоставляемый материал к текущему

психоэмоциональному состоянию. Последнее может быть определено как непосредственно перед процессом обучения путем кратковременного (не более 5 минут) тестирования, так и текущего – посредством анализа изменений реакции в процессе обучения (скорости нажатие клавиш, пролистывания страниц, ошибок в нажатие клавиш).

Информационно-аналитическая система аутоидентификации психического состояния обучающегося в процессе дистанционного образования показана на рисунке.

Особенности воздействия цвета на психоэмоциональное состояние человека

Цвет	Локализация		
	Вверху	Боковые поверхности или перспективы	Внизу
Красный	Возбуждает и мобилизирует	Активизирует и возбуждает.	Воспринимается неестественно, может «обжигать»
Розовый	Придает ощущение легкости, удовлетворенности действием	Вызывает чувство нежности	Ассоциируется с обонятельными ощущениями
Оранжевый	Способствует концентрации внимания	Вызывает ощущение тепла и способствует релаксации.	Вызывает эффект «принадлежности» и тепла, иногда воспринимается неестественно
Желтый	Вызывает приятные ощущения разрядки, улучшает релаксацию.	Возбуждает и может вызвать неприятные ощущения	Вызывает эффект «приподнятости» настроения, иногда «парения»
Зеленый	Воспринимается неестественно на цветных фонах	Успокаивает	Успокаивает и «охлаждает», может оказывать психотропное действие
Голубой	Придает ощущение легкости, улучшает релаксацию	«Охлаждает» и вызывает чувство отчуждение	«Охлаждает» (более выражено, чем зеленый)
Синий	Вызывает чувства тревожности и беспокойства	Вызывает отчуждение и не способствует общению	Вызывает чувства: тревоги, «холода», ощущения бездны.
Коричневый	Вызывает чувства тяжести и психического давления	Угнетает, усиливает ипохондрическую настроенность	Вызывает ощущение уверенности твердости.



Информационно-аналитическая система аутоидентификации психического состояния обучающегося в процессе дистанционного образования

Согласно предлагаемой схемы аутоидентификации психического состояния обучающегося осуществляется перед и/или во время предоставления ему информационного материала трех видов: теоретический материал (знания), практический материал (методические материалы по выполнению заданий, развивающих умения и навыки), тестовый материал (контрольно-измерительный, проверяющий соответствие овладения знаниями, навыками и умениями определенным нормативам).

Аналитический модуль» по результатам психо-эмоционального тестирования и-или информации модуля «Фиксация реакции и ошибок нажатия клавиш» формирует управляющие сигналы для модуля релаксации и модуля «Автономное адаптационное управление структурой и цветом учебного материала». Первый при необходимости осуществляет релаксацию обучающегося перед очередным этапом обучения или тестирования (представляет собой видио и/или звукорелаксации или инструкцию по ее выполнению) Второй – осуществляет коррекцию дружественного интерфейса предоставления учебного материала путем коррекции его структуры и цвета (сигнал и фон) его составляющих. Результаты взаимодействия обучаемого с тестовым учебным материалом накапливается в «Модуле статистики» и, после первичной статистической обработки, передается в «Аналитический модуль» для формирования, в случае необходимости, управляющих сигналов для показанных на схеме модулей. «Аналитический модуль» представляет собой базу знаний, заранее обученную на эмпирическом материале (согласно таблице и проведенным исследованиям), и/или согласно рекомендациям экспертов (и верифицированным информационных источникам).

Модуль «Психо-эмоционального тестирования» осуществляет экспресс-диагностику: психо-эмоционального состояния путем проведения модифицированного интегрального теста Люшера (например, по методике, предлагаемой в [10]) и/или проведения психического комплексного цветового теста.

Последний предлагается проводить по следующим методикам, реализующим комплексный тест внимания и восприятие цвета:

Для исследования **селективности** зрительного внимания испытуемому на экране монитора (может использоваться экран мобильного телефона или планшета) предъявляются в случайном порядке и в заданном темпе цифры натурального ряда и измеряется среднее время его реакции на их появление. Затем цифры предъявляются на фоне визуального шума. В итоге рассчитывается показатель:

$$CB_{cs,cf} = \frac{t_0 \cdot (N - C_0)}{t_n \cdot (N - C_n)}, \qquad (1)$$

где t_o, t_n – среднее время опознания цифр без помех и с помехой; C_o, C_n – число ошибок испытуемого без помех и с помехой; N – число предъявлений стимула; cs – цвет символа; cf – цвет фона.

При исследовании **переключаемости** испытуемому предлагается реагировать на один из двух предупредительных сигналов («0» и «1»; «чет» – «нечет») и на один пусковой («*»). При появлении первого сигнала испытуемый ожидает появление пускового и как можно быстрее нажимает на определенную функциональную клавишу. При появлении второго предупредительного сигнала испытуемый нажимает на клавишу после исчезновения пускового сигнала. В конце эксперимента рассчитывается показатель:

$$\text{ПВ}_{cs,cf} = \frac{N \cdot t}{N - C}, \qquad (2)$$

где C – число ошибок; t – среднее время реакции.

Для исследования **устойчивости** внимания предлагается методика, в соответствии с которой испытуемому в случайном порядке предъявляются цифры натурального ряда, которые он должен классифицировать по правилу: при появлении четной цифры нажимает на одну клавишу, нечетной – другую. Нажатие приводит к мгновенной смене цифры. Средняя скорость реакции при этом характеризует темп психических процессов. В итоге рассчитывается показатель $\text{УВ}_{cv.cf}$ по формуле, аналогичной (2). При реализации методики «поиска сигнала в шуме» тестируется состояние блока сенсорной памяти, операций фильтрации и перекодирования информации. В определенном темпе на экране монитора появляется цифра натурального ряда, выполняющая роль инструкции. Затем предъявляется последовательность неповторяющихся цифр. Испытуемый должен указать (нажатием определенной функциональной клавиши) присутствовала ли в последовательности цифра – инструкция. Рассчитывается показатель $\text{ПСШ}_{cv.cf}$ по формуле, аналогичной (2). При реализации методики «**опознание**» испытуемому вначале предъявляется последовательность натуральных цифр-стимулов, после чего испытуемый должен указать отсутствующую цифру. Рассчитывается показатель $\text{О}_{cv.cf}$, по формуле аналогичной (2).

В качестве информационного показателя для аналитического анализа используется кортеж-куб (3):

$$PT = \{\text{СВ}_{cv.cf}, \text{УВ}_{cv.cf}, \text{ПВ}_{cv.cf}, \text{ПСШ}_{cv.cf}, \text{О}_{cv.cf}\} / cv = 1...Nc,\ cf = 1...Nv, cv \neq cf, \quad (3)$$

где *Nc* и *Nv* – соответственно количество цветов предъявляемого стимула и фона.

Для осуществления экспресс-анализа рекомендуется *Nc* и *Nv* выбирать не более 3 (*R*, *G*, *D*), а количество предъявлений для каждой комбинации (*cv*, *cf*) не более 10. Тест занимает порядка 5–8 минут.

Выводы и рекомендации

Предлагаемая система аутоидентификации психического состояния обучающегося в процессе дистанционного образования позволяет оптимизировать овладения учащимся новыми знаниями, умениями и навыками при изучении определенной дисциплины в удобное для него время с учетом психо-эмоционального состояния. Для реализации данной цели предлагается в соответствующей системе обучения в случае применения компьютерных технологий. В итоге предлагается от концепции «дружественного интеллекта» осуществить переход к концепции «автономного интеллектуального интерактивного дружественного интеллекта» автоматизированных систем дистанционного образования. Последний можно определить как – дружественный интеллект общения оператора с ЭВМ, отличающийся постоянной адаптацией форм и цвета, предоставляемой в диалоговом режиме информации, путем реализации функций структурной и функциональной перестройки в соответствии с изменениями поведения оператора, анализируемого средствами искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Артеменко М.В., Головко И.Н., Кореневский Н.А. Оценка и управление профессиональной ориентацией абитуриента и управление профессиональной ориентацией абитуриента с учетом прогноза психофизиологических затрат // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – № 5. – С. 41–44; URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=21950 (дата обращения: 12.01.2016).

2. Артеменко М.В., Кореневский Н.А., Солошенко С.В. Прогнозирование состояния здоровья и успешности обучения студентов технических вузов // Вестник новых медицинских технологий/ – 2006/ – Т. XIII, № 2. – С. 64–67.

3. Дупик С. Создаем дружественный интерфейс. – URL:http://www.interface.ru/home.asp?artId=19533 (дата вхождения 12.12.2015).

4. Жданов А.А. Автономный искусственный интеллект. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2009. – 359 с.

5. Коркина М.В. Психиатрия: учебник для студ. мед. вузов / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 576 с.

6. Плотников В.В., Кореневский Н.А. Забродин Ю.М. Автоматизация методик психологического исследования: Принципы и рекомендации. – Орел: ВНИИИОТ Госагропрома СССР, 1989. – 327 с.

7. Райгородский Д.А. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М.: Изд-во Бахрах-М, 2011. – 672 с.

8. Сидоренко М.Г., Огнев А.С. Значение цвета при использовании аудивизуального контента в образовательном процессе // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2015. – № 2014. – URL: http://mic.org.ru/ (дата вхождения 08.01.2016)

9. Уилен Б. Психология цвета. – СПб.: ООО «Калина», 2006. – 326 с.

10. Artemenko M.V. Modification test Lusher – different dimension making // International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2015. – № 2. – URL: www.science-sd.com /461-24809 (дата вхождения 08.01.2016).

УДК 378.14.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ РОССИИ

Ахмадиев Г.М.

ФГАУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, e-mail: public.mail@kpfu.ru; GMAhmadiev@kpfu.ru

Целью настоящей работы является представить разработку методологических основ и принципов обучения и воспитания, школьников и студентов в высших и средних учебных заведениях России, учитывая их индивидуальные особенности. Социальные преобразования общества, происходящие в настоящее время, в первую очередь, оказывают влияние на подрастающее поколение, на подготовку специалистов в вузах различных регионов Республики Татарстана и России. Для этого необходимы глубокие знания о полученных результатах исследований в различных областях отечественной и зарубежной науки. В дальнейшем эти знания и происходящие в отечественной и зарубежной науке процессы оказывают влияние на формирование студенческой молодежи как будущих специалистов, воздействуют на развитие инновационных технологий в различных областях деятельности, содействуют адаптации и приспособлению к конкретным условиям их применения. Происходящие перемены в нашей стране, социально-культурные, экономические изменения влекут за собой смену приоритетов и ценностей, особенно в области формирования современной личности, умеющей адаптироваться к быстро меняющимся условиям нового многогранного мира. Это, несомненно, влияет на характер, содержание обучения и воспитание школьников и студентов, на степень подготовки специалистов в вузах России.

Ключевые слова: разработка, методология, обучение, воспитание, студенты, школьники, высшее, среднее, учебное заведение, Россия, индивидуальная особенность

METHODOLOGICAL BASES AND PRINCIPLES OF TRAINING, TRAINING IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Akhmadiev G.M.

FGAU IN «Kazan (Volga) Federal University», Kazan, e-mail: public.mail@kpfu.ru; GMAhmadiev@kpfu.ru

The purpose of this paper is to present the development of methodological bases and principles of training and education, pupils and students in secondary and higher educational institutions of Russia, taking into account their individual characteristics. Social transformation of society, currently taking place, first of all, have an impact on the younger generation, for training in universities of different regions of the Republic of Tatarstan and Russia. This requires in-depth knowledge about the results of research in various areas of domestic and foreign science. In the future, this knowledge and place in domestic and foreign scientific processes influence on the formation of students as future professionals, affect the development of innovative technologies in various fields, promote the adjustment and adaptation to the specific conditions of their application. The changes in our country, socio-cultural and economic changes entail a change in priorities and values, especially in the formation of the modern person, who knows how to adapt to the rapidly changing conditions of the new multi-faceted world. This will undoubtedly affect the nature of the content of training and education of pupils and students, the degree of training in Russian universities.

Keywords: development, methodology, training, students, schoolchildren, university, secondary, school, Russia, individual feature

В последнее время существенные и радикальные изменения в науке и образовании, происходящие в Российском обществе, вызвали к жизни необходимость осмысления развития основных направлений науки и образования XXI века.

Сегодня сфера науки и образования должна работать на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека как будущего специалиста. Сейчас время высказывается мнение, что образование и наука в настоящем их состоянии и в перспективе способны переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной и экономической сферах всего человечества.

Целью настоящей работы является представить разработку методологических основ и принципов обучения и воспитания школьников, студентов в высших и средних учебных заведениях РТ и РФ, учитывая их индивидуальные особенности.

Однако мы считаем, что для решения поставленных целей и задач и жизнеобеспечения современного образования и науки, в первую очередь, необходимо стимулировать творческую работу одаренных школьников и студентов. Не оставляя без внимания перспективное направление научных, учебных и производственных проектов профессорского и преподавательского состава вузов России.

В настоящее время именно оно становится фактором его выживания. Роль знаний в нашем обществе, особенно в экономическом развитии производственных организаций, стремительно возрастает, вытесняя значимость различных средств, приемов производства, природных ресурсов. В последнее время в России наука и производство ведет поиск новых приемов, способов, устройств и средств жизнеобеспечения, в том числе, разработку технологии производства продовольственных, непродовольственных, потребительских и промышленных товаров первой необходимости отечественного происхождения. Все это возможно только с помощью деятельности способных и одаренных молодых людей, руководимых опытными учеными и специалистами производства.

Материалы и методы исследований

Для достижения поставленной цели и решения поставленных задач, для практической проверки исходных научных положений в настоящей работе был использован комплекс теоретических методов исследования: анализ проблемы и предмета исследования, системный и целостный подходы.

В XX веке сфера образования во всем мире занималась передачей из поколения в поколение нацеленных на быструю отдачу блоковых и фрагментарных знаний, умений, навыков. Это касается и формирования у школьников и студентов общей и целостной картины окружающего материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого к единому человеческому сообществу, передаче из поколения в поколение духовных, культурных и нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании. Эти образовательные, воспитательные, гуманитарные по своей природе явления в лучшем случае лишь декларировались, а часто игнорировались.

В настоящее время создание системы высшего образования, которое направлено на реализацию личностно-ориентированного подхода, «возвышение» личности в системе правовых, нравственных и моральных ориентиров государства, требует существенного пересмотра теории и практики, а именно в фундаментальном и прикладном отношении подготовки специалиста, обеспечения условий становления личности, как специалиста новой формации в условиях международной интеграции [2; 3; 4; 5].

Результаты исследования и их обсуждение

Мы считаем, что проблема личностно-профессионального развития, обучения и воспитания студентов должна носить не только комплексный, но и иметь особый индивидуальный характер. Поэтому во многих работах обобщались и учитывались концепции различных наук, изучающих человека как целостную систему. Однако до сих пор не обращали и не обращают должного внимания на обучение и воспитание способных и одаренных школьников и студентов по специальной программе. Для них должны быть созданы специфические и целенаправленные, т.е. специальные учебные программы развития в каждой школе и вузе нашей страны.

Существенное значение для плодотворной педагогической деятельности имеет реализация выявленных общих закономерностей в теории воспитания и обучения, внедрение которых повышает эффективность всей системы образования и создает предпосылки для разработки новых научно-практических направлений в решении современных педагогических задач.

Передовой и личный опыт педагогов-новаторов обеспечивает развитие творческого потенциала обучаемых, а его обобщение позволяет находить эффективные приемы при разработке новых технологий обучения и воспитания в русле решения проблем развития личности.

Переход к личностно-ориентированному образованию, наполнение содержания образования национальными и общечеловеческими ценностями и культурными смыслами актуализирует необходимость разработки научно-обоснованных методик и технологий, адекватных новому содержанию с учетом индивидуальных особенностей студентов. Образование получает личностную ориентацию только тогда, когда востребует деятельность сознания на уровне субъективных, личностных смыслов и приобретает гуманистическую, развивающую основу, вместо традиционно-формирующей, ориентированной на передачу готового, а не произведенного личностью опыта. Смена традиционной парадигмы образования на личностно-ориентированную требует совершенствования подготовки специалиста, способного педагогично и технологично проектировать личностно-ориентированный дидактический процесс, владеющего личностно-развивающими, индивидуальными, экологически безопасными, здоровьеукрепляющими технологиями обучения, воспитания и преподавания.

В настоящее время разработка экологически безопасной здоровьеукрепляющей технологии обучения, воспитания для одаренных учеников в школах, подготовки студентов и преподавания в вузах России является нерешенной проблемой. При этом необходимо учитывать психофизиологические и психологические особенности, как школьников, так и студентов. Для этого в каждой школе и вузе должна быть создана проблемная лаборатория психофизиологического или педагогического профиля.

Исследование проблемы обучения и воспитания молодежи в средних и высших учебных заведениях технологического профиля позволило выявить ряд противоречий, обусловленных несоответствием между: теоретическими исследованиями и практической деятельностью в области обучения и воспитания учеников и студентов в средних и высших учебных заведениях; появлением альтернативных, инновационных образовательных и предметных программ для школьников, студентов и отсутствием единой экологически безопасной здоровьеукрепляющей стратегии обучения и воспитания учеников в школах и студентов в вузах; ориентацией среднего и высшего образования на решение проблемы личностного подхода и развитие личности ученика и студента в процессе обучения и воспитания и реализацией практической цели обучения, направленной на овладение знаниями, умениями, навыками; появлением учебно-методических пособий отечественных и зарубежных авторов, предназначенных для учеников школ и студентов вузов и неспособностью учителей школ и преподавателей вузов их адаптировать к реальным условиям обучения в среднем и высшем учебном заведении России с позиции личностного подхода; реальной потребностью общества в преподавателях средней и высшей школы для обучения учеников и студентов и отсутствием концептуальной экологически безопасной модели обучения и развития школьников и студентов, разработанной в контексте современного среднего и высшего образования, ориентированной на развитие социально активной личности, как ученика, так и студента.

Осмысление выделенных противоречий обусловило необходимость определить актуальность теоретического исследования, проблема которой сформулирована следующим образом: какие ведущие научные, методологические, теоретические, технологические основы и принципы, психологические, педагогические условия и механизмы предопределяют сущность и реализацию личностного подхода в обучении школьников и студентов, средних и высших учебных заведений разного профиля [1].

Учебный процесс в современной высшей школе в возрастающей степени приобретает для студентов характер самостоятельного и поискового. Самостоятельная работа студентов в вузе имеет индивидуальный, систематический, усложняющийся и непрерывный характер. Мы считаем, что для каждого студента задание самостоятельной работы должно быть индивидуальным. При этом необходимо учитывать способности каждого студента. Хотя элементы самостоятельной работы органически включены во все виды учебной работы, именно качество самоподготовки студентов определяет эффективность их обучения. Повышение удельного веса самостоятельной работы при одновременном усилении ориентирующих функций аудиторных занятий – одно из направлений совершенствования организации учебно-воспитательного процесса. Для вузов многих стран участие студентов в научно-исследовательской работе – давняя традиция. В современных условиях эта тенденция охватила большинство отраслей высшего образования. Взаимосвязь исследовательской деятельности и обучения создает условия для развития творческих способностей личности и приобретения необходимых навыков научного труда и опыта. Сложная проблема интеграции исследовательской деятельности и обучения решается, чаще всего, путем включения элементов научных исследований или разделов исследовательского характера в аудиторные и самостоятельные работы, подготовку студентами научных аналитических обзоров, рефератов и т.п., выполнение исследований в соответствии с учебным планом и в процессе подготовки итоговых курсовых и квалификационных работ. Интеграция науки и образования возможна и успешна лишь при достаточно развитом научном потенциале вуза, который опирается на необходимую кадровую и научно-техническую базу.

Подготовка компетентного специалиста на основе интеграции образования, науки и производства – это процесс сложный, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, направленный на формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

Процесс взаимосвязи образования, науки и производства осуществляется на основе следующих общих принципов интеграции:

1) принципа симбиоза, направленного на исследование и усиление взаимосвязей между образованием, наукой и производством с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности;

2) принципа обоюдности развития образования, науки и производства, обеспечивающего целесообразность изменений их структурно-изоморфных составляющих;

3) принципа релевантности (англ. relevant – существенный), допускающего

формирование и развитие интегративных форм взаимодействия институтов образования, науки и производства посредством объединения в единое целое ранее разнородных частей и элементов;

4) принципа функциональности, предполагающего формирование системной целостности «образование – наука – производство» при одновременном разделении между ними функций;

5) принципа коммутации (лат. commutatio – изменение), означающего, что изменения в образовательной, научной или производственной деятельности влияют на трансформацию системной целостности «образование – наука – производство», динамику развития качества инженерно-технического образования;

6) принципа совместимости, в соответствии с которым формируется новое единство образовательной, научной и производственной деятельности на основе информационных обменов с целью оптимизации подготовки современного профессионала.

Заключение

В любом обществе происходящие взаимовыгодные контакты системы образования, науки, любого действующего производства, реального бизнеса стимулируют профессиональный рост преподавательского состава и качество подготовки специалистов образовательных учреждений. Это гарантирует выпускникам учреждений профессионального образования, трудоустройство по избранной специальности с перспективой карьерного роста, особенно для перспективных и одаренных выпускников, что способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности. Обеспечивает учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития научно-экспериментальной или учебно-опытной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования, уровня материальной поддержки преподавательского состава и стимулирования его профессионального роста. Заказчику это дает возможность на базе учреждений профессионального образования готовить высококвалифицированные кадры, способные решать производственные проблемы и задачи.

Список литературы

1. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января // http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm.

2. Ахмадиев Г.М. Научные основы здоровьеукрепляющей технологии жизнеобеспечения, воспитания, образования и обучения человека на различных этапах индивидуального развития // Вестник Елабужского государственного педагогического университета. Биологические науки. – Елабуга, 2009. – № 2. – С. 181–183.

3. Ахмадиев Г.М. Технологические и экологические принципы формирования у школьников и студентов навыков здорового питания // Вестник торгово-технологического института. – Набережные Челны, 2012. – № 2(6). – С. 4–8.

4. Ахмадиев Г.М. К вопросу разработки способа оценки и прогнозирования чувствительности к стрессу животных, птиц и человека на различных этапах постнатального онтогенеза // Инновации в науке: материалы XIX международной заочной научно-практической конференции (22 апреля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «Сибак», 2013. – С. 30–36.

5. Ахмадиев Г.М. Разработка научных основ и принципов обучения, воспитания, подготовки специалистов в образовательных учреждениях Республики Татарстан и России // Актуальные исследования гуманитарных, естественных, точных и общественных наук: материалы III Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 25 ноября 2013 г.). – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2013. – С. 10–18.

УДК 371.4-057.875

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ

Бойкова М.Б., Курдюков Б.Ф.

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, e-mail: doc@kgafk.ru

В статье рассматриваются вопросы воспитания современной студенческой молодежи. Авторы указывают на изменившиеся социально-экономические условия, которые повлекли за собой серьезные преобразования российского общества и государственного устройства. При этом особое внимание обращается на молодое поколение, которое должно принять новые сформировавщиеся общественные ценности и осуществить переход на выдвинутые жизненные приоритеты, с целью дальнейшего развития нашего государства. Описывается действительность отношения молодежи к происходящему. В качестве решения обозначенной проблемы предлагается переключить внимание на систему воспитания и, в частности, воспитания студенческой молодежи. Предлагаются и рассматриваются основные пути и новые идеи построения воспитательного процесса в современной высшей школе.

Ключевые слова: студенческая молодежь, гражданственность, воспитательный процесс, социализация, высшая школа

FORMATION OF A SENSE OF CITIZENSHIP AMONG STUDENTS IN THE CONDITIONS OF CHANGING SOCIAL VALUES AND LIFE PRIORITIES

Boikova M.B., Kurdyukov B.F.

FHBO of higher professional education «Kuban State University of Physical Culture, Sport and Tourism, Krasnodar, e-mail: doc@kgafk.ru

The article deals with the education of today's college students. The authors point to the changing socio-economic conditions, which resulted in a major transformation of the Russian society and polity. Particular attention is drawn to the younger generation, which must accept the new sformirovavschiesya social values and make the transition to advanced life priorities, in order to further the development of our state. It describes the reality of young people's attitudes to what is happening. As a solution, the designated problem proposed to shift attention to the system of education and, in particular, the education of students. Televisions and the basic ways and new ideas of constructing modern educational process in high school.

Keywords: students, youth, citizenship, education process, socialization, high school

Разработка проблем воспитания студенческой молодежи на современном этапе развития российского общества, реализуется в сложной, порой противоречивой ситуации, в которой оказалась отечественная система образования. Ее особенность заключается в том, что качественный скачок в образовательно-воспитательной сфере возможен только при условии соответствующих изменений общественного бытия. В то же время преобразование образовательно-воспитательной системы в высшей школе является одним из важных условий позитивных перемен в общественной жизни.

Опыт, накопленный нашим государством за последние годы, свидетельствует о том, что для позитивных изменений в обществе недостаточно демократических законов и демократического плюрализма, свободных выборов и гражданских свобод. Главным условием стабильной демократии и истинно гражданского общества является высокий уровень правосознания и социальной активности самих граждан этого общества [3].

Современная высшая школа, безусловно является, наследницей системы высшего образования советского периода. Успехи советской образовательно-воспитательной системы высшей школы обусловили приоритетные достижения науки и техники, открытия мирового значения. Из стен вузов того времени вышли видные ученые, талантливые организаторы производства и науки. Однако в системе воспитания студентов советской высшей школы возникли противоречия, которые были тесно связаны с социально-экономическим и политическим развитием страны. Анализ работ П.И. Бабочкина, В.К. Криворученко, В.Т. Лисовского и других авторов показывает, что воспитательная работа велась без учета специфики различных возрастных групп студенчества, сложившихся конкретно-исторических особенностей, профессиональной ориентации высших учебных заведений, с насаждением идеологических,

не всегда оправданных, указаний и требований. При этом важным становилась не сама деятельность или ее плоды, а возможность отчета за их выполнение. Формальное отношение привело к разрыву между словом и делом. Как следствие, росло проявление лицемерия, равнодушия, показухи и формализма. Эти проблемы, не решаемые годами, повлекли за собой изменения деструктивного характера, одним из которых и явилось разрушение системы воспитания в высшей школе [2, 5, 6, 7].

Необходимость преодоления обозначенных противоречий подтолкнуло к активному поиску адекватных решений в области воспитания студентов, где одним из главных направлений определено повышение роли общечеловеческих ценностей. Соответственно, возникла необходимость формирования человека, занимающего активную гражданскую позицию, обладающего высоким профессионализмом и духовностью, инициативой, самостоятельностью, коммуникабельностью, гуманистически ориентированного и способного к саморазвитию.

Сегодня воспитание подрастающего поколения осуществляется в условиях изменившихся жизненных ценностей. В ходе этих изменений существенно изменилась социальная и культурная жизнь молодежи, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, молодежных объединений и организаций. Все это привело к ценностной переориентации в молодежной среде. К сожалению надо отметить, что во многом указанные преобразования имели негативные последствия, в плане формирования личности человека нового времени. В связи с этим надо было сделать так, чтобы для подростка приоритетным ориентиром стала способность к самоорганизации, умению отстаивать свои права, участию в общественной деятельности и главное ощущать себя гражданином и личностью [4, 8].

Проблема гражданского воспитания молодежи становится сегодня одной из актуальнейших. Она является составной частью процесса социальной адаптации и жизненного самоопределения личности. Гражданское воспитание подрастающего поколения, которое всегда является стратегическим ресурсом развития общества, ныне является одним из важнейших направлений в системе российского образования.

Гражданское воспитание – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным.

К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, позволяющие человеку выполнять свои обязанности по отношении к своему государству и уважительно относится к другим гражданам.

Воспитание гражданственности в значительной степени определяется объективным состоянием государства, уровнем развития демократии и гуманности в обществе, востребованностью гражданских качеств его членов. В свою очередь, уровень развития общества во многом зависит от позиции каждого человека.

Важнейшим направлением гражданского воспитания является формирование опыта гражданского действия, позволяющего человеку реализовывать свои возможности и удовлетворить свои потребности в обществе. Гражданский опыт приобретается в семье, учебных заведениях в неформальных коллективах, общественных организациях и т.п. Утрата и ослабление подлинной гражданственности, подмена ее лозунгами и политизированным воспитанием приводят либо к порождению карьеристов, либо к отчуждению от общества, к попыткам найти понимание в асоциальных и антисоциальных неформальных группах. Гражданская ответственность формируется, когда человек осознает реальные проблемы своей страны и начинает защищать ее интересы. В современных условиях важным гражданским качеством становится способность к самоопределению, благодаря которому человек сможет разумно существовать в условиях выбора, т.е. в условиях свободы и ответственности [5, 7].

После затяжного общественно-политического и социально-экономического кризиса в российской политике, наконец, наметилась некоторая определенность. Осознание неэффективности попустительской стратегии установления и укрепления демократического режима в России, необходимости созидания и поддержания гражданского общества как залога стабильности государства побудило властные органы к активизации собственной деятельности как в направлении укрепления законодательной базы и выработки общей политики, так и в отношении практической реализации государственных программ и налаживания сотрудничества с общественными организациями.

В настоящее время ведутся разработки новых систем и технологий воспитательного процесса. Они опираются на идеи системности, целостности и единства, позволяющие, с одной стороны, учесть прошлый

позитивный опыт, а с другой – открыть дорогу новому, инновационному, отказаться от сложившихся стереотипов. Это, как мы считаем, выступает основой, фундаментом в создании новой воспитательной системы в современной высшей школе. Ее отличительной чертой, является педагогическая парадигма, которая позволяет теоретически и практически утверждать уникальность каждого человека, самоценность его индивидуальности; ориентирует на развитие ценностно-смыслового равенства преподавателя вуза и студента [4, 8].

Показательным в этом отношении стал повышенный интерес государственных органов к молодежной политике и, в частности, к проблеме гражданского и патриотического воспитания молодого поколения россиян. Понимание молодежи, как объекта национально-государственных интересов, одного из главных факторов обеспечения развития российского государства и общества, находит воплощение в ряде законодательных актов и правительственных программ по проблемам гражданского воспитания и повышения политической культуры молодого поколения, стратегической целью которых выступает укрепление духовности, гражданской позиции, патриотического сознания молодежи.

Эффективному решению данной проблемы может способствовать, обращение к концепции политической социализации, которая в самом общем виде представляет собой «процесс вхождения человека в политику». Наиболее доступным и приемлемым вариантом ее реализации является система образования.

В последнее время активно восстанавливается и создается воспитательная система вузов, которая должна стать важнейшей стратегической линией развития образования в ближайшем будущем. В отличие от других групп молодежи, студенчество представляет собой отдельную социокультурную группу. Это связано с тем, что молодое поколение является наиболее динамичной и трудоспособной частью социума. Студенчество как потенциальная, интеллектуальная элита общества может стать эффективным средством процесса интеграции в обществе, обозначив стремление к его целостности. Более того, студенчество – это возрастной период становления человеческой личности, проявления ее самых разнообразных интересов. Так, Б.Г. Ананьев утверждает, что «это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно». Интегрирующая роль студенчества как особой социальной группы прослеживается, исходя из внешних (наиболее организованная группа) и внутренних (период социализации) предпосылок [1].

Сегодня, по мнению ученых, специалистов и политиков [1, 3, 4, 7], главной задачей высших учебных заведений должно являться формирование гражданина свободного, демократического государства, который обеспечен всеми правами и наделен всей полнотой обязанностей, позволяющими ему свободно развиваться на пространстве гражданского общества. Соответственно, приоритетом в воспитании становится формирование личности с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами, стремящейся к этому и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои действия.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избр. психол. тр.: в 2-х томах. – М., 1989. – 268 с.

2. Бабочкин П.И. Молодежь в структуре современного российского общества. – М.: Ниц при институте молодежи, 2008. – 204 с.

3. Бойко И.Н. Формирование гражданских качеств личности – актуальная проблема России // Вестник университета (Государственный университет управления). – М., 2006. – № 4. – С. 20.

4. Гогиберидзе Г.М. Содержание и организация воспитательной работы в университете / Г.М. Гогиберидзе, Ю.Н. Ключко, Н.П. Клушина. – Ставрополь, 2004. – 283 с.

5. Криворученко В.К. Молодёжь и молодежная политика: термины, понятия: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный институт бизнеса, 2009. – 400 с.

6. Лисовский, В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) / Социологические исследования. – 1998. – № . 2. – С. 99–107.

7. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2009. – 67 с

8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М., 2002. – 66 с.

УДК 37.013.77+37.015.3

ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМЫ АВТОРИТЕТА

Вазиева А.Р.

ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны;
ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», Набережные Челны, e-mail: vazieva@mail.ru

Причины снижения интереса к проблеме авторитета связаны, по всей видимости, с ее сложностью и неоднозначностью, с возникающими при ее исследовании трудностями в операционализации понятий и в разработке адекватных методических приемов. Результаты исследований заключаются в том, что все перечисленные и близкие к ним по содержанию социально-психологические феномены обуславливаются личностными (характерологическими, интеллектуальными, мотивационными, этическими и прочими) свойствами их носителей; их «вкладом» в процессы и результаты групповой деятельности и общения; влиянием, оказываемым ими на поведение, мнения и оценки членов группы. Все эти исследования сводятся к тому, что авторитет руководителя, преподавателя является сам по себе достаточно мощным фактором, способным во многих случаях оказать решающее воздействие на содержание и характер процессов, происходящих в сфере трудовой и учебной деятельности, в межличностном взаимодействии. Он резко увеличивает возможности влияния одного человека (носителя авторитета) на другого и на целый коллектив.

Ключевые слова: феномен, влияние, авторитет, особенности, педагог

ABOUT RESEARCHES OF THE PROBLEM OF AUTHORITY

Vazieva A.R.

FGBOU VPO «The Naberezhnye Chelny state pedagogical university», Naberezhnye Chelny;
CHOU VPO «Institute of economy, management and right», Naberezhnye Chelny, e-mail: vazieva@mail.ru

The reasons of decrease in interest in a problem of authority are connected, most likely, with its complexity and ambiguity, with the difficulties arising at its research in an operatsionalization of concepts and of development of adequate methodical receptions. Results of researches are that all listed and close to them according to the contents social and psychological phenomena are caused personal (characterologic, intellectual, motivational, ethical and other) by properties of their carriers; their «contribution» to processes and results of group activity and communication; the impact which had by them on behavior, opinions and estimates of members of group. All these researches are reduced to that the authority of the head, the teacher is in itself rather powerful factor capable in many cases to make decisive impact on the contents and nature of the processes happening in the sphere of labor and educational activity in interpersonal interaction. It sharply increases possibilities of influence of one person (the authority carrier) by another and by the whole collective.

Keywords: the phenomenon, influence, authority, features, teacher

При ознакомлении с содержанием педагогических и социально-психологических исследований, затрагивающих проблему авторитета в педагогических, социологических и психологических журналах за последние два-три десятилетия, создается ощущение крайне малого числа целиком и полностью посвященных этой проблеме работ. Причины снижения интереса к ней связаны, по всей видимости, с ее сложностью и неоднозначностью, с возникающими при ее исследовании трудностями в операционализации понятий и в разработке адекватных методических приемов. Об авторитете по-прежнему очень много говорится: практически все, кто пишет о личности педагога, эффективности его деятельности или его взаимоотношениях с учащимися, уделяют этой проблеме внимание, – но комплексные его исследования, по сути дела, отсутствуют. В связи со всем этим мы вынуждены во многих случаях опираться на работы, в которых авторитет личности, в том числе педагога, рассматривается лишь побочно, или на работы, выполненные уже достаточно давно.

Рассмотрим все же более подробно, какие конкретные вопросы и задачи решались различными учеными в рамках исследования авторитета личности, его социально-психологической сущности, структуры и закономерностей формирования, обращая наибольшее внимание, разумеется, на работы, посвященные авторитету педагога.

Зарубежные исследования проблемы, как уже отмечалось, имеют давнюю историю и здесь есть возможность дать им только самую общую характеристику. Традиционно базовым направлением западной социальной психологии являются процессы, происходящие в малых группах. Чаще всего результаты исследований статуса,

авторитета, влияния людей друг на друга, «психологической власти», проведенных в условиях лабораторных групп, переносятся на объяснение явлений в реальных рабочих, учебных и других группах или проверяются в их условиях. Авторы большого количества опубликованных работ, несмотря на разнообразие решавшихся задач, использованных методов и т.д., приходят, в конечном счете, к нескольким основным выводам. Они заключаются в том, что все перечисленные и близкие к ним по содержанию социально-психологические феномены обуславливаются личностными (характерологическими, интеллектуальными, мотивационными, этическими и прочими) свойствами их носителей, их «вкладом» в процессы и результаты групповой деятельности и общения, а также влиянием, оказываемым ими на поведение, мнения и оценки членов группы [3].

Ряд исследований изучает отдельные формы «вклада», типы влияния, а в некоторых анализируется и то и другое.

Известные ученые Д. Улеман и К. Эдлунд пишут о взаимосвязи между мерой ответственности, возложенной на члена группы (вклад), и влиянием, которое он имеет благодаря этому на других ее членов. Впрочем, наличие такой взаимосвязи психологам было известно и ранее. Именно оно стало одной из причин выделения и отдельного рассмотрения авторитета роли и авторитета личности [2]. В отечественной психологии такое разделение тоже проводится. М.Ю. Кондратьев в одной из своих статей также отмечал в отношении профессии и деятельности учителя.

Значительный интерес к проблеме авторитета педагога проявляют зарубежные специалисты. В немалой степени это обусловлено тем, что она весьма актуальна для европейской и американской школы. Общественность в этих странах уже давно обеспокоена низким (сравнительно) социальным статусом учителя в обществе, и невысоким его авторитетом среди учащихся. Еще в 1960 г. была опубликована работа Д. Райанза, предложившего критерии для выявления «хорошего», авторитетного педагога. В исследованиях Р. Розенталя и Л. Якобсон было показано, что авторитет педагога формируется в значительной мере на основе принципа «обратной связи», т.е. он зависит от его собственного отношения к классу, к учащимся и от его установок по отношению к ним. Д. Оффе и Ч. Строзье рассматривали влияние на формирование авторитета различных стилей лидерства, Д. Аткинсон с соавторами – интеллектуальных и логико-операциональных качеств мышления и речи личности. Ни в том, ни в другом исследовании не было обнаружено прямых зависимостей [2].

Первые серьезные социально-психологические исследования в области изучения авторитета личности появились в нашей стране в конце 60-х – начале 70-х годов. Ими стали статьи и диссертационные работы И.П. Волкова, А.А. Ершова, А.Л. Журавлева, В.И. Зацепина, Ю.П. Степкина, Е.В. Щедриной, которые были выполнены в основном на материале производственных коллективов и их руководителей. Интерес социальных психологов к процессам, происходящим в учебном взаимодействии учителей и учащихся, наметился несколько позже, во многом благодаря трудам Я.Л. Коломинского [3].

Педагогические исследования в области авторитета преподавателя начались, впрочем, значительно раньше и восходят к деятельности и трудам А.С. Макаренко. Большой значение имели работы Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой и Н.Д. Левитова [3]. Отметим, однако, что во многих педагогических исследованиях используются чисто описательные подходы к явлению. Выводы зачастую основаны не на тщательно подготовленных и проведенных тестовых замерах или наблюдениях, а на здравом смысле; в лучшем случае авторы анализируют и интерпретируют конкретные примеры или делают выводы исходя из собственного опыта работы с учащимися.

Необходимо помнить и о том, что во многих исследованиях, проводившихся до середины 80-х годов в производственных и учебно-педагогических коллективах, легко обнаруживается сильная идеологизированность. Следствием этого оказалось то, что в числе слагаемых авторитета и в числе факторов его формирования гипертрофированно высокое значение придавалось, так называемой, коммунистической убежденности и другим, связанным с ней, «свойствам» личности. Причины этого понятны, но они снижают ценность многих выполненных работ, тем более для настоящего времени.

Вокруг каких же конкретных вопросов концентрировались отечественные исследования в трудовых и учебно-педагогических коллективах? Следует отметить, что традиционно большое внимание уделялось теоретическому анализу понятий, определению сущности скрывающихся за ними явлений, их признаков и т.д. Это характерно не только для исследователей, непосредственно занимавшихся проблемой авторитета, в том числе называвшихся выше, но и для тех, кто обращался к ней при рассмотрении

общих вопросов психологии управления, психологии взаимодействия и взаимоотношений людей: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов, А.Л. Свенцицкий, Р.Х. Шакуров и др. [3].

Во всех названных работах было показано, что авторитет является чрезвычайно важной и необходимой характеристикой личности любого руководителя (при этом деятельность преподавателя тоже может рассматриваться, как специфическая разновидность управленческой деятельности), что задача его формирования является одной из наиболее актуальных. Была четко выделена специфика авторитета, обуславливаемого должностным положением личности, и авторитета, основанного на личностной ценности и привлекательности человека, а также возможные варианты сочетаний того и другого. Некоторые специалисты выдвинули предложение определять авторитет первого типа термином «статус», и только за вторым оставить данное название. С этим, однако, трудно согласиться. В социальной психологии уже давно принято говорить о формальном и неформальном статусе личности в группе, но последний – не то же самое, что авторитет. Соотношение статуса и авторитета, как уже указывалось, будет рассмотрено в следующем параграфе.

Во многих исследованиях было показано влияние авторитета руководителя (лидера) на эффективность деятельности коллектива, на успешность обучения детей, на мотивацию деятельности и учения, на характер «вертикальных» и «горизонтальных» отношений в коллективе, на социально-психологический климат в нем [3]. Во всех этих работах явление изучалось, таким образом, не в качестве функции, а в качестве фактора, воздействующего на другие процессы и явления, т.е. оно «бралось», как некая независимая переменная. Наличие или отсутствие авторитета, мера его выраженности – без сомнения, относительно самостоятельный социально-психологический феномен, способный становиться условием или причиной феноменов иного содержания. Однако нас в большей степени интересуют условия и причины, лежащие в основе его самого. Данные, полученные в указанных исследованиях, не могут помочь в решении поставленных нами задач.

Изучение влияния авторитета руководителя (или преподавателя) на эффективность деятельности подчиненных (или успешность обучения детей) в подавляющем большинстве случаев приводит исследователей к выводу о существовании прямой связи. Однако эмпирически ее удавалось наблюдать лишь в тех случаях, когда было элиминировано влияние на эффективность деятельности или учения других существенных факторов. Эти вопросы рассмотрены в работах Е.Я. Захаровой, Т.У. Крейтсберга, Р.Л. Кричевского и А.В. Маржине, А.Л. Крупенина и И.М. Крохиной, Р.С. Немова, и др. [3]. Необходимо отметить, что довольно часто авторитет педагога, руководителя, лидера изучается одновременно и вместе с анализом стиля его руководства, как, например, у З.Н. Вяткиной, А.Л. Журавлева, А.Я. Никоновой и др. [3], а М.Г. Рогов рассматривает данную проблему в рамках изучения совместимости в группе руководителей учебного заведения [3]. По этой причине в некоторых исследованиях обнаруживаются и прослеживаются тройственные связи между авторитетом, эффективностью деятельности и другими социально-психологическими параметрами.

Факторов, влияющих на эффективность или успешность деятельности, действительно может быть много. В случае учебной деятельности, например, большое значение имеет исходный уровень подготовки учащихся, степень их интереса к предмету. В силу этого многие специалисты обращают внимание на то, что авторитет преподавателя имеет решающее влияние на результаты его воспитательной работы с учащимися, а в учебной деятельности его роль меньше. Не случайно получили определенную популярность исследования авторитета именно классного руководителя, ведущего внеучебную воспитательную работу с учащимися [2]. В них получили подтверждение изложенные выше мнения.

Также было подтверждено в работах других авторов влияние авторитета руководителя (преподавателя) на мотивацию деятельности, в том числе учебной. Применительно к учащимся это было показано, например, в работах Ю.Б. Гатанова, О.С. Гребенюка, А.Я. Чебыкина [3], а также в ряде других. В них указывается и подтверждается фактическими данными, что авторитет и, в целом, привлекательность личности педагога для учащихся становятся факторами, стимулирующими, во-первых, интерес к предмету, а во-вторых, вызывающими желание понравиться преподавателю, заслужить его признание. Во многом аналогичные выводы делаются и при изучении взаимодействия между руководителем и подчиненными в трудовых коллективах, в том числе и в педагогических. Р.Х. Шакуров выявил, что авторитет руководителя среднего профтехучилища способствует формированию у педагогов большей заинтересованности в работе (5).

В отдельной и довольно большой группе исследований рассматривается проблема воздействия авторитета руководителя на социально-психологические процессы в коллективе: на характер межличностных отношений и социально-психологический климат в нем, на его сплоченность и др. Все они также сходятся в признании положительного влияния. Результаты исследований подобного характера в применении к трудовым коллективам приведены в работах В.В. Бойко и А.Г. Ковалева, А.Л. Журавлева, А.Л. Салагаева, Ю.Я. Ханина, Е.В. Щедриной и др.. Такие же результаты были получены при изучении взаимодействия между педагогами и учащимися Е.В. Анищук, Н.А. Березовиным, К.В. Вербовой и С.В. Кондратьевой, Ю.З. Гильбухом, А.П. Ершовой и В.М. Букатовым [2].

Все эти исследования приходят к выводу о том, что авторитет руководителя, преподавателя является сам по себе достаточно мощным фактором, способным во многих случаях оказать решающее воздействие на содержание и характер процессов, происходящих в сфере трудовой и учебной деятельности, в межличностном взаимодействии. Он резко увеличивает возможности влияния одного человека (носителя авторитета) на другого и на целый коллектив. Не лишним будет отметить, что, в сущности, таково же влияние авторитета роли и личности политического лидера на сознание и поведение больших масс людей, что было неоднократно показано при изучении массовидных процессов психолого-политического характера.

Важным, можно сказать, одним из основных направлений в исследованиях феномена авторитета является изучение факторов, способствующих его наличию, формированию, или, наоборот, обуславливающих его отсутствие. Как уже говорилось, этому направлению придается большое значение за рубежом, и до сих пор не удалось найти точно определенный и исчерпывающий набор факторов, наличие которых однозначно приводило бы к формированию авторитета. Возможно, эта задача неразрешима в общем виде. Действительно, очень многое зависит не только от личности самого человека, но и от сочетания множества разнообразных условий: например, гендерного и возрастного состава группы, индивидуальных психологических свойств и ценностей членов группы, от форм организации, характера и содержания деятельности группы. Все это приводит к тому, что в различных исследованиях выявляются многочисленные факторы, порой не только не совпадающие с данными, полученными другими авторами, но и противоречащие им.

С такой проблемой сталкиваются и отечественные исследователи, что нетрудно заметить в тех научных публикациях, на которые уже были сделаны ссылки раньше. Сложности возникают даже в том случае, если рассматривать авторитет исключительно как функцию от психологических свойств и социально-психологических качеств личности. Дело в том, что самих этих свойств и качеств может быть выделено очень большое количество (трудность, которая возникает перед создателями всех комплексных личностных тестов), и, если даже их классифицировать, таких классификационных групп все равно окажется слишком много.

Несмотря на обилие социально-психологических исследований различных проблем руководства и лидерства, в том числе в учебных группах и учебно-воспитательных коллективах, работ, напрямую посвященных проблеме авторитета и его формирования мало. Одна из причин – сложность явления, трудность его эмпирического изучения, другая – использование разными авторами терминов и понятий, близких по значению к понятию авторитета.

Список литературы

1. Вазиева А.Р. Особенности влияния характеристик среды взаимодействия на авторитет педагога // Будущее России: перспективы и стратегии развития. В 5 томах. Том IV. – Казань: Изд-во «Таглимат» Института экономики, управления и права, 2005. – 320 с. – С. 129–132.

2. Вазиева А.Р. Авторитет преподавателя. Социально-психологические факторы формирования. – LAP, Lambert, Academic Publishing, 2013. – 148 с.

3. Нигматуллина А.Р. Социально-психологические факторы формирования авторитета преподавателя ССУЗ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001. – 18 с.

4. Степкин Ю.П. Авторитет руководителя // Промышленная социальная психология. – М., 1982. – С. 141–147.

5. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. – М.: Педагогика, 1984. – 192 с.

УДК 81’27

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: КРОССКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Давыденко Ю.Е., Тютюнник В.Ю.
Приднепровская академия строительства и архитектуры, Днепропетровск, e-mail: madamejulie19@gmail.com

В статье анализируются особенности формирования языковых картин мира у представителей различных наций. Авторами проводится мысль о том, что разнообразие национальных картин мира обусловлено разнообразием языковых картин, доминантной средой существования этноса и разностью фразеологической концептуализации. Поэтому формирование вышеуказанных языковых картин в сознании членов определенных наций всегда помогает их правильной языковой ориентации в данной среде. Речь идет о формировании интеркультурной компетенции, которая выступает как умение управляться с культурно-разнообразной ситуацией. Делается вывод о необходимости использования интерактивного подхода, от которого повышается эффективность деловой и общекультурной стратегии поведения и успешность делового сотрудничества.

Ключевые слова: языковая картина мира, интерактивный подход, кросскультурная психология, фоновые знания

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS THE WAY OF ITS FORMING

Davydenko I.E., Tiutiunnyk V.Y.
Prydniprovsk State Academy of Building and Architecture, Dniepropetrovsk, e-mail: madamejulie19@gmail.com

The article aims at analyzing the peculiarities of a language picture of the world by the different nations’ representatives. The authors carried out the idea that the diversity of the national world pictures had being determined by the variety of language pictures of the world, by the habitat of the dominant ethnic environment, and by the difference of phraseological conceptualization. Therefore, the formation of the aforementioned language pictures in the minds of members of certain nations always contributes to their correct language orientation in the given environment. The article concerns the problem of the cross-cultural competence formation, which acts as the ability to cope with cultural variety of situations. The conclusion about necessity to use the interactive approach of language teaching, in order to increase the efficiency of business and general cultural behavior strategy and the successful business cooperation had been made.

Keywords: language picture of the world, interactive approach, cross-cultural psychology, background knowledge

Постановка проблемы и формирование цели исследования

Как известно, речь всегда отображает в своей фразеологии реальные для своей среды социокультурные условия. В каждом речевом сообществе всегда формируется своя неповторимая языковая картина мира, которая одновременно является культурным наследием как материальной, так и духовной жизни [1, с. 28]. Разнообразие национальных картин мира обусловлено разнообразием языковых картин, доминантной средой существования этноса и различием фразеологической концептуализации. Для того, чтобы чувствовать себя свободно в языке, не достаточно элементарного умения произнесения нескольких фраз; необходимо знать не только социальные обычаи страны, язык которой изучаешь, но и культурный фон.

Целью данного исследования является определение правильной стратегии формирования вышеуказанных языковых картин в сознании обучающихся иностранному языку, ведь именно вышеупомянутая компетенция помогает индивидуумам правильно ориентироваться в языковой среде. Речь идет о формировании интеркультурной компетенции, которая выступает как умение управляться с культурно-разнообразной ситуацией [2, с. 96].

Анализ публикаций по теме

Интеркультурная компетенция, согласно точки зрения Шаклеина В.М. [7, с. 97] состоит из трех базовых частей: когнитивной, аффективной и бихевиоральной. Первая из них (когнитивная) представляет собой знания, опыт и информацию не только о зарубежной, а и своей культуре. Другая (аффективная) связана с эмоциональным проживанием межкультурной ситуации с интеркультурной эмпатией, третья (бихевиоральная) рассматривается как способность проводить адекватную межкультурную коммуникацию и решать интеркультурные конфликты. Ни одна из этих составляющих интеркультурной компетенции

не дается никому с рождения. Потому все они должны бать систематично развиты на уроках по иностранному языку.

Кросскультурной психологией (от англ. cross-cultural psychology) принято называть науку, которая изучает взаимосвязи между факторами культуры, с одной стороны, и психологическими факторами – с другой [3, с. 2].

Кроме понятия особой отрасли науки, кросскультурная психология позиционируется как коррекция чрезмерных обобщений традиционной общей психологии, основные факты и понятия которой разработаны на ограниченных выборках примерно однородных по типу культур.

По мнению исследователей в этой области [7, с. 98], и мы в этом с ними полностью согласны, иногда мы несколько упрощаем кросскультурную ситуацию общения до «действительной», то есть видимой глазу, но не достигаем уровня подсознательной или неосознаваемой культуры взаимодействия, необходимой в ситуации, когда встречаются люди разных культур. В соответствии с гипотезой лингвистической относительности С. Уорфа, язык и способы мышления разных народов и наций взаимосвязаны. Осваивая язык, его носитель осваивает соответствующее отношение к миру, который его окружает. Это отношение отражается и в структуре родного языка. Поскольку языки по-разному отражают окружающую действительность, то и носители языка отличаются разным отношением к этой действительности. Отображение в сознании человека целостной картины мира, которая фиксируется языком – одна из важнейших проблем когнитивной лингвистики. Картина мира отображает определенный образ мира, который не является его зеркальным отображением. Она является определенным видением и конструированием этого мира. В этом случае окружающий мир человека выступает в лексическом составе языка, а лексика сама по себе выступает как человеческий опыт освоения природы, общества, взаимоотношений природы, общества и индивида, результат психической и мыслительной деятельности человека в обобщенном виде.

Как утверждается исследователями в области психо и этнолингвистики, языковая картина мира отличается от реального мира в силу специфики конкретных культур, которые стоят за каждым отдельно взятым языком. В соответствии с этим, в конкретном языке происходит так называемая «конвенционализация» – негласное коллективное соглашение говорящих высказывать свои мысли определенным образом.

Подход к изучению культур может быть назван *интерактивным,* когда каждый может проанализировать, предвидеть, изучить свое собственное речевое поведение с представителями разных культур, оценить свои представления «до и после» об особенностях поведения людей, представителей разных культур. Эффективность деловой и общекультурной стратегии взаимодействия зависит от нас – насколько мы осознаем и понимаем разнообразие культур и богатство исторического и культурного опыта их представителей. Именно знание и понимание актуальности *кросскультурной коммуникации* помогает нам поднять и расширить уровень нашей культуры и успешность нашего делового сотрудничества.

Разнообразие и полисемантичность смысла и форм межкультурного взаимодействия не должны вызывать у нас страх или неуверенность в себе, но наоборот, желание познать других людей, узнать и раскрыть самих себя в ситуации международного сотрудничества и коммуникации. Внимание к культурным корням и национальным особенностям других людей, как в обществе, так и в бизнесе, позволяет нам предвидеть реакцию собеседников на наши предложения, не допустить возможных ошибок, но использовать наши культурные различия во благо обоим сторонам и делу. Практическое знание базовых черт представителей различных культур (как и своей собственной) помогает нам понять друг друга, оценить наши достоинства и принять некоторые национальные особенности, казавшиеся ранее недостатками.

Ради того, чтобы провести ряд содержательных сравнений между различными культурами, стоит пойти на некоторые обобщения относительно национальных особенностей того или иного народа. Такие обобщения влекут за собой опасность однобокого, стереотипного подхода в той мере, в какой речь идет о типичном итальянце, немце или американце. Разумеется, американцы сильно отличаются друг от друга и нельзя найти двух одинаковых итальянцев. Тем не менее, опыт тесного общения с людьми самых разных национальностей убедят вас в том, что жители многих стран придерживаются определенных взглядов на жизнь и представлений об окружающей действительности, что непременно проявляется в их поведении.

На практике культура как выражение специфического мировоззрения не является сугубо национальным явлением. В некоторых странах региональные особенности столь сильны, что отодвигают национальные черты на второй план. Кроме

испанского паспорта, баски и жители Андалузии имеют мало общего; деловым людям Милана гораздо легче общаться с австрийцами и французами, чем с сицилийцами. В США, стране с множеством субкультур, расовые и языковые различия привели к образованию трех основных категорий населения: афроамериканцев, латино-американцев и англоговорящих «белых». В некоторых случаях города отличаются столь сильной культурной индивидуальностью, что она выходит за пределы региональных особенностей. Так, жители Лондона – это не просто южные британцы, парижане – больше, чем северные французы, по акценту и стилю жизни ливерпульцы сильно отличаются от окружающих северян. А Гонконг даже после слияния остается особым анклавом в составе Китая.

Культурные сообщества могут выходить за границы отдельных государств и наций и выделяться не только по географическому признаку. Мусульмане и христиане – группы культур, то же можно сказать об инженерах и бухгалтерах. Выпускники университетов Оксфорда, Кембриджа, Гарварда считают, что отличаются друг от друга как культурные сообщества. В той или иной мере жизнь многих из нас определяется корпоративной культурой. Она особенно сильна в Японии. В других странах, таких как Италия, Испания и Китай, более важной считается семейная культура. Исходный элемент культуры – индивид с присущей ему личной культурой. В таких странах, как Великобритания, США, Франция и Австралия, к личным взглядам относятся с большим уважением.

Быть может, самым общим критерием культурного деления людей является не национальное, религиозное, корпоративное и профессиональное, а гендерное – по признаку пола. Вполне возможно, что по своему мировоззрению итальянка окажется ближе к женщине-немке, чем к итальянцу-мужчине. Ценности, усвоенные нами в детстве, формируют у нас определенное глубоко укоренившееся отношение к пространству и времени, как мы определяем статус других людей, реагируем на различные типы лидерства, как организуем наше общественное устройство и бизнес в соответствии с этими установками. Придерживаясь мнения, что не может быть общего мнения по поводу вкуса, приходим к выводу о том, что культурные ценности не могут быть хорошими или плохими, логичными или иррациональными. Британец, американец и китаец – все считают себя разумными и нормальными людьми. Именно *активное кросскультурное взаимодействие* помогает воспринимать других людей такими же «нормальными», какими мы считаем себя, приучая нас смотреть на них по-другому.

Язык – важное средство кросскоммуникативной деятельности, но отнюдь не единственное, используемое в деловых встречах и во время переговоров. Навыки выслушивания также являются важным фактором общения, их осмысление приоткрывает нам некоторые интересные аспекты торговых операций, маркетинга и рекламы. Считается, что более 80% информации мы передаем на языке телодвижений и манер поведения в бизнесе и обществе, встречающихся в культурах мира.

Как наладить относительно гармоничные отношения в объединенной международной команде? Прежде всего, следует принять как нечто бесспорное, что для того, чтобы понять, чем живут иностранные коллеги, нет другого пути, кроме изучения их языка, литературы и хотя бы в общих чертах истории их страны. Это предполагает значительные затраты, измеряемые не столько финансовыми потерями, сколько временем.

Что видят англичанин, француз, немец и японец в рамках своего кругозора? Чем этот взгляд принципиально (и, быть может, фатально) отличается от вашего? Что совпадает? Существуют области, в которых две нации могут прийти к согласию. Представители романских народов считаются трудными партнерами для британцев, тем не менее, бритты могут найти взаимопонимание с французами, испанцами и итальянцами, хотя в каждом случае основа его будет разной. Самые разные культурные «горизонты» и представления можно сблизить, прежде всего создавая интернациональные команды, объединяющие представителей разных культур. Сам язык делового и неделового общения становится источником вдохновения и незаменимым средством кросскультурного тренинга завтрашних менеджеров и руководителей. *Сопереживание, чувство такта, понимание, деликатность, позитивный настрой – вот важнейшие ресурсы мультикультурного профессионала по связям с общественностью.* «Язык – это инструмент, к помощи которого прибегают для решения большинства социальных задач: например, для разработки проекта, достижения цели, решения проблемы и т.д. [2, с. 108]. Следуя терминологии Совета Европы, этот подход квалифицирован, как «*деятельный»,* в той мере, что язык привязан к действию. Социальные задачи обычно требуют применения различных компетенций: основных (в том числе культурных), лингвистических, социолингвистических и прагматических.

Язык – это не только средство коммуникации. Вместо того, чтобы говорить о функции, скажем, что язык обладает тремя основными, естественно, тесно переплетенными друг с другом измерениями, которые выражаются на различных уровнях в речевом акте. Язык, прежде всего, носитель и создатель смысла. Он тесно и нерасторжимо связан с мыслительной деятельностью. В противоположность тому, что думает большинство людей, язык – это не просто грамматическая структура, с набором объединенных между собой, в согласии с синтаксическим кодом, слов; язык – это еще и, прежде всего, создание значения, основанное на наших чувствах. Таким образом, мы наблюдаем, интерпретируем и выражаем наш собственный мир, исходя из личного, географического и политического контекста [5, с. 130].

Можно проиллюстрировать эту характеристику языков, например, посредством очень сильного понятия, неодинаково ассимилированного разными языками: понятия светскости (laïcité). Это чистый продукт нескольких веков истории, понять который под силу только входящим в историю, тем, кому это было дозволено, или кто самостоятельно погрузился в социально-политический контекст – продукт этой истории. Именно из-за этой особенности понятие светскости существует не во всех языках. Оно отсутствует не только в арабском языке, но и в английском и немецком языках. В английском языке есть слово secularity, а laicity не содержится ни в одном словаре. Тем не менее, оно употребляется, но не широко и его значение совпадает с secularity. Данное понятие существует и в испанском языке, оно развивалось в Испании при множестве отклонений в течение 19 века, в некотором параллелизме с существованием подобных отклонений во французском языке. Вероятно, так же обстоят дела и в итальянском, и в португальском языках. Таким образом, понятие возникло в контексте конфликта между светской и религиозной властями, там, где прочно организованная религиозная власть претендовала на осуществление светской власти, т.е. в католических странах. Это означает то, что перенесение слова в другой язык не обеспечивает сохранности его смысла. Если при переносе слово теряет свое значение, оно теряет при этом процессе свое качество языкового знака. Это уже не более чем ряд букв, которому реципиент даст значение, которое может не иметь ничего общего с изначальным значением, и потому послужить источником всяческих недоразумений, непониманий, противостояний и конфликтов.

Язык – это совокупность всех трех взаимозависимых аспектов. Все, что мы называем культурными языками, т.е. все коренные языки, имеют эту сложность. Искусственные языки, видимо, не играют такой роли и по своему устройству являются специализированными. Они определяются своим предметом. Функции, имеющиеся у деградировавших языков, образовавшимся, в частности, от английского, представляют лишь малую часть, строго утилитарный и инструментальный аспект языка, и, естественно, убирают весь культурный материал, из которого он построен. Это то, что называют «служебными языками» в противоположность «культурным языкам» [7, с. 100]. Вы не можете поставить язык с одной стороны, а культуру с другой, и сохранять эту культуру, меняя язык. Ведь культуры – это не закрытые общности, а открытые системы, находящиеся в постоянном трении друг с другом, как во взаимном обмене, так и в столкновении. «Культуры формируются, развиваются, исчезают во взаимодействиях и конфликтах с другими культурами» [6, с. 76]. Таким образом, существует только три способа для проникновения в свою культуру и в другие культуры: перевод, искусство и язык.

Конечной целью современной коммуникативной лингвистики является усвоение коммуникативного аспекта языка, которое достигается поэтапно. Здесь речь идет о ступенчатом усвоении коммуникации на иностранном языке. Этот процесс преследует практические цели, в зависимости от конкретной ситуации, от социального контекста. Коммуникация меняется в зависимости от собеседника, от цели высказывания или от обстоятельства, в котором она имеет место. В связи с вышесказанным возникает вопрос о коммуникативной компетенции. Она обозначает те знания, которые нужны говорящим для успешного общения друг с другом. По мнению Н.Е. Пивоновой [4, с. 56], владение коммуникативной компетенцией помогает понять, когда ты должен говорить и когда не должен, о чем ты можешь говорить, с кем, в какой момент, где и каким образом.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в этом направлении

Сегодня, как никогда раньше, именно изучение современных языков играет решающую роль в интеллектуальном и человеческом обогащении обучаемого, открывая ему не только языковое разнообразие, но и взаимодополняющий характер разных точек зрения, дабы привести его к построению общепризнанных ценностей. Сегодня

изучать современный язык – это значит открывать для себя способы восприятия мира и других людей, которые могут сначала казаться обескураживающими.

Подход к изучению культур может быть назван *интерактивным,* когда каждый может проанализировать, предвидеть, изучить свое собственное речевое поведение с представителями разных культур, оценить свои представления «до и после» об особенностях поведения людей, представителей разных культур. Эффективность деловой и общекультурной стратегии взаимодействия зависит от нас – насколько мы осознаем и понимаем разнообразие культур и богатство исторического и культурного опыта их представителей. Знание и понимание *актуальности кросскультурной коммуникации* помогает нам поднять и расширить уровень нашей культуры и успешность нашего делового сотрудничества.

Таким образом, для понимания полученного речевого сообщения недостаточно знать тот или другой язык только с грамматической и лексической точек зрения. Необходимо иметь и общие знания по культуре и цивилизации с теми партнерами, язык которых мы изучаем; необходимо иметь сведения не только в области мира слов, но и в области жестов, потому что вербальная и невербальная коммуникация существуют параллельно и взаимодополняют друг друга.

Список литература

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Наука, 2010. – 288 с.

2. Багдасарова Н.А. Эмоциональный опыт в контексте разных культур // Человек. – 2005. – № 5. – С. 105–111.

3. Емельянова Т.П. Кросскультурная психология: проблемы и тенденции развития. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2000. – 160 с.

4. Пивонова Н.Е. Кросскультурные коммуникации. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2003. – 170 с.

5. Фрумкина Р.М. Психология и лингвистика как контексты социального познания // Пути России: проблемы социального познания / под общ. ред. Д.М. Рогозина. – М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2006. – С. 128–144.

6. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 285 с.

7. Шаклеин В.М. Лингвокультурологическая теория в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – М.: гос.ин.им. Пушкина, 1999. – № 3. – С. 97–101.

УДК 378.14

РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Ершова О.В.

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: ovyr_58@mail.ru

Статья посвящена решению проблемы качества химической подготовки студентов технического университета на основе компетентностного подхода. Одним из подходов, способствующих решению обозначенной проблемы, помнению автора, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы. Важным аспектом в реализации рейтинговой системы является разработка контрольно-измерительных материалов для организации промежуточной и итоговой аттестаций студентов. Приводится характеристика различных видов и форм контроля. Для оценки качества химической подготовки предлагается использовать традиционные формы контроля, основанные на непосредственном общении преподавателя со студентами и инновационные, такие как тестирование. Описывается методика создания тестовых заданий. Для проведения интерактивных занятий предложено использовать электронную тестовую оболочку на основе компьютерной программы Super Testing.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, качество химической подготовки, рейтинговая система, виды контроля, тестирование, тест

DEVELOPMENT OF CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR THE ASSESSMENT OF LEVEL OF CHEMICAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY ON THE BASIS OF COMPETENCE-BASED APPROACH

Ershova O.V.

Nosov Magnitogorsk state technical university, Magnitogorsk, e-mail: ovyr_58@mail.ru

Article is devoted to a solution of the problem of quality of chemical training of students of technical university on the basis of competence-based approach. One of the approaches promoting the solution of the designated problem, the author's pomneniye is the organization of process of training with use of rating system. An important aspect in realization of rating system is development of control and measuring materials for the organization of intermediate and total certifications of students. The characteristic of different types and forms of control is provided. For an assessment of quality of chemical preparation it is offered to use the traditional forms of control based on direct communication of the teacher with students and innovative such as testing. The technique of creation of test tasks is described. For carrying out interactive occupations it is offered to use an electron test shell on the basis of the komkpyyuterny Super Testing program.

Keywords: competence-based approach, competences, quality of chemical preparation, rating system, types of control, testing, test

Изменения, происходящие в современном обществе, выдвигают высокие требования к системе образования в вопросах подготовки специалистов различного уровня. Переход на новые стандарты высшего образования в рамках компетентностной модели обусловливает необходимость обновления понятия качества образования (процесса и результата) и рассмотрения его как соответствия между целями и результатами образования [10, 17]. При этом в качестве образовательных целей выступают заявленные компетенции выпускника вуза, а результатами образования – уровни сформированности компетенций, которые позволяют оценивать не только сумму его определенных знаний и умений, но и способность применять их на практике, осознавать перспективы технического, экономического и социального развития, а также быть конкурентоспособным на рынке труда. В этих условиях одной из актуальных задач для учреждений профессионального образования является повышение качества подготовки студентов, используя различные подходы и образовательные технологии [6, 16].

В ряду дисциплин, изучаемых в техническом университете, химия является одной из областей естествознания, изучающих сущность явлений природы, познающих ее законы и использующих их в практической деятельности общества, в науке, технике и производстве. Знание основ химии определяет осознанное проведение различных технологических операций на производстве

и возможность грамотного обращения с веществами, применяемыми в той или иной сфере профессиональной деятельности, учета их влияния на организм человека и окружающую среду. Успех работы специалиста в технических областях промышленности будет зависеть от качества химической подготовки.

Одним из подходов, способствующих решению задачи повышения качества химической подготовки в сложившейся ситуации, по нашему мнению, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы оценки, которая стимулирует регулярную работу студентов в семестре, повышает мотивацию к изучению предмета, состязательность в учебе, обеспечивает более высокий уровень планирования учебного процесса [3, 7, 19].

Учитывая общие тенденции развития понятий «качество», «качество образования», под «качеством химической подготовки» мы будем понимать совокупность существенных свойств, характеристик и результатов химической подготовки студентов (знаний, умений, навыков, приобретенных в результате обучения химии; целей и мотивов изучения химии; способов творческой деятельности; компетенций), соответствующих многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям, конечной целью которых является формирование профессиональной компетентности [5].

Важным аспектом в реализации рейтинговой системы является разработка контрольно-измерительных материалов (КИМ) для организации промежуточной и итоговой аттестаций студентов.

«Контроль качества обученности служит точным индикатором потребностей высших учебных заведений, является основным средством регулирования показателей учебного процесса и управления качеством обучения будущих специалистов» [23]. По определению В.С. Аванесова под педагогическим контролем понимается «система научно-обоснованной проверки результатов образования, обучения, воспитания студентов» [1]. Теория педагогического контроля объединяет достижения педагогики и психологии с достижениями соответствующих теорий измерения, статистики, математики, теории организации и управления.

Обобщающим принципом, регламентирующим процесс педагогического контроля, можно назвать эффективность, которая включает вопросы оптимальной организации контроля. Контроль качества подготовки специалистов как подсистема системы «высшее образование» отражает в себе ее структуру и может быть рассмотрена как самостоятельная педагогическая система с пятью структурными компонентами: цель контроля, содержание контролируемой информации, средства контроля, контролирующий и контролируемый.

Цель контроля – установление состояния усвоения знаний, контролируемых на различных этапах учебного процесса и для локальных элементов предметной сферы, соответствия выявленного уровня планируемым целям подготовки специалиста на данном этапе, использование полученных данных для управления дальнейшим обучением.

Процесс реализации рейтинговой оценки качества химической подготовки студентов предполагает разные формы контроля, которые характеризуют разные уровни и объемы знаний, и, следовательно, вносят разный вклад в итоговую оценку.

Применительно к обучению в научной литературе по управлению, психологии и педагогике указывается множество разновидностей контроля. В.А. Якунин [24] в зависимости от основания классификации выделяет следующие виды контроля:

- по масштабам целей – стратегический, тактический, оперативный;
- по этапам обучения – начальный, промежуточный, итоговый;
- по временной направленности – ретроспективный, предупредительный;
- по частоте контроля – разовый, периодический, систематический;
- по широте контролируемой области – локальный, выборочный, сплошной;
- по организационным формам обучения – индивидуальный, групповой, фронтальный;
- по формам социальной опосредованности – внешний или социальный, взаимоконтроль, самоконтроль;
- по видам учебных занятий – на лекциях, практических занятиях, семинарах, зачетах, экзаменах;
- по способам осуществления – письменный, устный, машинный, матричный, стандартизированный и т.д.

Названные выше виды контроля обусловлены социальными и психолого-педагогическими закономерностями обучения и выступают как элементы целостной системы, обеспечивающей эффективное управление ходом учебного процесса.

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 [5].

Также в педагогической практике выделяют виды контроля по этапам обучения: предварительный (входной), текущий, рубежный, итоговый, заключительный и по способам осуществления: письменный, устный, компьютерное тестирование [8, 9].

С ростом уровня химической подготовки студента деятельность преподавателя и студента изменяется. Уменьшается доля участия преподавателя в совместной деятельности со студентом: от планирующей, организующей, направляющей и контролирующей она преобразуется в действия согласования, носящие рекомендательный, ориентационный характер.

Деятельность студента приобретает все большую активность: от воспринимающей, копирующей она переходит к активным действиям по организации, планированию, контролю, корректировке. Студент при этом становится субъектом деятельности, что способствует повышению уровня его подготовки и делает этот процесс самоуправляемым. Это позволяет студенту в дальнейшем заниматься самообразованием [18].

В педагогической деятельности при оценке качества химической подготовки используем традиционные формы контроля, основанные на непосредственном общении преподавателя со студентами [4, 14, 15]. Для организации такого контроля разрабатываем дифференцированные работы: контрольные и домашние задания. Например, при изучении темы «Окислительно-восстановительные процессы» предлагаем следующие виды заданий:

Подберите коэффициенты в уравнениях окислительно-восстановительных реакций. Укажите тип каждой реакции. Рассчитайте электродвижущую силу и определите направление самопроизвольного протекания первой реакции при стандартных условиях, используя значения окислительно-восстановительных потенциалов:

$$HJ + H_3PO_4 \rightarrow J_2 + H_3PO_3 + H_2O \text{ (1 балл)}$$

$$HNO_2 \rightarrow HNO_3 + NO + H_2O \text{ (1 балл)}$$

Задача № 2

Составьте уравнения окислительно-восстановительных реакций:

$$KMnO_4 + NaNO_2 + H_2O \rightarrow \text{ (1 балл)}$$

$$NaCrO_2 + H_2O_2 + NaOH \rightarrow \text{ (1 балл)}$$

Задача № 3

Даны две окислительно-восстановительные пары: KNO_2, KNO_3; и $Pb(NO_3)_2$, PbO_2. Пользуясь таблицей стандартных окислительно-восстановительных потенциалов, составьте уравнение возможной реакции в указанной среде (HNO_3). Рассчитайте значение электродвижущей силы реакции (2 балла)

Студенты, в зависимости от готовности, могут выбирать любое количество заданий приведённого формата или выбрать альтернативную форму – тестирование, включающее также различные задачи, проверяющие соответствующие знания по теме.

Метод тестов является в настоящее время одним из основных по уровню популярности в образовательной и профессиональной диагностике, он прочно занимает первое место в мировой практике [2, 12].

Процесс конструирования тестов предполагает оперирование сложной системой мыслительных приемов и операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, умозаключение и прочие. Грамотно построенные тесты позволяют установить уровень предметной подготовки [13].

В последнее время в сфере образования было разработано огромное количество разного рода дидактических тестов, позволяющих оценить уровень образованности, воспитанности и обученности. Значительная их часть представлена в бумажном виде. Опыт работы показывает необходимость автоматизации процесса диагностики. Использование созданных тестов было бы более эффективным и удобным в виде программных тестовых оболочек, представляющих собой, по сути, информационную систему.

Для составления измерительных материалов текущего, рубежного и итогового контроля был разработан кодификатор элементов содержания, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и программой каждой дисциплины. Процентное содержание теста к полному объему программы по дисциплине составляет 90 % [11, 14].

В соответствии с кодификатором разработан и сформирован банк заданий по каждой теме (их более 100), определено содержание билета-теста (он состоит из 10–12 заданий в зависимости от темы и проверяемых элементов содержания образования), подготовлены условия формирования тестов, обладающих содержательной валидностью. Одной из основных характеристик теста является объективность, то есть исключение субъективных воздействий преподавателя. Для достижения объективности были разработаны инструкции по процедуре проведения тестирования и система оценивания. На заключительном этапе была проведена содержательная экспертиза тестирующих материалов и внесены необходимые коррективы в тестовые задания. Составленные задания, включающие

теоретические вопросы и задачи по основным разделам курса, объединяют в пакеты. По многим дисциплинам, читаемым преподавателями кафедры химии, созданы такие пакеты [21].

Для проведения интерактивных занятий была создана электронная тестовая оболочка на основе компьютерной программы Super Testing, использующая готовые пакеты с заданиями и позволяющая сформировать тест, в котором неограниченное количество вопросов; существует возможность установления времени на решение теста; программа автоматически выставляет оценки, внося их в журнал отметок [21].

Различные виды контрольно-измерительных материалов доступны студентам для подготовки к промежуточной и итоговой аттестации и представлены в электронных учебно-методических комплексах [22], которые размещены на образовательном портале университета.

Таким образом, с внедрением ФГОС ВО нового поколения осуществлен переход к установлению минимума результатов образования в форме профессиональных и общих компетенций специалистов. Введение компетентностного подхода затрагивает все компоненты процесса обучения и требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных контрольно-оценочных процедур. Соответственно возникает необходимость каждому преподавателю включиться в процесс разработки контрольно-измерительных материалов, позволяющих объективно осуществлять оценку качества подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Аванесов В.И. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: Исследовательский центр, 1989. – 192 с.

2. Богословский В.А., Караваева Е.В., Шехонин А.А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ высшего профессионального образования при подходе, основанном на компетенциях // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3–9.

3. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2.

4. Драптусова Н.В., Князев Е.А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании. – Интернет ресурс: http:// virlb.eunnet.net.

5. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической полготовки 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. Ершова О.В., Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Реализация рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 875.

8. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие. – М.: Логос. 2007. – 368 с.

9. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2007. – 223 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

11. Маргулис, В.Б., Лидин, Р.А., Ганина, Н.В. Тесты. Химия для студентов вузов. Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей технических вузов / В.Б. Маргулис, Р.А. Лидин, Н.В. Ганина. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. – 40 с.

12. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб.: Образование и культура, 1997. – 304 с.

13. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.

14. Татур Ю.Г., Казанович В.Г., Савельева Г.П., Дмитриенко Г.М., Подкопаева Т.А. Методические рекомендации по разработке оценочных и диагностических средств итоговой государственной аттестации выпускников вузов.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

15. Челышкова, 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.

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. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С. 63–67.

18. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 228–231.

19. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Науковедение. – 2013. – № 4. – С. 73.

20. 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.

21. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.

22. 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.

23. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск. 2007.

24. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / Европ. институт экспертов. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

УДК 811.161.1

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Жумагулова Б.С.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, e-mail: bakitgul@inbox.ru

В статье рассматривается одно из актуальных направлений современной лингвистики – интенциональный план дискурса. Изучение интенциональных характеристик педагогического дискурса направлено на выявление интенций педагога и их роль. Выявлено, что педагогическая деятельность базируется на иерархии интенций, направленных на образовательный процесс: цель дисциплины, цель модуля, цель урока, цель блоков урока. Интенциональность проявляется и в коммуникативных намерениях участников педагогического дискурса. Так, интенциональная направленность является концептуально значимой характеристикой педагогического дискурса. От выбора интенций, их соотнесенности зависит успешность взаимодействия участников дискурса, результативность процесса обучения.

Ключевые слова: дискурс, педагогический дискурс, стратегия, интенция, интерактивные методы обучения

INTENTIONAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Zhumagulova B.S.

Kazakh National Pedagogical University Abai, Almaty, e-mail: bakitgul@inbox.ru

This article is about one of the important directions of modern linguistics – the intentional plan of discourse. The study of the characteristics of intentional pedagogical discourse is aimed for identifying the intentions of the teacher and the role of intentions. It was researched that educational activities are based on the hierarchy of intentions directed to the educational process: the purpose of discipline, the purpose of the module, the purpose of the lesson, the purpose of the lesson units. Intentionality is manifested in the communicative intentions of the participants of pedagogical discourse. So, for intentional orientation the pedagogical discourse is conceptually significant characteristic. Successful interaction between the discourse participants and effectiveness of the learning process depends on the choice and relevance of intentions.

Keywords: discourse, pedagogical discourse, the strategy, the intention, interactive teaching methods

Обзор научной литературы, посвященной изучению дискурса, позволил выявить ряд проблем, связанных с неоднозначностью данного понятия, а также сферой его применения. С одной стороны, термин *дискурс* востребован многими дисциплинами – философией, психологией, социологией, языкознанием, педагогикой и др. В настоящее время активно разрабатывается новое направление – дискурсология. Тем не менее с точки зрения лингвистики еще не установился объем понятия *дискурс*, что стало причиной его широкой трактовки. С другой стороны, несмотря на большое количество направлений и научных течений, изучающих дискурс, еще не определена его методология. *Дискурс* – сложное коммуникативное явление, включающее не только акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего [ван Дейк; А. Фуко и др.].

Изучение частных видов дискурса в зависимости от объекта исследования не позволяет выделить иерархически организованную структуру «глобального» дискурса в силу взаимообусловленности, взаимодействия, пересечения отдельных его разновидностей.

Так, если принять во внимание диалогичность общения, базовым для всех выделяемых видов дискурсов будет диалогический дискурс, который включает такие виды, как устный и письменный дискурс. Общими для диалогических видов дискурса являются признаки *логичность изложения и культура мышления; сфера функционирования (по стилям речи); тема/тематика общения (по областям знания); учет конвенциональности общения*.

Цель исследования – изучить роль интенций в педагогическом дискурсе.

Материал и методы исследования

Материалом работы явился анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике, наблюдение и анализ уроков. Применены общенаучные методы и приемы: анализ, синтез, классификация и обобщение, а также описательно-аналитический метод.

Результаты исследования и их обсуждение

Признавая диалогический дискурс как родовой по отношению к другим видам дискурсов, обратимся к одному из его видов – педагогическому дискурсу.

Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)… Стратегии педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций, конкретизирующих основную цель социализации человека – превратить человека в члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и мнений, норм и правил поведения этого общества. Можно выделить следующие коммуникативные стратегии: объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую, организующую [2, с. 302].

Действительно, динамика коммуникативного акта, его продуктивность, гармоничность / дисгармоничность зависят от выбора говорящими тех или иных стратегий и тактик. Определенную роль играют и целеустановка речевых партнеров, социокультурные, психологические, индивидуальные особенности и др. «Успешность диалога зависит от многих факторов: психологических, социальных, иерархических и т.п. Процесс кодирования сообщения адресатом и его декодирование адресантом довольно сложен. Например, в ситуации бесконфликтного общения часто используются реплики-подхваты – ответные реакции, которые являются структурно-семантическим продолжением инициальной реплики» [3, с. 159].

Под *интенцией* понимается ведущая (глобальная) цель субъекта, его стратегия; под *установкой* – контроль над реализацией ведущей цели, который реализуется посредством набора конкретных тактик.

Компонент *установка* выделяется В.Н. Степановым в рамках провокационного дискурса, который «в целом относится к *дескриптивному* типу текстов и нацелен на «проговаривание» того, что мыслится в качестве объекта когнитивной установки адресанта, с целью эксплицировать ее для адресата и тем самым предложить, а точнее «навязать» последнему то или иное речевое действие, определенного рода речевой «поступок». Последнее звено возникающего речевого произведения, содержащего собственно номинацию конкретной обстановки, остается скрытым. Таким образом, при удачном для адресанта стечении обстоятельств его когнитивная установка будет распознана и воспринята, а провокация окончится успехом» [4, с. 116].

Справедливо мнение, что «в соответствии с воздействием на разные аспекты сознания слушающего целевые установки речи могут формировать определенные сферы эффективности, к которым относятся:

1) провокация эмоций;
2) привлечение внимания;
3) распространение знаний;
4) создание намерений;
5) побуждение к действию;
6) формирование навыков» [1, с. 104].

Изучению интенциональных характеристик в ткани того или иного дискурса посвящен ряд исследований. Так, например, в рамках научного дискурса выявляется, что «интенции автора составляют его когнитивную и психологическую стороны речи и во многом определяют взаимодействие с собеседником или аудиторией. Изучение интенционального подтекста, раскрывающее неразрывную связь речевого содержания с целями автора в научной коммуникации, необходимо для описания процессов формирования научной мысли в тексте. Такие значимые в современной науке темы, как научная дискуссия, научная оценка, научная полемика, непосредственно связаны с изучением интенциональной основы текста» [6, с. 192].

В зависимости от коммуникативных ситуаций выделяются контактоустанавливающие интенции, регулирующие интенции (побуждение к действию – выражение просьбы, предложение, пожелание, требование, приказ и др.), информативные интенции (запрос о событиях, фактах, причине, следствии и др.), интенция-поддержка (разновидности: поддержка-одобрение, поддержка-согласие и др.), оценочные интенции и др.

Репертуар интенций разнообразен, и используется для создания гармоничного взаимодействия педагога и учащихся.

Интенциональную направленность имеют все типы и виды уроков, все структурные компоненты занятия, начиная с организационного момента, заканчивая рефлексией.

Большое внимание уделяется методической разработке урока: определение типа урока, его вида, темы урока, постановка цели, постановка задач для достижения цели, выбор методов и приемов, учет психологических требований к уроку, выбор форм и методов контроля, техническое оснащение урока и др.

Формулировка цели урока не с позиции преподавателя (ввести новое понятие, показать, научить, закрепить, проверить), а с позиции обучаемого (Что я узнаю?, Чему научусь?, Где и как я применю эти знания?)

дает возможность сменить вектор от передачи знаний к поиску, осмыслению новых знаний.

Вектор «к знаниям» вполне обеспечивается использованием интерактивных методов обучения: метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, метод «мозговой штурм», игровые методики и др.

Повышению продуктивной деятельности студентов способствуют творческие задания.

Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем персональном опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, сообучения, общения всех участников образовательного процесса включая педагога. Выбор творческого задания сам по себе является творческим заданием для педагога, поскольку требуется найти такое задание, которое отвечало бы следующим критериям: не имеет однозначного и односложного ответа или решения; является практическим и полезным для студентов; связано с жизнью студента; вызывает интерес у студента; максимально служит целям обучения [5, с. 65].

В процессе обучения активизируются речевые формулы той или иной интенции. К примеру, для организации и проведения занятий в форме диспута необходима предварительная подготовка.

Приведем фрагмент занятия по теме: «Прогрессия текста как увеличение его объема и количества информации». Лексическая тема: «Средства массовой информации. Средства связи и их роль в жизни современного человека».

Содержание занятия

1. Развитие семантики предложения в функции прогрессии в последующих микротемах посредством новой информации.

2. Предложение, выполняющее функцию обобщения текста.

Задания

1. Уметь увеличить объем микротекста за счет добавления новой информации (прогрессия текста).

2. Уметь находить в микротексте предложение, выполняющее функцию обобщения текста.

На изучение темы отводится следующее количество часов: практические занятия – 2 ч., СРСП – 2 часа, СРС – 2 ч.

Практическое занятие, второй час. Урок – систематизации и обобщения учебного материала. Форма проведения – урок-диспут.

Проведение занятия в форме урока-диспута вполне обосновано: с одной стороны, закрепляются знания по определенной теме, с другой стороны, активизируется работа студентов на занятии.

Под диспутом понимается организованное, регламентированное профессиональное общение участников, каждый из которых выдвигает свою точку зрения.

В отличие от дискуссии, диспут – это форма аргументированной речи полемического дискурса, в которой принимает участие большое количество участников, каждый из которых предлагает свое мнение, свою точку зрения на общественно важный вопрос. В диспуте результат общения сводится организаторами к необходимому, заранее определенному итогу.

Специфика дебатов заключается в наличии узкой аудитории, в обмене мнениями на конкретный вопрос как реакции на выступление одного из участников речевого события.

Дебаты как форма аргументированной речи представляет собой коммуникативное взаимодействие субъектов при наличии конкретного вопроса, требующего прояснения, уточнения и т.д. Субъекты общения настаивают на своей точке зрения, однако выбор правильного решения определяется большинством голосов.

Постановка следующей цели занятия по данной теме является достаточно объемной:

Образовательные:

повторить и углубить знания о научном тексте; отработать умения и навыки опознавания прогрессии текста на основе анализа научного произведения; формировать умения развертывать высказывания посредством увеличения объема предложений; создать условия для осознания студентами значения и роли средств массовой информации; проанализировать роль и влияние СМИ.

Развивающие:

развивать коммуникативную компетенцию учащихся; развивать логическое мышление, навыки самоконтроля, необходимого на этапе совершенствования русской речи; развивать навыки самостоятельной работы с учебным текстом при изучении теоретического материала, умений доказывать свою точку зрения; развивать у студентов самостоятельную познавательную деятельность; умения работать в команде, формировать у учащихся собственную позицию по отношению к средствам массовой информации.

Воспитательные:

воспитывать стремление к самоконтролю и рефлексии; сознательный интерес к русскому языку как средству получения знаний; формировать интерес учащихся к работе с научной литературой, ее поиска и трансформации в необходимом ключе.

Поэтому постановка цели конкретного урока, в которой четко обозначены основные критерии, является понятной

студентам, что, соответственно, и способствует ее достижению:

В течение занятия систематизировать знания по теме «Прогрессия текста как увеличение его объема и количества информации» путем подготовки микротекста по лексической теме с выделением предложений, выполняющих функцию обобщения текста, с последующей презентацией полученного текста, обсуждением его основных положений между микрогруппами для формирования и отстаивания своей точки зрения.

В данной формулировке представлена попытка представить триединство цели занятия (образовательная – систематизация теоретических знаний, умение выделить предложения с функцией обобщения; развивающая – развитие умения самостоятельной работы с научной литературой, с текстом; умение представить свою работу; умение формулировать вопросы; умение отвечать на вопросы; формирование и отстаивание своей точки зрения; умение работать в команде; умение распределять задания в команде; воспитательная – развитие интереса к русскому языку; расширение кругозора) с указанием времени для реализации цели (в течение занятия).

План проведения диспута:

Вступительное слово. Цель – подготовка студентов на участие в диспуте.

Выступление команд. Цель – презентация самостоятельной работы, демонстрация полученных знаний по изучаемой теме.

Обсуждение презентаций. Цель – развитие диалогической речи и критического мышления.

Основная форма речи на диспуте – диалогическая речь, которая предполагает обмен высказываниями по предложенной проблематике, поэтому важно умение конструировать диалог с разными коммуникативными интенциями. В данном виде речевого взаимодействия важную роль играют следующие умения:

– умения и навыки распознавания конфликтных ситуаций;

– умения находить из них выход;

– умение управлять ходом развития диалога;

– умение изменять ход диалога;

– умение задавать вопросы и отвечать на них и др.

Выводы

Цель – систематизация и закрепление знаний по грамматической и лексической темам, умение оценивать свою работу, работу команды.

Рефлексия. Цель – осмысление, осознание своей деятельности на занятии.

В процессе коммуникативного взаимодействия вырабатывается умение критически мыслить, принимать решения, решать проблемные задачи и др. Так, знание различных видов интенций, оптимальное их использование положительно отражается не только на коммуникативном взаимодействии в процессе обучения, но и шире – при общении в различных ситуациях в разных видах дискурса.

Верная постановка цели урока с учетом его типа, продуманность каждого блока урока, их соотнесенность дают высокие результаты. Материал данной работы обсуждался членами методической секции, использовался при анализе открытых занятий, проводимых ППС кафедры.

Заключение

Постановка цели и задач урока, каждого его этапа, четкость переходов от одного этапа занятия к другому, пропорциональность заданий каждого этапа, активизация всех видов речевой деятельности, понимание обучаемыми стратегии урока способствует повышению качества процесса обучения и его эффективности. Так, роль интенций в педагогическом дискурсе велика. Определение иерархии интенций, их структурных особенностей составляет перспективу изучения интенционального плана педагогического дискурса.

Список литературы

1. Зарецкая Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 1988. – 480 с.

2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.

3. Ковш О.А. Реплики-подхваты со значением недоверия в болгарском языке // Язык и межкультурные коммуникации: Сб. научн. ст. / Редкол. В.Д. Стариченок [и др.]; отв. ред. В.Д. Стариченок. – Минск: БГПУ, 2007. – С. 159–160.

4. Степанов В.Н. Провокационный дискурс (ПД) // Русский язык: исторические судьбы и современность: Междунар. конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы / под общ. ред. М.Л. Ремневой и А.А. Поликарпова. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С. 116–117.

5. Тарасова И.М. Интерактивные методы обучения как средство формирования профессиональных компетенций в преподавании естественнонаучных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5. – С. 63–65.

6. Тихомирова Л.С., Овсянникова С.Е. Самопрезентация автора в научном тексте: интенциональный подход к ее изучению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2 (44) часть 2. – С. 191–195.

УДК 378.147

СИСТЕМА ООБРАЗОВ КАК СПОСОБ И РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Заболотная С.Г.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет», Оренбург, e-mail: zabolotnaya56rus@yandex.ru

В статье рассматриваются педагогические особенности профессионального развития личности студента медицинского вуза, которое представляет собой управляемый процесс поэтапного становления Образа мира будущей профессии, Образа Я – профессиональное и в завершении Образа профессионального будущего в профессионально-ориентированном контексте жизни. Восхождение от Образа мира будущей профессии через Образ Я (будущий врач) к Образу профессионального будущего происходит на основе присвоения ценностей врачебной деятельности, аккумулирования медико-биологических и клинических знаний, совершенствования практических умений по сохранении здоровья и жизни человека, самооценки и самоанализа собственной деятельности. Процесс становления системы Образов предоставляет личности будущего врача возможность развития и осуществления своей жизнедеятельности при определении цели своей профессиональной деятельности в сфере здравоохранения, выработки стратегии и тактики реализации поставленной цели.

Ключевые слова: система Образов, будущий врач, студент медицинского вуза, ценности, врачебная деятельность

IMAGERY SYSTEM AS THE MODE AND REGULATION OF MEDICAL STUDENTS' ACTIVITY

Zabolotnaya S.G.

Orenburg state medical university, Orenburg, e-mail: zabolotnaya56rus@yandex.ru

Pedagogical peculiarities of professional development of medical student which represents managed process of step-by-step establishment of the Image of future profession world, the Self – Image (future doctor) and finally the Image of professional future in vocationally orientated context of life are considered in this article. Ascension from World Image trough Self – Image to the Image of professional future takes place on the basis of assignment of medical activity values, accumulation of medico – biological and clinical knowledge, perfection of practical skills on preservation and maintenance of human health and life, self – evaluation and consideration of self activity. Process of Imagery system establishment gives the personality of future doctor the possibility of development and realization of own life-sustaining activity when defining the aim of professional activity in the sphere of public health, elaboration of strategy and tactics when achieving the designated goal.

Keywords: Imagery system, future doctor, medical student, values, medical practice activity

Особенности развития современного общества диктуют настоятельную необходимость реализации активных изменений в подготовке будущих специалистов в области медицины. Высшее медицинское образование, будучи гуманитарным по своей сути, перестает быть только профессиональным, становясь элементом общей культуры из-за непосредственной связи с проблемами человека, его здоровья и жизни.

Основная задача медицинского образования заключается в содействии становлению личности специалиста, осознающего высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье пациентов, обладающего как теоретическими знаниями, так и практическими умениями и навыками оказания медико-санитарной помощи. Процесс профессионального развития определяется, прежде всего, наличием у студентов медицинского вуза отчетливого Образа профессионального будущего.

Специфика понятия «Образ» как педагогической категории представляет собой субъективную картину окружающего мира, включающую как самого субъекта, других людей, так и пространственное окружение и временную последовательность разворачивающихся событий [2].

По мнению С.Л. Рубинштейна, Образ представляет собой чувственное впечатление, в котором отношения, явления и их свойства служат для субъекта предметами или объектами познания, он выступает регулятором поведения и деятельности как результат познавательной активности субъекта; Образ в гносеологическом смысле определяется познавательным отношением чувственного впечатления к реальности, которая существует вне его и не исчерпывается его содержанием [6].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил трактовать категорию «Образ» как продукт отражения, который возникает в предметной деятельности человека. Следует отметить, что появление нового Образа преломляется через прошлый опыт человека, через уже

имеющиеся в его памяти Образы ранее отраженных явлений и предметов. Но Образ – это не зеркальное отражение действительности, Образ является результатом активного взаимодействия человека с окружающим его миром. Образ представляет собой активное, действующее начало, оказывающее влияние не только на само восприятие, но и на мотивацию личности, а через мотив – на деятельность субъекта [5]. В процессе отражения окружающего мира возникают, формируются и развиваются личностные качества человека, его интересы, потребности, жизненный опыт.

Следовательно, обязательным условием жизни человека является его способность отражать окружающий мир и формировать свой субъективный Образ мира. Наличие подобного Образа дает возможность будущему врачу ориентироваться в действительности, организовывать свою деятельность преобразуя объективную реальности в соответствии со своими потребностями, мотивами и интересами, регулируя разнообразные процессы собственной жизнедеятельности. Формирование Образа происходит в процессе активной деятельности студента медицинского вуза (субъекта), вследствие чего, Образ становится всё более адекватным объекту, при этом он вторичен к оригиналу и всегда богаче.

Осуществляя регулирующую функцию, Образ вызывает различные по силе и эмоциональной окраске переживания, побуждая к разнообразным действиям и поведенческой активности, поскольку даже само желание действия подразумевает регуляцию будущего поведения.

Не вызывает сомнения тот факт, что процессу получения предметного результата любого вида деятельности предшествует возникновение потребности, представления, цели, внутреннего Образа.

Анализ научной литературы и собственное исследование позволяют нам определить Образ как результат ценностного и целостного отражения окружающей действительности, субъективное явление, формирование которого происходит в процессе деятельности, предметно-практической, мыслительной и чувственной активности. Образ способен вызывать ценностные переживания и характеризуется не только степенью и силой переживания, но и эмоциональной заряженностью и субъективной значимостью. Именно мысленный Образ представляет собой результат абстрагирующей деятельности субъекта, проявляясь через взаимодействия субъекта и объекта, через преобразующее и активное отношение субъекта к объекту.

Следовательно, в более широком смысле, Образ рассматривается как субъективная форма отражения реальности, в узком же – понятие Образ используют для обозначения чувственных форм отражения. Как видно, характеристики понятия Образ не только многогранны, но и глубоко индивидуальны для каждого человека [1].

Проведенное нами исследование позволяет предположить, что в структуре любого Образа интегрируются знание о мире, себе как о субъекте врачебной деятельности, особенностях будущей профессиональной деятельности, что выражается в профессиональном самосознании и познании себя как субъекта профессиональной деятельности, приводя к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации. Совокупность ценностных представлений о мире будущей профессии и себе как субъекте профессиональной деятельности проявляется в различных эмоциональных состояниях, связанных с личностной и профессиональной сферами. Регуляция профессиональной деятельности и поведения личности направлена на реализацию мотивов выполнения профессиональной деятельности, предоставляя возможность профессионального саморазвития. Самоанализ и самооценка деятельности отражает процессуальную сторону познания себя и активизацию всех процессов «самости».

Следовательно, Образ, с одной стороны представляет собой отражение объективной реальности, с другой – важнейшее звено в системе регуляции деятельности человека, будучи по своей форме, полностью субъективным. Содержание Образа – не является статичным, оно постоянно обогащается, корректируется и уточняется в процессе деятельности. Становление Образа – процесс активный, в ходе которого имеет место получение и переработка информации из окружающей действительности.

С.Д. Смирнов показал, что частные, отдельные представления, Образы – регуляторы поведения и деятельности, возникают в контексте целостного Образа мира, сформировавшегося к данному моменту у человека, являясь исходной точкой и результатом любого познавательного процесса [7].

Необходимо отметить, что Образов мира у студентов медицинского вуза столько же, сколько людей, и одним из факторов типизации этих Образов является их учебная и профессиональная деятельность. Владение деятельностью обуславливает и принадлежность к профессиональной общности с характерным для нее образом

жизни, и возможностью заниматься определенным видом профессиональной деятельности т.е. иметь возможность обретать все более высокую квалификацию, что приводит к специализации и индивидуализации Образа мира у каждого профессионала в области медицины. Формируясь в деятельности, Образ мира регулирует поведение личности, поскольку зависит от индивидуального опыта человека и конкретных условий, в которых этот опыт складывается.

Всё вышесказанное позволяет нам рассмотреть Образ мира как целостную, многоуровневую и ценностную систему, полученную в результате синтеза знаний и представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности. Становление Образа мира проходит в несколько этапов. Первоначально имеет место становление Образов, отражающих внешний мир, затем под влиянием субъекта объективные Образы видоизменяются. Специфика каждого Образа мира определяется индивидуальными особенностями личности. Инвариантом Образа мира, который соотносится не с личностно-смысловыми образованиями, а с социально выработанными основами является Образ мира будущей профессии, выступающий в качестве его актуализированной части, становление которого и есть одна из задач профессионального обучения в вузе.

Согласно Е.А. Климову, Образ мира будущей профессии, свойственный тем или иным людям, – важнейшая составляющая их сознания и регулятор их профессионального поведения [3].

Поскольку Образ мира будущей профессии начинается с познания окружающей профессиональной действительности, его можно охарактеризовать как начальную фазу развития ценностных ориентаций. Становление ценностного отношения к профессиональной действительности составляет основу Образа мира будущей профессии. Ценностное отношение к окружающему профессиональному миру представляет собой результат осмысления явлений профессионального мира, взаимоотношений с другими людьми, представляющими важность и значимость для личности. В процессе профессиональной подготовки студентов медицинского вуза происходит обогащение Образа мира будущей профессии посредством присвоения профессиональных ценностей; обогащения и расширения медико-биологических знаний; совершенствования практических умений и навыков оказания качественной и эффективной медицинской помощи, направленной на сохранение жизни и здоровья пациентов; осуществления самоанализа и самооценки собственной деятельности.

Следовательно, Образ мира будущей профессии у студентов медицинского вуза мы можем определить как совокупность ценностных представлений о мире будущей профессии, суть которой заключается в сохранении здоровья и жизни людей, ценностного отношения к профессиональной деятельности и ее системного характера. Образ мира будущей профессии (врач) является «инструментом» при помощи которого студент ориентируется в профессиональном контексте жизни, изменяя его, подстраивая его под себя и одновременно, изменяясь сам. Представления студента о мире будущей профессии, себе в данной профессии – область существования важнейших условий регулирования и саморегуляции его активности, интерпретации собственного опыта.

Своеобразным внутренним фильтром, помогающим осмыслить ситуацию и придать ей значение, выступает Образ Я (будущий врач). Образ Я – многоуровневая организация, включающая и Образ Я – настоящее (реальное), Я – динамическое, Я – идеальное, Я- профессиональное, Я – будущее (возможное) [4].

Формирование Образа Я также является многофакторным процессом, непосредственно связанным с развитием диапазона деятельности и общения. Оно происходит на основе множества самооценок и самоанализа, связанных с ними трансформаций целого ряда элементов идеального «Я». Большое значение в становлении Образа Я имеет соотнесение личности своего реального «Я» с идеальным «Я», которым обладает каждая личность.

Все это позволяет определить нам Образ Я как относительно устойчивое, осознанное, особое ценностное образование, переживаемое как неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит отношение к себе, миру и другим людям. Формирование Образа Я является продуктом и результатом развития самосознания – одной из важнейших характеристик личности. На базе общего самосознания строится профессиональное самосознание, которое включает представление личности о себе, своей ценности, вкладе в общее дело, оказывая воздействие на становление Образа Я – профессиональное (будущий врач).

По мнению Е.А. Климова, структура профессионального самосознания предполагает: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание человека о степени своего

соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в профессиональной системе; о степени его признания в профессиональной группе; о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успеха и неудач; представление о себе и своей работе в будущем [3].

Это дает нам возможность предположить, что осознание и присвоение студентами медицинского вуза ценностей будущей профессии в качестве личностно-значимых, перевод теоретических знаний на язык конкретных профессиональных ситуаций реального здравоохранения, принятие профессионального стиля деятельности и общения, развитие рефлексивного мышления составляют содержание Образа Я – профессиональное (будущий врач).

Следует отметить, что Образ Я – профессиональное (будущий врач) для студентов медицинского вуза не является статичным. Это динамичное образование, которое может изменяться, уточняться, дополняться, трансформироваться. Образ Я – профессиональное, будучи особым ценностным образованием, переживаемым как неповторимая система ценностных представлений студента медицинского вуза о себе как о будущем враче, на основании которой он строит отношение к себе, профессиональному миру и другим людям в своей деятельности по сохранению здоровья и жизни людей, является необходимым этапом на пути становления Образа профессионального будущего.

Образ профессионального будущего у студента медицинского вуза мы можем рассматривать как системно-ценностное образование, включающее его представление о мире, себе, цели и смысле жизни, ценностное отношение к жизнедеятельности в целом и будущей профессии врача в частности, целеполагание, планирование, прогностические умения и умения строить временную перспективу жизнедеятельности.

Таким образом, понятие Образа профессионального будущего неразрывно связано как с личностью будущего специалиста в области медицины, которая является носителем данного Образа, так и непосредственно с будущей профессиональной деятельностью. Совокупность адекватных представлений о мире будущей профессии врача, о себе, как о будущем профессионале в сфере здравоохранения, является важным условием становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза, как и планирование ими своей профессиональной жизни и ее реализации.

Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза – это результат их представлений о выбранной профессии и ценностного отношения к ней. Он определяется характером развития общего и профессионального самосознания личности, сформированностью его Образа Я – профессиональное. Образ профессионального будущего непосредственно связан с обобщенным Образом мира будущей профессии врача, поскольку одним из важнейших условий успешного вхождения студента медицинского вуза в профессию является активное становление Образа мира будущей профессии, расставляющего акценты значимости в мире ценностей, отношений, предметов и явлений. По мере динамики профессионального развития личности будущего специалиста в области медицины изменяется Образ его профессионального будущего в ходе освоения профессии и реального приобщения к ней.

В Образе профессионального будущего у студентов медицинского вуза находят свое отражение представления о ценностях врачебной деятельности и врачебного сообщества (в том числе и на основе создания интегрального Образа врача, который формируют собирательные Образы выдающихся врачей прошлого и настоящего: Асклепиада, А.Ф. Билибина, В.Ф. Войно-Ясенецкого, Ф.П. Гааза, Н.И. Пирогова, Е.И. Чазова и многих других), развитие ценностных ориентаций будущего врача; владение профессионально-ориентированными знаниями о целях и способах деятельности по сохранению жизни и здоровья пациентов; знания о личности врача – профессионала, профессионально значимых качествах, профессиональных мотивах и намерениях; наличие практических умений и навыков по оказанию профилактической, диагностической и лечебной помощи; владение рефлексивными умениями.

Не менее важным является и вопрос взаимоотношения и взаимовлияния Образов в процессе профессионального развития личности. Проблема взаимодействия и взаимоотношения Образов интересна с позиций аксиологической концепции А.В. Кирьяковой [2]. Согласно данной концепции особо значимой является ориентация студентов (в нашем исследовании – студентов медицинского вуза) в мире ценностей профессионального сообщества, представление о себе самих, своих возможностях и своей жизненной перспективе. Это сложный триединый процесс восхождения к Образу своего профессионального будущего: от Образа мира будущей профессии, через Образ Я – профессиональное к Образу профессионального будущего.

Так, на этапе становления Образа мира будущей профессии врача происходит присвоение студентом ценностей профессионального медицинского сообщества, что способствует формированию ценностного отношения к будущей профессии и профессиональной деятельности. Этап становления Образа Я – профессиональное (будущий врач) подразумевает преобразование личности будущего специалиста в области медицины на основе присвоенных профессиональных ценностей и осознания их личностно-значимыми. Третий этап – прогнозирование, целеполагание и проектирование профессионального будущего обеспечивает формирование Образа профессионального будущего. На этом этапе происходит систематизация и выстраивание иерархии собственной шкалы ценностей, формируется жизненная перспектива. Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза является ядром в развитии индивидуального профессионального поля личности будущего специалиста в области медицины и представляет завершающую фазу ориентации личности в мире ценностей.

Следовательно, именно образная сфера является регулятором деятельности студента медицинского вуза в процессе его личностного и профессионального развития. Она обладает огромным значением в познании окружающего мира, развитии ценностного потенциала личности будущего врача, постижении духовных смыслов жизни, соединяя прошлое с настоящим и будущим, способствуя приобретению опыта и определяя, во многом, развитие личности, ее профессиональные и жизненные цели и перспективы.

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогическое явление // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: www.science-education.ru/123-18905 (дата обращения 12.12.15).

2. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.

3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во Московского университета, 1995. – 223 с.

4. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2011. – 352 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

7. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения.– М.: Изд-во Моск. ун-та., 1985. – 231 с.

УДК 378.147

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Кайгородцев А.А.

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Усть-Каменогорский филиал, Усть-Каменогорск, e-mail: kay-alex@mail.ru.

В статье рассматривается методика преподавания студентам экономических специальностей, изучающих дисциплину «Инвестиционный менеджмент», темы «Оценка экономической эффективности инвестиционных проектов» с использованием различных методов определения эффективности в Усть-Каменогорском филиале ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова». В основе методики постановка SMART-цели, таксономия Б. Блюма, работа в малых группах, самостоятельная работа студентов, рефлексия, оценивание знаний студентов, использование технологий дистанционного обучения.

Ключевые слова: методы преподавания, экономическая эффективность, инновационный проект

TECHNIQUE OF TEACHING OF THE TOPIC «ASSESSMENT OF ECONOMIC EFFICIENCY OF INVESTMENT PROJECTS» WHEN STUDYING DISCIPLINE «INVESTMENT MANAGEMENT»

Kaigorodtsev A.A.

Ust-Kamenogorsk branch of the Plekhanov Russian University of Economics, Ust- Kamenogorsk, e-mail: kay-alex@mail.ru.

In article the teaching technique to students of the economic specialties studying discipline «Investment management» of the topic «Assessment of economic efficiency of investment projects» with use of various methods of determination of efficiency in Ust-Kamenogorsk branch of the Plekhanov Russian University of Economics is considered. Techniques are the cornerstone such tools as statement of SMART purpose, B. Blum's taxonomy, work in small groups, independent work of students, a reflection, estimation of knowledge of students, use of technologies of distance learning.

Keywords: teaching methods, economic efficiency, investment project

Программа подготовки бакалавров по направлению 080200.62 – «Менеджмент» предусматривает изучение профильной дисциплины «Инвестиционный менеджмент». Необходимость изучения данной дисциплины обусловлена тем, что выпускники экономических специальностей в процессе своей практической деятельности разрабатывают и реализуют проекты, финансируемые из внешних источников (целевое финансирование НИР, гранты, средства венчурных фондов, кредиты банков и т.п.).

Одним из важнейших документов, представляемых инициатором проекта потенциальному инвестору, является бизнес-план, который завершается расчетом экономической эффективности. Инициатор проекта должен знать методику расчета экономической эффективности даже в том случае, когда он поручает разработку проекта специализированной организации. Это необходимо для того, чтобы он имел возможность проверить правильность выполнения расчета показателей экономической эффективности и был уверен, что вложенные в проект средства принесут отдачу.

Целью статьи является обоснование методики изучения методов оценки экономической эффективности инвестиционных проектов.

СМАРТ-цель и задачи изучения темы

При изучении любой темы курса необходимо сформулировать ее смарт-цель и задачи.

СМАРТ-цель – приобретение студентами знаний, умений и навыков оценки экономической эффективности на различных стадиях жизненного цикла инвестиционного проекта [2].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Овладение понятийным аппаратом изучаемой темы.
2. Приобретение знаний, умений и навыков определения абсолютной экономической эффективности капитальных вложений.
3. Приобретение знаний, умений и навыков определения сравнительной экономической эффективности капитальных вложений.
4. Приобретение знаний, умений и навыков определения экономической эффективности инвестиций на основе денежных потоков.

Изучение данной темы происходит на лекции, практическом занятии и в рамках самостоятельной работы студентов.

На лекции необходимо рассмотреть следующие вопросы:

1. Абсолютная экономическая эффективность капитальных вложений.
2. Сравнительная экономическая эффективность капитальных вложений.
3. Метод чистой текущей стоимости.
4. Метод внутренней нормы прибыли.

Таксономия Блюма

Таксономия – это теория классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, имеющих иерархическое строение.

Согласно теории Б. Блюма, существуют шесть уровней знаний:

– запоминание;
– понимание;
– применение;
– анализ;
– оценка;
– творчество (таблица).

Методика определения абсолютной экономической эффективности капитальных вложений

Мы считаем, что студентам следует поручить самостоятельно изучить данный вопрос, предоставив им материал на электронном носителе через интернет-кампус, как это делается в Усть-Каменогорском филиале Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Проверка изученного материала производится на основе собеседования на семинаре и мини-теста.

Абсолютная эффективность определяется для вновь строящихся предприятий и расширения действующих производственных мощностей и представляет собой отношение экономического эффекта к капитальным затратам, обеспечивающим этот эффект.

По предприятиям, объектам строительства, новой технике и т.п. обобщающими показателями экономической эффективности являются срок окупаемости ($T_{ок}$) или коэффициент эффективности (E) капитальных вложений:

$$T_{ок} = K/(П_1 - П_0); \quad (1)$$

$$E = 1/T_{ок} = (П_1 - П_0)/K, \quad (2)$$

где $П_1$ и $П_0$ – прибыль в последнем году планируемого периода и базисном году (последнем году предпланового периода) соответственно.

Выбранный вариант капитальных вложений считается эффективным, если

$$T_{окрас} < T_{окнорм}; \quad (3)$$

$$E_{рас} > E_{норм}, \quad (4)$$

где $T_{окрас}$, $T_{окнорм}$ – расчетный и нормативный срок окупаемости капитальных вложений соответственно; $E_{рас}$, $E_{норм}$ – расчетный и нормативный коэффициент экономической эффективности капитальных вложений соответственно.

В целях активизации познавательной деятельности студентов, рекомендуется задать им следующие вопросы:

1. Совершенна ли данная методика? Почему?

Ответ: Методика не совершенна, так как не учитывает разную стоимость денег во времени.

2. Как можно учесть разновременную стоимость денег?

Ответ: При помощи дисконтирования.

Использование таксономии Б. Блюма при изучении теории экономической эффективности

Уровень освоения знаний	Примеры
Запоминание	Запоминание (с последующим узнаванием) дефиниций, формул и т.п.
Понимание	Способность дать определение понятий «эффект», «эффективность», «экономический эффект» и т.п. Умение различать разные виды эффективности.
Применение	Решение типовых задач.
Анализ	Определение достоинств и недостатков различных методов оценки эффективности проектов.
Оценка	Самооценка уровня знаний, умений и навыков определения экономической эффективности инновационных проектов в соответствии с критериями преподавателя, т.е. способность студентов к критической самооценке своих компетенций (рефлексия).
Творчество	Умение самостоятельно рассчитать экономическую эффективность проекта, представленного на получение грантового финансирования.

Примечание. Составлено автором на основе [5].

Дисконтирование. При сравнении вариантов, один из которых предусматривает капитальные вложения в более поздние сроки, в расчетах применяется метод дисконтирования.

Приведение величин затрат и их результатов осуществляется путем умножения их на коэффициент дисконтирования:

$$K_д = 1/(1 + r)^t, \quad (5)$$

где $K_д$ – коэффициент дисконтирования; r – норма дисконта – коэффициент доходности капитала (отношения дохода к капитальным вложениям), при котором инвесторы согласны вложить свои средства в реализацию проекта; t – время от момента получения результата до момента сравнения, номер года.

Методика определения сравнительной экономической эффективности капитальных вложений

Мы считаем, что студентам также следует поручить самостоятельно изучить данный вопрос, так как методика определения сравнительной эффективности является не сложной для освоения.

Любое из направлений авансируемых капитальных вложений может быть представлено различными вариантами решения. Наиболее экономичный вариант выбирается на основе сравнительной эффективности.

Если при одном из вариантов обеспечивается снижение текущих издержек производства (себестоимости), то при равенстве капитальных вложений он будет наиболее выгодным. При равной себестоимости эффективным считается вариант с меньшими капитальными вложениями.

Варианты отличаются не только капитальными вложениями, но и себестоимостью продукции. Их эффективность определяется с помощью показателя *сравнительной экономической эффективности* [3].

Таким показателем являются *приведенные затраты* (П) – сумма текущих затрат (себестоимости) и капитальных вложений, приведенных к одной размерности в соответствии с нормативом. Показателем наилучшего варианта сравнительной эффективности является минимум приведенных затрат:

$$П = C_i + E_н \cdot K_i \rightarrow \min, \quad (6)$$

где C_i – производственные затраты (себестоимость по i-му варианту капитальных вложений); K_i – капитальные вложения по i-му варианту; $E_н$ – нормативный коэффициент сравнительной эффективности капитальных вложений.

Для большинства расчетов применяется $E_н = 0{,}15$, при котором срок окупаемости равен 6,6 года.

Метод чистой текущей стоимости

Третий и четвертый вопросы лекции, в которых рассматриваются различные показатели, используемые при расчете экономической эффективности инвестиционных проектов на основе денежных потоков, взаимосвязаны. Однако учитывая различную сложность расчета данных показателей, их следует рассматривать раздельно.

Чистая текущая стоимость – это стоимость, полученная путем дисконтирования отдельно на каждый временной период разности всех оттоков и притоков доходов и расходов, накапливающихся за весь период функционирования объекта инвестирования при фиксированной, заранее определенной процентной ставке.

Рассчитываем ряд взаимосвязанных показателей:

1. *Общая накопленная величина дисконтированных доходов* (PV):

$$PV = P_1/(1 + r) + P_2/(1 + r)^2 + ... + P_T/(1 + r)^T, \quad (7)$$

где P – (англ. cash flow) – годовой чистый поток реальных денег (поступление денежных средств) в t-м году; $t = 0, 1, 2, ...,$ T – периоды реализации инвестиционного проекта, включая этап строительства; r – ставка дисконтирования (желаемая норма прибыли).

2. *Чистая текущая стоимость NPV:*

$$NPV = P_1/(1 + r) + P_2/(1 + r)^2 + ... + P_T/(1 + r)^T - K, \quad (8)$$

где K – единовременные затраты.

3. *Индекс рентабельности инвестиций PI:*

$$PI = (P_1/(1 + r) + P_2/(1 + r)^2 + ... + P_T/(1 + r)^T)/K. \quad (9)$$

Проект считается эффективным, если $PI > 1$.

Метод внутренней нормы прибыли

Определение внутренней нормы прибыли невозможно путем простой подстановки исходных данных в формулы. Поэтому в ходе лекции следует уделить рассмотрению данного вопроса повышенное внимание.

Внутренняя норма прибыли – это норма доходности, при которой дисконтированная стоимость притоков наличности (реальных денег) равна дисконтированной стоимости оттоков, т.е. коэффициент, при котором дисконтированная стоимость чистых поступлений от проекта равна дисконтированной

стоимости инвестиций, а величина чистой текущей стоимости – нулю:

$$IRR = r \text{ при } NPV = f(r) = 0, \qquad (10)$$

где IRR – внутренняя норма прибыли.

Для расчета нормы внутренней нормы прибыли берем два произвольных значения коэффициента дисконтирования r_1 и r_2 таким образом, чтобы в интервале (r_1, r_2) функция $NPV = f(r)$ меняла свой знак.

Далее применяем формулу:

$$IRR = r_1 + [f(r_1)\cdot(r_2 - r_1)/(f(r_1) - f(r_2))]. \qquad (11)$$

В случае если чистая текущая стоимость денежных потоков положительна, используют более высокую ставку дисконтирования и таким образом выравнивают текущую стоимость доходов и вложенных средств.

Вопросы и задания для самоподготовки

При самостоятельном изучении теоретического материала и подготовке к практическим занятиям студенты должны ответить на следующие вопросы:

1. Дайте определение понятий «эффект», «эффективность», «экономическая эффективность».
2. Как определяется абсолютная эффективность капитальных вложений?
3. Как определяется сравнительная эффективность капитальных вложений?
4. Что такое дисконтирование и зачем оно необходимо?
5. Дайте характеристику метода чистой текущей стоимости.
6. Дайте характеристику метода внутренней нормы прибыли.

Практическое занятие

На практическом занятии студентам следует самостоятельно или, работая в малых группах [4], решить задачи на определение абсолютной и сравнительной экономической эффективности инвестиционных проектов.

Типовую задачу на определение экономической эффективности проектов на основе денежных потоков студенты решают вместе с преподавателем.

После этого студенты получают задание самостоятельно решить задачи на определение экономической эффективности инновационных проектов тремя способами (абсолютная эффективность; сравнительная эффективность; определение NPV и IRR), а также ответить на вопросы мини-теста, и отправить отчет преподавателю через интернет-кампус.

Оценивание знаний, умений и навыков студентов

Данная тема имеет практическую направленность, поэтому текущая оценка производится следующим образом:

– знание теории (устный опрос на практических занятиях, мозговой штурм, мини-тест) – 40 %;

– решение задач – 60 %.

Итоговая оценка предусматривает учет текущей оценки (60 %) и оценки, полученной на экзамене (40 %).

– 95–100 – если студент способен обосновать свой правильный ответ;

– 85–94 – если у студента имеются недочеты или незначительные ошибки в вычислениях;

– 70–84 – наличие большого количества непринципиальных ошибок;

– менее 70 – большое количество принципиальных ошибок.

Знание теории оценивается путем сравнения ответа студента с содержанием лекции или учебного пособия [1], а также в результате тестирования.

Умения и навыки, приобретенные студентами, оцениваются на основе самостоятельного решения задач. При этом учитывается не только правильность решения задач, но и сроки выполнения заданий.

Выводы

Проведенное исследование позволило разработать методику преподавания студентам экономических специальностей методов определения экономической эффективности инновационных проектов, позволяющую им приобрести компетенцию оценки эффективности реальных проектов.

Список литературы

1. Кайгородцев А.А. Инновационный менеджмент: учебное пособие. – Усть-Каменогорск: КАСУ, 2009. – 148 с.

2. Кремнев Д. SMART-цели и постановка SMART-целей. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremnev.info/inf/blog/smart.

3. Турманидзе Т.У. Экономическая оценка инвестиций. – М.: Экономика, 2009. – 342 с.

4. Уваров А.Ю. Групповая работа: кооперация в обучении. – М.: Изд-во МИРОС, 2001. – 224 с.

5. Duarte Marina. Pedagogy, Training Methodology and Evaluation.– Porto: ProDe-Hei, 2015.

УДК 37.378.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ

[1]Камалеева А.Р., [2]Хадиуллина Р.Р.

[1]ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования», Казань, e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru;
[2]ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», Казань, e-mail: h_rezeda@bk.ru.

В статье рассматриваются возможности использования сформированных самообразовательных умений и навыков работы с информационными ресурсами для проектирования и реализации студентами-спортсменами разных форм обучения их индивидуальных образовательных траекторий. Индивидуальные образовательные траектории студентов-спортсменов зависят от формы обучения (очная форма, очная форма по индивидуальному плану обучения, заочная форма) и включают в себя следующие процессы: учебно-познавательный, тренировочно-соревновательный, социально-коммуникативный. Сформированные самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами позволяют студентам-спортсменам разных форм обучения успешно совмещать спорт и обучение.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, индивидуальные образовательные траектории, самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами

DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL WAYS OF STUDENT-ATHLETES OF DIFFERENT FORMS OF STUDYING BASED ON THEIR USE OF SELF-EDUCATION ABILITIES AND SKILLS OF WORK WITH INFORMATION RESOURCES

[1]Kamaleyeva A.R., [2]Khadiullina R.R.

[1]Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education, Kazan, e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru;
[2]Volga Region State Academy of Physical Culture Sport and Tourism, Kazan, e-mail: h_rezeda@bk.ru.

The article deals the possibilities of using the formed self-education abilities and skills of work with information resources for the design and implementation of the student-athletes of different forms of studying their individual educational ways. Individual educational ways of student-athletes depend on the form of study (full-time, full-time on an individual plan of study, part-time form) and include the following processes: teaching and educational, training-competitive, social and communicative. Formed self-education abilities and skills of work with information resources allow student-athletes of different forms of studying to combine sport and education successfully.

Keywords: students-athletes, individual educational ways, self-education abilities and skills of work with information resources

Специфика образовательного процесса в вузах физической культуры определяется длительной территориальной разделенностью студентов-спортсменов от учебного заведения в связи с необходимостью их подготовки и участия в соревнованиях различного уровня. В результате студенты вынуждены переходить на индивидуальный план обучения или обучаться по заочной форме. Форма обучения студента-спортсмена определяет, по какой индивидуальной образовательной траектории будет осуществляться образовательный процесс. При этом для получения равного доступа к качественному образованию большую роль играют сформированные самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами, которые позволят студентам-спортсменам осуществлять учебно-познавательный и социально-коммуникативный процессы в условиях виртуальной образовательной среды, в основе которой лежит дистанционная платформа обучения *Moodle*.

Цель исследования – спроектировать индивидуальные образовательные траектории студентов-спортсменов разных форм обучения (очная форма, очная форма по индивидуальному плану обучения, заочная форма) на основе использования ими самообразовательных умений и навыков работы с информационными ресурсами.

Материалы и методы исследования

Проектирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий осуществлялось на базе ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» г. Казани со студентами 1 курса направления «Физическая культура» разных форм обучения: очной формы – 112 студентов, очной формы с индивидуальным планом обучения – 117, заочной формы – 118. Таким образом, общий охват студентов составил 357 человек. Для реализации поставленной цели была изучена соответствующая психолого-педагогическая и учебно-методическая литература [1, 2, 7, 10] и др., проведен анализ нормативно-правовых документов [5, 6] и др., использованы внутренние документы вуза («Рекомендации по разработке электронных курсов в обучающей среде *Moodle»,* «Положение о балльно-рейтинговой оценке знаний студентов», «Положение об использовании дистанционных образовательных технологий в учебном процессе») и др.

Результаты исследования и их обсуждение

Сформированные самообразовательные умения и навыки (СУН) работы с информационными ресурсами позволяют студентам-спортсменамосуществлятьучебно-познавательный и социально-коммуникативный процессы в условиях виртуальной образовательной среды вуза. Умения, сформированные у студентов-спортсменов в процессе изучения одной дисциплины (например, информатики), в дальнейшем находят свое применение для освоения других дисциплин (физики и др.), для формирования основных профессиональных компетенций, в самообразовании и практической деятельности [5].

В процессе изучения информатики у студента-спортсмена изначально формируются устойчивые учебные навыки (УН) работы на персональном компьютере. Овладение компьютерной грамотностью, основами современной методологии использования информационных технологий и практической их реализации в дальнейшем приводит к формированию обобщенных умений и навыков (ОУН). В дальнейшем использование ОУН для самостоятельного изучения других дисциплин, например, физики приводит к формированию самообразовательных умений и навыков (СУН), что, в свою очередь, способствует формированию определенного уровня обученности студента (УОС) по данным дисциплинам. В дальнейшем, эти умения позволяет студенту-спортсмену осуществлять планирование, организацию и контроль различных видов своей деятельности: тренировочно-соревновательной, учебно-познавательной, социально-коммуникативной.

В результате, процесс формирования у студентов-спортсменов самообразовательных умений и навыков (СУН) работы с информационными ресурсами можно представить в виде следующей дидактической цепочки: УН → ОУН → СУН → УОС → умение организовывать, планировать, контролировать тренировочно-соревновательную, учебно-познавательную, социально-коммуникативную деятельности [4]. Общая схема использования сформированных СУН работы с информационными ресурсами, приобретенных в процессе изучения информатики, для самостоятельного изучения других дисциплин, например, физики в условиях виртуальной образовательной среды, представлена на рис. 1:

Рис. 1. Схема изучения дисциплин в условиях виртуальной образовательной среды

Данный процесс фактически подразумевает реализацию студентом-спортсменом индивидуальной образовательной траектории, которая будет определяться формой его обучения: очной, очной с индивидуальным планом, заочной. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория включает в себя учебно-познавательную, тренировочно-соревновательную, социально-коммуникативную виды деятельности и определяется формой обучения студента-спортсмена [9] (см. рис. 2).

При поступлении в академию каждый студент-спортсмен получает индивидуальные идентификационные логин и пароль, открывающие доступ к электронным учебно-методическим комплексам дисциплин (ЭУМКД), размещенных на платформе дистанционного обучения *Moodle*. Сотрудники административного управления

(деканат факультета), отдела информационных технологий (It-отдел) проводят вводный курс по особенностям использования дистанционных образовательных технологий в академии.

полнению практических, тестовых, интерактивных заданий; график выполнения заданий, контрольных работ и способы их оценивания; особенности использования учебных пособий, электронных курсов;

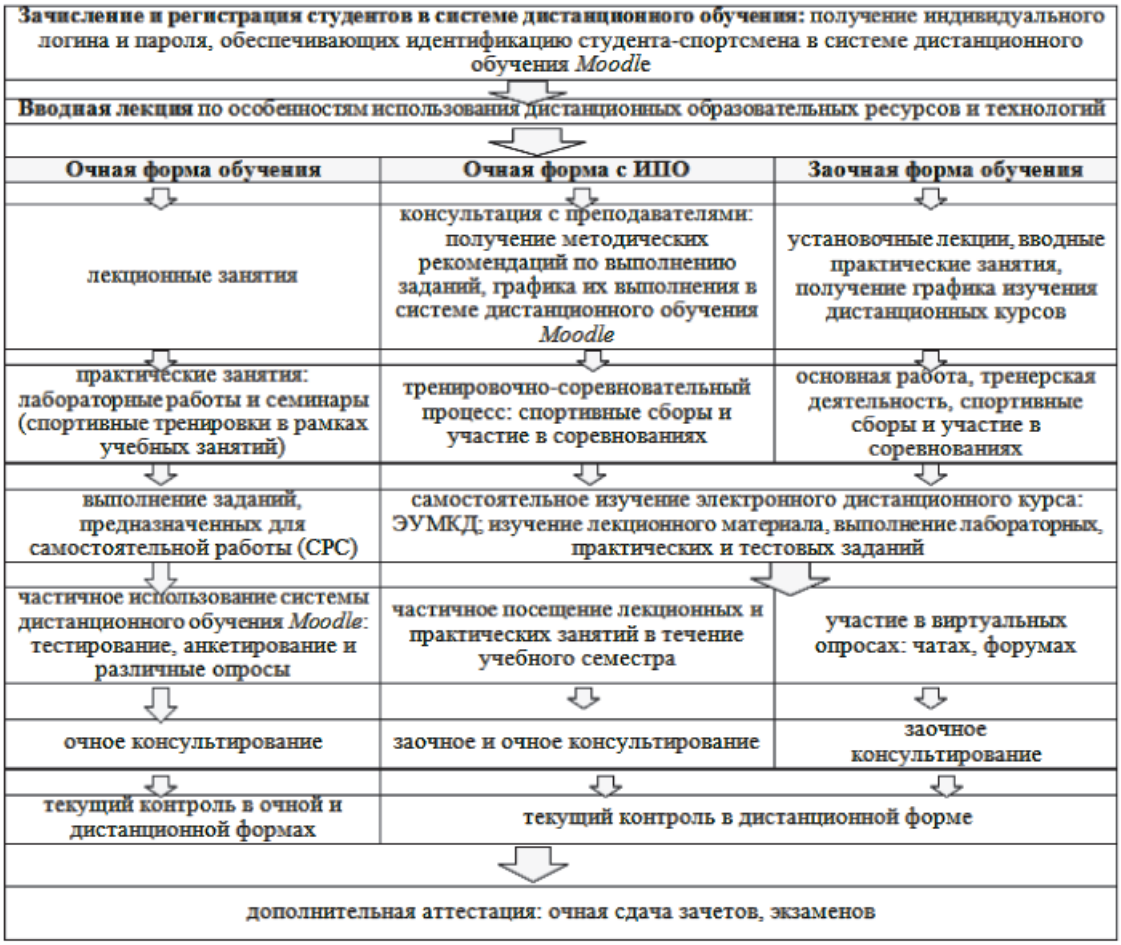


Рис. 2. Индивидуальные образовательные траектории студентов-спортсменов разных форм обучения

Такой вводный курс позволяет студентам-спортсменам:

– иметь представление об использовании современных коммуникационных технологий для коммуникации и обмена информацией между субъектами образовательного процесса (студенты, преподаватели, тренеры, сотрудники отдела информационных технологий, сотрудники административного управления);

– изучить возможности платформы дистанционного обучения *Moodle*для осуществления учебно-познавательного и социально-коммуникативного процессов;

– ознакомиться с особенностями обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (требования по изучению лекционного материала, вы-

необходимость планирования самостоятельной работы в течение семестра; порядок подготовки к экзаменационной сессии; возможность получения консультаций от преподавателей, сотрудников административного управления и отдела информационных технологий в *on-line* и *off-line* режимах) [8]. После вводного курса индивидуальные образовательные траектории студентов-спортсменов разных форм обучения в дальнейшем расходятся.

Учебно-познавательный процесс студентов-спортсменов очной формы обучения, в основном, проходит в стенах учебного заведения: посещение лекционных, семинарских, лабораторных и практических занятий. В рамках аудиторных практических занятий проходят тренировочные

занятия. Студенты выполняют задания, предусмотренные для самостоятельной работы; часть из них, в виде тестов, интерактивных упражнений, анкетирования выполняется дистанционно. На протяжении всего учебно-познавательного процесса у студента-спортсмена есть возможность очного коммуникативного общения со всеми субъектами образовательного процесса: со студентами, преподавателями, тренером, сотрудниками административного управления и отдела информационных технологий. В случае болезни такое общение может быть дистанционным, благодаря возможностям платформы *Moodle.* Текущий контроль за результатами прохождения учебных модулей осуществляется как в очной, так и в дистанционной форме.

Студенты, обучающиеся очно по индивидуальному плану (ИПО), после проведения вводного курса по использованию дистанционных образовательных технологий консультируются с преподавателями по вопросам структуры электронной версии изучаемой дисциплины, графика прохождения и оценивания учебных модулей. Далее такие студенты-спортсмены уезжают на тренировочные сборы и соревнования, поэтому лекционные и практические аудиторные занятия они посещают частично при отсутствии совпадений с графиком тренировочно-соревновательного процесса. В свободное от тренировок и соревнований время студенты благодаря сформированным самообразовательным умениям и навыкам работы с информационными ресурсами (СУН) самостоятельно осваивают в системе дистанционного обучения *Moodle* электронную версию дисциплин (ЭУМКД): изучают лекционный материал, выполняют практические, интерактивные, виртуальные лабораторные и тестовые задания. По всем возникающим при изучении дисциплин затруднениям возможна консультация с преподавателем (а также с другими субъектами образовательного процесса) как в очной, так и в дистанционной форме.

Студенты, обучающиеся по заочной форме обучения, после проведения установочных лекций, вводных практических занятий по изучаемым дисциплинам, получения графика изучения дисциплин покидают стены учебного заведения для продолжения своей основной работы, тренерской деятельности, участия в спортивных сборах и соревнованиях. Изучение электронных учебно-методических комплексов дисциплин (ЭУМКД), в основном, происходит самостоятельно благодаря сформированным навыкам работы с информационными ресурсами: все необходимые материалы выложены в системе дистанционного обучения *Moodle.* Для таких студентов предусмотрены различные виртуальные опросы: чаты (*on-line* режим), форумы (*off-line* режим); существует возможность заочного (а при необходимости и очного) консультирования с преподавателем (и другими субъектами образовательного процесса). Дополнительная аттестация в виде сдачи зачетов и экзаменов для студентов-спортсменов разных форм обучения осуществляется очно.

Заключение

Таким образом, нами были спроектированы индивидуальные образовательные траектории, позволяющие студентам-спортсменам разных форм обучения получать равные образовательные возможности: равный доступ к качественному образованию независимо от формы обучения. Большую роль в этом играют сформированные самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами, активное использование которых в условиях виртуальной образовательной среды вуза способствует формированию у студента-спортсмена высокого уровня обученности по различным дисциплинам и умения организовывать, планировать и контролировать тренировочно-соревновательную, учебно-познавательную и социально-коммуникативную деятельности.

Список литературы

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование. – 1997. – № 4. – С. 16–19.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2009. – 388 с.

3. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2012. – 452 с.

4. Камалеева А.Р. Самообразование как необходимое условие непрерывного образования современного человека // Наука Красноярья. – 2012. – № 2. – С. 203–219.

5. О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» от 28 февр. 2012 г. № 11– ФЗ // Рос.газ. – 2012. – 2 марта. – № 5719 (вступил в силу с 11 марта 2012 г.).

6. Об образовании в Российской Федерации: приказ от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ // Рос.газета. № 5976. – 2012. – 31 декабря 2012 г. – С. 1.

7. Полат Е.С. К концепции дистанционного обучения / Е.С. Полат, А.Е. Петров, Ю.В. Аксенов // Сборник научных трудов МИЭМ. – М., 1997.

8. Хадиуллина Р.Р. Информационные технологии в организационно-методическом сопровождении введения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) (на примере спортивного вуза) / Р.Р. Хадиуллина, Э.Ш. Шамсувалеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 178–183.

9. Хадиуллина Р.Р. Концептуальные основы использования дистанционного обучения в вузах физической культуры / Р.Р. Хадиуллина, М.И. Галяутдинов / Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 4. – С. 57–60.

10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»

Краснощекова Г.А.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Таганрог, e-mail: krasnoshokova@tgn.sfedu.ru

В статье речь идет о формировании иноязычной читательской компетенции студентов в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей». Проблема формирования читательской компетенции обусловлена потребностью современного общества и системы образования в специалистах, способных реализовывать свои образовательные возможности в динамично изменяющейся образовательной ситуации, готовых к профессиональному информационному обмену. Студент не может считаться подготовленным к профессиональной деятельности, не овладев читательской компетенцией, позволяющей обновлять оперативную часть его культурного и социального опыта.

Ключевые слова: иноязычная читательская компетенция, профессиональное общение, самостоятельная работа, междисциплинарный подход, образовательные технологии

FORMATION OF THE STUDENTS READING COMPETENCE IN THE COURSE «FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES»

Krasnoshchekova G.A.

Southern Federal University, Taganrog, e-mail: krasnoshokova@tgn.sfedu.ru

The article deals with the formation of the required level of foreign language reading competence of the students in the course «Foreign language for special purposes». The problem of the reading competence formation is caused by the need of modern society and the education system in specialists able to realize their educational opportunities in a rapidly changing educational situation, ready for the professional exchange of information. The student cannot be considered as prepared for professional work without acquiring competence which allows them to update the operational part of their cultural and social experience.

Keywords: foreign language reading competence, professional communication, self-study work, interdisciplinary approach, educational technologies

Новая парадигма образования центрируется на формировании социально необходимого уровня иноязычной читательской компетенции студентов, магистрантов и аспирантов, владение которой помогает им адаптироваться в современном информационном поле. Иноязычная читательская компетенция означает умение читать, понимать прочитанное, эффективно использовать получаемую информацию в ситуациях профессионального общения, умение работать с письменными документами на иностранных языках. Значимость овладения студентами иностранным языком для специальных целей в современном мире трудно переоценить. Владение иностранным языком помогает студентам получать профессиональные знания. Это позволяет оперативно знакомиться с данными в области специальных дисциплин, опубликованными в зарубежных источниках. Изучение иностранного языка для специальных целей стимулирует самостоятельную деятельность студентов. Перед ними постоянно ставятся задачи по самостоятельному поиску книг, журналов для индивидуального чтения, учебных текстов для подготовки к занятиям. Благодаря этому студенты приобретают ценный опыт самостоятельной деятельности, осуществляемой на основе чтения текстовой информации.

В процессе изучения иностранного языка у студентов развивается их инициативность при решении поставленных задач. Это проявляется в поиске интересных текстовых материалов для представления их на занятиях, в выборе непривычных форм презентации прочитанных индивидуально текстов.

Информация, полученная из иноязычных источников, меняет у студента эмоциональное отношение к будущей работе, формирует профессиональную направленность, которая, в свою очередь, определяет его читательскую направленность [1].

Студент осуществляет читательскую деятельность преимущественно для решения какой-то поставленной перед ним учебной или профессиональной педагогической задачи. Согласно А.А. Леонтьеву, мы не просто воспринимаем и читаем текст, а, как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для другой деятельности [2].

Владение иноязычной читательской компетенцией – средство обогащения предметных знаний, совершенствования профессионально важных умений, развития личностных качеств, совокупность которых определяет уровень готовности студентов к выполнению учебной и будущей профессиональной деятельности [4]. Сформированность читательской компетенции выступает «критерием высокого уровня профессиональной образованности» и является «интегративной характеристикой конкурентоспособной личности» [7].

Следует также отметить, что чтение текстов дает огромные возможности для интенсивного самообучения, так как развивает способности обучающихся к самостоятельной обработке информации из книг. В этом заключается учебная функция читательской компетенции. Причем самообучение на основе текстов тем эффективнее, чем лучше сформирована читательская компетенция.

Иноязычная профессионально ориентированная читательская компетенция выступает как средство формирования и контроля междисциплинарных знаний, поскольку:

а) оптимизирует процесс усвоения языкового материала, лексической особенностью которого является терминология, а синтаксической – определенные структуры (пассивный залог, причастные обороты);

б) строится на основе письменных текстов профессиональной сферы, отличающихся определенной композицией и форматом;

в) методические инструкции в формировании профессионально ориентированной читательской компетенции направлены на формирование языковой компетенции.

При этом появление нового лексического материала предполагает также самостоятельный грамматический анализ отдельных слов, так как словари не успевают фиксировать новую терминологию, необходимо научить студентов использовать максимальное количество лингвистических и экстралингвистических опор, способствующих адекватному пониманию специального текста. К числу опор лингвистического порядка относятся следующие:

– известный графический образ слова, словосочетания и предложения;

– базовые термины, словообразовательные модели;

– частотные синтаксические структуры (пассивный залог, безличные и инфинитивные конструкции, сложноподчиненные предложения);

– узкий контекст.

К числу опор, имеющих экстралингвистический характер, относятся:

– заголовок;

– предисловие;

– смысловые опоры;

– широкий контекст;

– иллюстрации;

– методические инструкции [3].

Для того чтобы студенты научились использовать лингвистические опоры при чтении, необходимо развивать у них умение узнавать знакомые слова и целые фразы в тексте, опираясь на знакомую графическую форму. Одной из основных проблем обучения чтению является развитие у студентов умения опираться на контекст и когезию текста. Опора на контекст при чтении на иностранном языке самым тесным образом связана с развитием умения понимать незнакомую лексику в контексте.

Приступая к чтению на иностранном языке, обучаемые уже владеют основными когнитивными операциями по извлечению информации на родном языке: определяют значение незнакомых слов при наличии общего корня со словами родного языка, апеллируя к интернациональной лексике или по контексту, выявляя актуальную информацию в тексте. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов использовать компетенции, которыми они уже владеют, в новых условиях – при чтении специальной литературы на иностранном языке.

В рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» нами была создана программа по формированию иноязычной читательской компетенции, основанная на современных подходах к обучению понимания читаемого, в которой многое зависит от умения преподавателя сформулировать оригинальные, стимулирующие творчество задания к тексту, а также формулирования заданий, предполагающих высказывание студентами своих мнений и взглядов, отношения к прочитанному и др.

Поскольку формирование иноязычной читательской компетенции связано с чтением текстов, изобилующих специальной терминологией, в основе которой преобладают аффиксы и префиксы, огромную роль играет знание словообразовательных моделей, интернациональная лексика и знание специальных предметов профессиональной направленности.

Использование междисциплинарных знаний в процессе формирования иноязычной читательской компетенции при чтении профессионально ориентированных текстов связано преимущественно с условиями, в которых протекает изучение иностранного языка в неязыковом вузе.

Рациональная стратегия прочтения свидетельствует о том, что понимание специального текста происходит с опорой на тот разноаспектный информационный задел,

который имеется у студентов в связи с изучением других учебных дисциплин. Необходимость актуализации информационного задела в процессе чтения обусловлена тем, что получаемая при восприятии текста информация непременно соотносится с теми сведениями, которые составляют предыдущий жизненный опыт.

Междисциплинарный компонент обладает собственной сложной структурой, включающей лингвистическую (языковую) компетенцию, предметную компетенцию и стратегическую (компенсаторную) компетенцию.

Иноязычная читательская компетенция выступает как качественная сторона повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов на этапе вузовского обучения, так как позволяет обогащать профессионально значимые знания, совершенствовать профессионально важные умения, развивать профессионально значимые личностные качества, совокупность которых определяет его готовность к выполнению учебной и будущей профессиональной деятельности.

Задачи формирования иноязычной читательской компетенции в неязыковом вузе на современном этапе достаточно сложны и могут быть решены при творческом сотрудничестве преподавателя и студента, при переходе на субъект-субъектные отношения, которые лежат в основе личностно-ориентированного подхода. Данный подход делает знания, полученные студентами, личностно-значимыми, что побуждает их к активности, самостоятельности и творческому подходу при изучении иностранного языка.

В связи с этим на передний план выдвигается задача тщательного отбора текстов для формирования иноязычной читательской компетенции студентов. С.К. Фоломкина выделяет релевантные признаки текстов для профессионально ориентированного чтения:

– целостность;
– смысловая законченность;
– завершенность;
– соответствие адаптированных текстов характеристикам оригинальных текстов;
– языковая доступность;
– содержание, мотивирующее студентов;
– информационная насыщенность;
– величина текста [6].

Учитывая данные критерии отбора текстов, следует учитывать, что целью чтения студентов выступает не столько языковой материал, сколько информация, содержащаяся в них.

В традиционной методике при обучении чтению иноязычных текстов ставится задача формирования речевых умений чтения. К речевым умениям Е.Н. Соловова относит владение различными технологиями извлечения информации из текста. Иными словами, задача обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключается в том, чтобы научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения [5].

Мы установили, что формирование иноязычной читательской компетенции зависит от множества факторов, существенно влияющих на данный процесс. К таковым относятся: индивидуальные особенности студентов, их общий кругозор, опыт читательской деятельности, а также готовность преподавателя иностранного языка к формированию иноязычной читательской компетенции студентов на занятиях.

Поэтому, для учета такого важного фактора как общий кругозор студентов, большое значение придается работе, направленной на активизацию имеющихся у студентов знаний и на расширение их общего кругозора.

1. Формированию междисциплинарного компонента иноязычной читательской компетенции будут способствовать следующие задания, направленные на овладение лингвистической (языковой) компетенцией:

– Read these terms. Try to guess their meaning. Look them up and translate into Russian.

– Pay attention to the fact that suffixes change the meaning of the word. Name the parts of speech of the words. Translate all the words into Russian.

– Complete each sentence with a word or phrase given below.

– Match the words with their definitions.

– Underline the words in the text connected with the message.

2. Задания, направленные на овладение предметной компетенцией:

– What new facts have you learnt from the text? Have you heard of them before?

– What words and phrases in the text are used in new meanings for you?

3. Задания, направленные на формирование деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции:

– Read the heading and try to guess what the text will be about.

– Read the beginning of the first sentence of each paragraph and try to predict the ending.

– Read the first sentence of each paragraph and name the issues which will be discussed in the text.

– What information do you want to obtain from the text? What is the purpose of your reading the text?

– What reading strategies will you use to find the necessary information? What will you do if you fail to find this information?

– How are you going to record the results of your work?

– Find and underline the key sentence in each paragraph.

– Find and underline the key sentence in the text.

– Find the main argument in favor of the message.

– Decide what information in the text is main and what is secondary.

– Try to join some paragraphs into one.

– Distribute the facts from the text according to their significance.

– Number the facts from the text according to their order of performance.

4. Задания, направленные на совершенствование интерпретационных умений:

– What is the author's attitude to the information/facts/issues in the text?

– Do you think the text has any implication?

– Try to retell the text in the name of...

5. Задания, направленные на совершенствование оценочных умений:

– What is your attitude to the text?

– What significant information have you learnt from the text?

– What turned out difficult for you while reading the text?

Опыт применения умений и навыков чтения в квазипрофессиональной и профессиональной деятельности – это участие студентов в ролевых играх, дискуссиях и проектах.

В педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии: круглый стол, заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), форум, симпозиум, дебаты, мозговой штурм и другие.

Следует сделать вывод, что проблема формирования читательской компетенции обусловлена потребностью современного общества и системы образования в специалистах, способных реализовывать свои образовательные возможности в динамично изменяющейся образовательной ситуации, готовых к профессиональному информационному самообеспечению. Студент не может считаться подготовленным к профессиональной деятельности, не овладев читательской компетенцией, позволяющей обновлять оперативную часть его культурного и социального опыта. Для студентов владение иноязычной читательской компетенцией имеет особую значимость, так как возрастающий поток иноязычной информации в профессиональной области, поступающий через печатные издания и Интернет, ставит студентов и специалистов перед необходимостью практически владеть иностранным языком с целью поиска, извлечения и дальнейшего использования найденной информации для решения учебных и профессиональных задач.

Список литературы

1. Краснощекова Г.А. Формирование рецептивных грамматических навыков при чтении профессионально ориентированных текстов. // Современные направления теоретических и прикладных исследований: тезисы докл. междунар. научно-практической конференции (г. Одесса, 2011). – Одесса, 2011. – С. 50–59.

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.

3. Марковина И.Ю. Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 21 с

4. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

6. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пос. для вузов. – М.: Высшая школа, 1986.- 207с.

7. Edelhoff, Ch. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einftihrung und Unterrichtsmodelle. Hueber Verlag, Muenchen, 1985. – 206 p.

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Кударинова А.С., Ашимханова Г.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

Актуальность данной статьи предопределена тем, что в процессе обучения элементарным математическим представлениям с учащимися с задержкой психического развития необходимо использовать сюжетно-дидактические игры, которые влияют на формирование умственных действий, развитие логического мышления, речи, коммуникабельности. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Новизна работы в том, что сюжетно-дидактические игры применяются не только в свободное время, но и на уроках для закрепления пройденного материала, что повышает интерес к математике, улучшает качество знаний у учащихся с задержкой психического развития. Неоднородность состава учащихся коррекционных школ, разные возможности усвоения математических знаний в зависимости от тяжести и степени дефекта требуют дифференцированного, индивидуального подхода на уроках математики.

Ключевые слова: дидактическая игра, мотивация, мыслительные операции, эффективность игры, внимание, обучение, задание,, игровая задача

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL KNOWLEDGE AMONG CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH THE USE OF SUBJECT-DIDACTIC GAMES

Kudarinova A.S., Achimhanova G.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 Raraganda State Universiny», Karaganda, e-mail office@ksu.kz

The relevance of this article is predetermined by the fact that the learning process of elementary mathematical concepts to students with mental retardation must use subject-didactic games that affect the formation of mental activities, the development of logical thinking, speech, communication skills. Game setting a positive effect on the development of ingenuity, resourcefulness, ingenuity. The novelty of the work is that the subject-educational games are used not only in their spare time, but also on the lessons to consolidate the material, which increases the interest in mathematics, improves the quality of knowledge of students with mental retardation. The heterogeneity of the composition of the students correctional schools, different possibilities of mastering mathematical knowledge, depending on the severity and extent of the defect require a differentiated, individual approach in math class.

Keywords: didactic game, motivation, mental operations, the effectiveness of the game, attention, learning, job, game problem

Математические знания служат средством интеллектуального развития ребенка, его познавательных и творческих способностей. В ходе математического развития у детей с задержкой формируются психические функции и процессы, совершенствуется наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Математическая подготовка дает ребенку с задержкой психического развития возможность правильно воспринимать окружающий мир, ориентироваться в нем, выполнять элементарные арифметические действия в игровой, трудовой, конструктивной, изобразительной, бытовой деятельности.

Дети с задержкой психического развития имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности, незрелость эмоционально-волевой сферы, преобладание игровых интересов, пониженная работоспособность, быстрая пресыщаемость в интеллектуальной деятельности.

Недостаточная выраженность познавательных интересов сочетается с нарушениями внимания, памяти, функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, плохой координацией движений. Практически у всех детей с задержкой психического развития имеются те или иные речевые нарушения.

Математика является, наиболее трудным для обучения детей предметом, который требует наличия определенных способностей:

– умения анализировать и обобщать материал; умения мыслить отвлеченно, абстрактными категориями; гибкости

мышления; наличия специфической математической памяти. А тем более этот предмет труден для обучения учащихся с ЗПР. В настоящее время количество детей с нарушениями развития очень велико, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению. Эти дети воспитываются в специальных детских садах, обучаются в специальных школах и школах-интернатах разного типа, в специальных дошкольных группах при детских садах общего типа, в специальных классах.

Развитию познавательного интереса к математике способствует использование дидактических игр, занимательных упражнений, предметно-практической деятельности детей, а в старших классах осознание практической значимости математических знаний [1].

Обучение должно быть направлено на развитие и формирование познавательных интересов и способностей учащихся. Особое значение приобретают современные образовательные технологии, в том числе и игровые. Развивать у учащихся познавательные процессы помогают дидактические игры. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры [2]. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом. В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей, поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальные условия жизнедеятельности. Актуальность применения сюжетно-дидактических игр в процессе обучения элементарным математическим представлениям заключается и в том, что они активно влияют на формирование умственных действий, развитие логического мышления, а главное формирует необходимые компетенции, которые помогут ребенку в самореализации и для жизни в обществе.

«Игра, – представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений. В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям дошкольников» [3]. Из ученых и Л.С. Выготский, Д.В. Менджерицкий, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев считают, что игра является деятельностью творческой, в которой развивается креативность.

Игры подразделяются на:

– развивающие игры;
– обучающие игры;
– игры-экспериментирования;
– диагностирования;
– игры-забавы;
– компьютерные диагностические игры.

Сюжетно-дидактические игры одновременно относятся, как к развивающим, так и обучающим.

Сюжетно-дидактические игры были созданы А.А. Смоленцевой. В такой игре должен быть развернутый сюжет, включающий разнообразные роли, и не обязательно с математическим содержанием, но определенные игровые задачи должны решаться непосредственно на основе усвоенных математических знаний и предлагаться ребенку в виде игровых правил.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе сюжетно-дидактические игры рассматриваются с деятельностью, у которой в комплекте: цель, мотив, средства. Также можно отметить и результат. Цель игры, в основном, намеренно не ставит ни ребенок, ни взрослый. Ведь цель сливается с мотивом игры, побуждая, направляя неудержимое стремление детей на игру. Удивительным потоком представлений сюжетно-дидактические игры направляют детей к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых. Педагог должен сориентироваться на применение сюжетно-дидактических игр во время занятий. В сюжетно-дидактических играх дети отражают жизнь взрослых, получая возможности для активного действия.

Одним из эффективных методов обучения детей с задержкой психического развития в начальной школе и приемов работы в последующих классах является сюжетно – дидактическая игра. Наряду с заданиями она нацелена на закрепление изученного материала, на активизацию речевой и мыслительной деятельности школьников. Однако в отличие от математических заданий игра воздействует в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка. Поэтому во многих случаях она является наиболее эффективным средством повышения речевой мотивации и отработки необходимых умений и навыков. В практике работы школы иногда смешивают сюжетно-дидактическую игру и задание. По всей вероятности, это происходит из-за общности задач, которые решаются данными методами.

При этом упускается из виду тот факт, что сюжетно-дидактическая игра кроме познавательных задач имеет собственно игровые задачи, через реализацию которых и достигается основная цель обучения. Исходя из игровой задачи, школьники осуществляют игровые действия, которые как бы маскируют сложную мыслительную деятельность, делают ее более интересной. Мыслительные операции, которые осуществляются учениками с задержкой психического развития, должны быть правильно дозированы. В противном случае игра становится для детей либо утомительной, либо вообще недоступной [4]. Вот почему, отрабатывая игровые правила, необходимо ограничивать их количество двумя-тремя условиями. Эффективность игры во многом зависит от эмоционального отношения к ней педагога, от его заинтересованности в результатах. Кроме того, поскольку не все школьники одновременно усваивают игровые правила, учитель продолжает помогать им в процессе игры. Помощь должна быть, по возможности, скрытой от других учеников, чтобы у всех – и у слабых, и у сильных, создалось впечатление равноценности их участия.

Выбор сюжетно-дидактической игры обусловливается целями, содержанием, этапом урока, на котором она проводится. Так же как сам урок, игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. В связи с этим она не имеет права быть только развлекательным элементом занятий.

Правильно подобрав игру по содержанию, надо ещё и провести её таким образом, чтобы она способствовала приобретению (закреплению) знаний и формированию положительных навыков и качеств личности. Так, играя, дети учатся работать в определённом темпе. Учитель не ждёт, пока каждый ребёнок выполнит задание: равномерно, в посильном большинству ребят темпе он показывает одну картинку за другой. Это дисциплинирует детей, организует их деятельность. В процессе игры закрепляются изучаемые понятия, а её результаты дают учителю возможность контролировать усвоение школьниками соответствующих знаний.

В игре необходимо соблюдать правила проведения. Если они вызывают затруднения, можно предложить облегчённый вариант. Изложение содержания игры, объяснение её правил должны быть краткими, чёткими. Многословное, длительное объяснение ведёт к тому, что дети утомляются, у них притупляется внимание, пропадает желание играть. Следует отметить, что в подготовительном классе главное – не увеличение количества игр, а их повторение и усложнение.

Усложнить игру можно путём увеличения числа правил, количества участников, вводимых предметов, изменений формы организации детей, темпа проведения [30].

Интерес к игре у детей проявляется неравномерно и часто зависит от темпа, выбранного учителем, от числа игровых действий, их смены. Начинается игра, как правило, в замедленном темпе – играющие должны сориентироваться в правилах, сообразить, как применить имеющиеся знания для решения игровой задачи. Когда игра развернётся и детям легко выполнять нужные правила, темп убыстряется. Слишком быстрый темп, частая смена игровых действий могут «затормозить» детей, что, в свою очередь, сказывается на их интересе к игре.

Таким образом, сюжетно-дидактическая игра может быть использована на различных этапах урока. Особенно целесообразны сюжетно-дидактические игры на этапах повторения и закрепления. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости или заторможенности, из сложности материала, с которым будут работать школьники.

Многие дети, поступающие в коррекционные школы, обнаруживают первоначальное отсутствие всякого интереса к решению познавательных задач, равнодушие, а иногда и негативное отношение к урокам. Приняв задание, они могут в любой момент могут отказаться от его выполнения, не доведя работу до конца.

Обучение детей математике не является изолированной задачей, а входит в общий комплекс обучения, являясь базой для обучения многим другим предметам. Наряду с обучением детей элементарным математическим представлениям, необходимо развивать и математическое мышление. Развитое математическое мышление не только помогает ребенку ориентироваться и уверенно себя чувствовать в окружающем его современном мире, но и способствует его общему умственному развитию. Мышление ребенка не может сформироваться спонтанно, без цели направленного внешнего воздействия. Отсюда вытекает основное требование к форме организации обучения и воспитание – сделать уроки по формированию элементарных математических преставлений максимально эффективными для того, чтобы на каждом возрастном этапе обеспечить ребенку доступный ему объем знаний и стимулировать поступательное интеллектуальное развитие.

Очень важно с первых дней пребывания детей в школе сформировать у них интерес к школе, к занятиям, желание учиться и выполнять задания. Этому способствует внимательное, доброжелательное отношение учителя к каждому ребёнку, готовность прийти на помощь, поощрение малейших успехов, спокойный тон речи. Похвала воспринимается учеником, прежде всего, как выражение положительного отношения учителя, она приковывает на какое-то время к ученику внимание всего класса, создавая почву для формирования благоприятного отношения к нему одноклассников. Успех формирует у ребёнка веру в себя, рождает энергию для преодоления трудностей, стимулирует его активность, стремление многократно заслужить одобрение учителя. Нередко, активность ребёнка, вызванная стремлением к похвале, переходит в заинтересованность самой работой, в познавательный интерес. Кроме того, положительная оценка деятельности одного ученика имеет обычно коллективный эффект, так как эмоционально воздействует и на других учащихся, вызывая желание подражать однокласснику, добившемуся успеха. Доброе отношение к ребёнку необходимо сочетать с высокой требовательностью; школьнику должно быть ясно, что у него получается хорошо, а чему он ещё должен научиться.

Помимо основных задач математического содержания, в сюжетно-дидактических играх обязательно уделяется внимание нравственно-воспитывающим аспектам. С ознакомлением детей с трудом взрослых параллельно воспитывается и уважение к труду, бережное отношение к продукту труда. Учащиеся настолько активно и организованно применяют математические знания в этих играх, насколько жизненные требования и бытовая деятельность побуждает их выполнять те или иные операции. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием способствуют развитию концентрации внимания, учатся логически рассуждать, анализировать, спорить, с доказательствами отстаивая своё мнение. Сюжетно-дидактическая игра вне занятия дает возможность детям использовать, закрепить и уточнить полученные представления. В основе содержания игры входят и положительные эмоции с впечатлениями, и математические количественные стороны действительности. В сюжетно-дидактическую игру математические действия включаются именно тогда, когда по сюжету игры возникает необходимость этих операций.

В частом применении сюжетно-дидактических игр дети упражняются в счете в пределах десяти. В сюжете дети пересчитывают предметы, игрушки, отсчитывают из большего количества предметов меньшее количество, отсчитывают предметы по заданному числу, по цифре, по образцу. В целях привития ребенку интереса к математическим знаниям целесообразно применение сюжетно-дидактических игр, проходящих в увлекательной форме. Благодаря сюжетно-дидактическим играм дети способны сконцентрировать внимание и привлечь интерес к самому предмету обучения. Игровой материал обыгрывается до начала занятия, при этом предупреждая детей о его назначении. Это нужно, чтобы на занятии, во время сюжетно-дидактической игры внимание привлекала только математическая сторона, а не игровая.

Для успешного обучения и воспитания учащихся с ЗПР необходимо на первых же годах школьного обучения пробудить их интерес к учебным занятиям, увлечь, мобилизовать их внимание, активизировать их деятельность. Педагоги используют с этой целью разнообразные методы и приёмы преподавания математики, привлекая красочный материал и наглядные пособия, чем вовлекают учащихся в практический процесс овладения предметом.

Таким образом, сюжетно-дидактическая игра может быть успешно организована, если соблюдаются принципы и правильное руководство этим процессом. Сюжетно-дидактическая игра должна быть связана с жизнью, со знакомством с новым учебным материалом, экскурсиями, беседами. Только тогда закрепляются и обогащаются знания учащихся, развивается речь, память, мышление.

Список литературы

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: под ред. В.А. Сластенина – 5 изд. стереотип. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

2. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. – М.: Центр ВЛАДОС, 2001. – 98 с.

3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 2004. – 191 с.

4. Коноплева А.Н. Структурно-содержательные особенности интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями. дис. … канд. пед. наук. – М., 2003. – 164 с.

5. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / под ред. В.Ф. Мачихина, Н.А. Цыплина. – М.: Центр ВЛАДОС, 2004. – 144 с. (Коррекционная педагогика).

6. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Просвещение, 2002. – 211 с.

УДК 378.4:004.9:61

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА КОМПЬЮТЕРНО-ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

[1]Кутебаев Т.Ж., [2]Кинтонова А.Ж., [1]Асемова Г.Д., [1]Мусина Г.Б.

[1]Медицинский университет Астана, Астана,
e-mail: dzk_talgat@mail.ru, agd_astana@mail.ru, gulzat0890@mail.ru;
[2]Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, e-mail: aliya_kint@mail.ru

В данной статье рассматривается использование компьютерно-инновационных технологий и электронных мультимедийных учебников при обучении студентов медицинских ВУЗов английскому языку. Особое внимание уделяется описанию разработанных систем и обучающе-контролирующих программ, методов исследования и критериев оценки эффективности обучения студентов, а также дидактических принципов, затрагиваемые компьютерными технологиями передачи информации и общения. Разработанная система является достаточно универсальной, обеспечивает повышение образовательной активности студентов, позволяет студентам рационально планировать свое учебное время и осваивать программу дисциплины. Актуальность статьи заключается в том, что компьютерно-инновационные технологии являются эффективным и мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом.

Ключевые слова: компьютерно-инновационные технологии, электронные мультимедийные учебники, методы и дидактические принципы, когнитивные процессы

EXPERIMENTAL DIAGNOSTICS OF COMPUTER INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E'BOOKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

[1]Kutebayev T.Z., [2]Kintonova A.Z., [1]Assemova G.D., [1]Mussina G.B.

[1]Astana Medical University, Astana,
e-mail: dzk_talgat@mail.ru, agd_astana@mail.ru, gulzat0890@mail.ru;
[2]Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, e-mail: aliya_kint@mail.ru

The use of computer innovative technologies and multimedia E-books for medical students is studied in this article during the English language study. Particular attention is paid to the description of developed systems and training programs, research methods and criteria of efficiency estimation of students' learning, and also educational principles, concerning to computer innovative technologies of information and communication transfer. Developed system is very actual, providing the increase of students' educational activity, allowing the students rationally plan their study time and subject program. Article actuality covers the computer innovative technologies, which is effective and powerful means of learning, control and management of educational process.

Keywords: computer innovative technologies, multimedia E-books, educational methods and principles, cognitive processes

В настоящее время модернизация системы образования требует внедрения инновационных технологий, форм и методов преподавания, а также новых механизмов и подходов к процессу обучения. Чтобы идти в ногу со временем, нужно быть разносторонним человеком. В наше время почти каждый человек знает несколько языков. Знание иностранных языков и компьютерно-инновационных технологий дает множество возможностей для реализации своих идей в сфере образования и науки. Внедрение и развитие новых информационных технологий в процесс современного образования, позволяет существенно повысить поставленные цели и задачи обучения. Внедрение компьютерных технологий в учебно-педагогический процесс, позволяет полностью провести курс обучения студентов по дисциплине на компьютере, включая практические занятия, самостоятельную работу студента и контроль усвоения материала, а также предоставление студентам возможности изучать материал и выполнение практических заданий в домашних условиях. Использование данных технологий широко распространены среди студентов, при выполнении академических заданий [1].

Цель исследования – формирование и развитие коммуникативных и профессионально-ориентированных знаний, закрепление навыков, умений; развитие интерактивного общения; овладение наиболее значимыми языковыми компетенциями и использование в образовательном процессе; повышение эффективности образовательного процесса средствами компьютерных и дистанционных образовательных

технологий; создание дидактических ресурсов, соответствующих международным стандартам в области образования; формирование когнитивных способностей для концентрации внимания и восприятия, а также мыслительных усилий на решение актуальной задачи.

Задачи исследования:

1) анализ степени исследовательности проблемы в педагогико-психологической науке, научные подходы к компьютерно-инновационным технологиям как средство обучения студентов медицинских вузов иностранному языку;

2) коммуникативная – понимать речь, владеть устной и письменной речью, читать вслух и про себя адаптированный текст без словаря, писать, делать адекватный перевод, и профессиональная – развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности;

3) развитие у студентов умения самостоятельно приобретать знания и навыки для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке;

4) разработка экспериментально-диагностического инструментария, позволяющего оценить эффективность использования электронного учебника в обучении студентов медицинских вузов иностранному языку;

5) обучение способам интерактивного взаимодействия;

6) обучение современным технологиям по мультимедийным электронным учебникам.

Методы исследования и критерии оценки эффективности обучения студентов при использовании электронных учебников и компьютерно-инновационных технологий – для решения поставленных в исследовании задач, использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования; методы семантической дифференциации, которые позволяют выявить понимание отдельных групп и проанализировать семантический объект в различных областях, сравнить анализы и оценить поведение студента; теоретический анализ наиболее известных программных продуктов различной предметной направленности; методы интерактивного обучения и преподавания; метод теоретического и практического моделирования; опытно-экспериментальная работа; математические методы статистической обработки данных исследования; эмпирические методы – наблюдение, тест, беседа, устный опрос, анкетирование и т.д.

Для формирования и развития наиболее значимых информационных компетенций, нами были созданы практические условия и дидактические методы обучения для каждого студента, на базе «Медицинского университета Астана» г. Астана, которые обусловливают новое понимание и коррекцию целей. Они были представлены следующим образом: стимулирование интеллектуальной активности обучающихся с помощью определения целей изучения и применения материала, а также вовлечения обучающихся в учебно-педагогический процесс; знание и использование рациональных методов; усиление учебной мотивации, что достигается путем четкого определения ценностей и внутренних причин, побуждающих обучаться; развитие способностей и навыков обучения, а также организация самообучения, что достигается путем расширения и углубления учебных технологий и дидактических приемов.

Исследование проводилось в компьютерно-лингафонном кабинете данного университета, 26 компьютеров последнего поколения. Для работы на этих компьютерах были разработаны обучающе-контролирующие программы по английскому языку – «Professional English in Medicine» (Interactive CD) и «Progressive Medical English» (Interactive CD). Данные электронные учебники полностью адаптированы для учебно-педагогического процесса [4].

Нами была разработана и апробирована целая серия заданий. Разработанные задания логически взаимосвязаны, позволяют получить объективную картину знаний, умений и навыков, которыми владеют обучающиеся. Мы также включили большое количество материала и специальных тем, которые способствовали развитию необходимых навыков, владение которыми сегодня являются одним из показателей уровня профессиональной подготовки. Выполнение заданий проводилась в течение 50 минут для каждого юнита после предварительного изучения или повторения основного материала 1 раз в неделю. Задания представлены так, чтобы студент мог легко расширить свои знания, а также рассмотрены и даны необходимые сведения в области медицины. Особое внимание уделено комментариям после каждого задания, которые включают лексические формы и отдельные выражения, а также предусматривает выборочное использование заданий. Учебный комплекс заданий включает в себя: главное меню, и второстепенные подменю, на которых отображается основная информация (картинки, аудио, относящиеся к заданию), которые объединены между собой. Нами были подобраны иллюстративные материалы (изобразительные, логико-структурные) и разработаны сценарии для мультимедиа приложений.

Электронный учебник «Professional English in Medicine» состоит из 8 глав, каждая глава включает в себя упражнения по новому лексическому и грамматическому материалу, отработке произношения, чтению и письму. Электронный учебник в 3D формате «Progressive Medical English» состоит из 12 глав и охватывает 12 времен английского языка группы Indefinite/Simple, Continuous/Progressive, Perfect и Perfect Continuous, с подробным описанием каждого времени. Каждая глава состоит из трех упражнений – это упражнение по грамматике, лексики или вокабуляру, чтению и письму. Разработанная компьютерно-обучающая программа основана на активно употребляемой медицинской лексики в области нормальной анатомии [5, 7].

Целевой группой данного исследования были студенты 1 и 2 курса таких факультетов, как «Общая медицина», «Стоматология», «Общественное здравоохранение», «Сестринское дело» и «Фармация», которые занимались по этим программам на практических занятиях, так и во внеурочное время. Материал представлял подборку интересных, описывающих и иллюстрирующих заданий, а также некоторые приемы решения с подробным описанием и изложением. Все студенты имели возможность проверить знания и в случае необходимости ликвидировать свои пробелы с помощью той же программы. Выполнение плана состояло из базового компонента и практической значимости, на усиление предмета и на обеспечение профильного обучения.

Нами были апробированы следующие дидактические принципы, затрагиваемые компьютерными технологиями передачи информации и общения:

- принцип активности и инициативности студентов на занятиях;
- принцип самостоятельности, самообразования и самоконтроля;
- принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы;
- принцип мотивации и снижения затруднений у студентов;
- *принцип* повышения уровня комфортности обучения;
- принцип связи теорий с практикой;
- принцип эффективности.

Как подчеркивают многие исследователи, одним из основных дидактических средств управления процессом обучения является учебный материал. Выбор структуры и ведущих элементов содержания этого материала во многом определяет не только эффективность, но и протекания самого процесса обучения. Опираясь на многочисленные психолого-педагогические исследования сущности и структуры учебной деятельности, можно утверждать, что предлагаемое студенту содержание образования требует от него не только решение широкого круга теоретических проблем, но и конкретных практических задач.

Для решения ряда дидактических задач в данных электронных учебниках имеются упражнения на формирование навыков по чтению и письму, пополнение лексики или вокабуляра, отработке произношения и грамматике [2, 3].

В связи с этими принципами и задачами учебного назначения, которые используются в образовательном процессе, мы обеспечили такую возможность как:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечить самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности обучающего;
- демонстрировать визуальную учебную информацию;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- повысить интерес к процессу обучения и др.

В наших мультимедийно-интерактивных электронных учебниках «Professional English in Medicine» (Interactive CD with workbook) и «Progressive Medical English» (Interactive CD with workbook) содержится большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрированы в динамике различные виды информации. Это дает некоторые положительные моменты: студенты активно участвуют в процессе обучения, качественно усваивают изложенный материал, развивают логическое, творческое и критическое мышление, продуктивное воображение, память, внимание, приучаются мыслить самостоятельно, выдвигать свою точку зрения, моделировать реальные ситуации, а также управляют своей интеллектуальной деятельностью. Контролирующая часть позволяет объективно оценить полученные знания, разбивая весь учебный процесс на отдельные темы и блочно-модульные структуры, что позволяет применять данную программу на всем этапе обучения, начиная с самого первого занятия [6, 8].

Нами также были рассмотрены теоретические и методологические рамки, типы анализа данных, психолого-педагогические аспекты использования современных компьютерно-инновационных технологий (положительные и отрицательные аспекты),

особенности когнитивной и интеллектуальной активности студентов во время обучения, динамика мотивации и критерии оценки эффективности обучения.

Мы определили теоретическую и содержательную основы использования компьютерно-инновационного обучения и преподавания в учебно-педагогическом процессе, проанализировали степень исследовательской проблемы и научных подходов, определили существующие тенденции реализации, разработали экспериментально-диагностический инструментарий, который позволил оценить эффективность использования компьютерно-инновационных технологий в учебно-педагогическом процессе. Нами была разработана методика применения электронных учебников в процессе обучения студентов, а также такие приложения, как вопросники, тесты, оценочные формы, руководство по применению и т.д.

Согласно основным требованиям к электронным учебникам, в данной инновационной технологии мы включили такие принципы, как открытость, целостность, научность, системность и последовательность, интерактивность, устойчивость цветовых ассоциаций, наглядность представления материала, и функциональность всех компонентов, которые отражают специфику изучаемого предмета и самой среды обучения, а также отвечают требованиям эргономичности.

Процедура оценки эффективности состояла из методов сбора данных, разработки концепции исследования, поиска и сбора информации, обработки данных, подготовки итоговой аналитической записки, количественных и качественных показателей (перспектива развития продукта, эффективность направления и продвижения продукта). Интервью, беседа и опросы, регистрация (наблюдение), эксперимент, экспертная оценка. Отбор источников информации, оценка полученных данных и решение насколько необходимы данные. Мы использовали следующие методы исследования образовательных процессов: частотный анализ и синтез, наблюдение, сравнение, измерение, индукция и дедукция, моделирование, конкретизация.

Подводя итоги, можно с достаточным основанием утверждать, что компьютерно-инновационные технологии являются эффективным и мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом. На современном этапе обучение по ЭУ является очень популярной формой образования в мире. Таким образом, развитие информационных технологий дает широкую возможность для изобретения новых методов и методик в образовании и тем самым повысить его качество. Созданию электронных учебников способствует также решение такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии могут выступать в качестве своеобразного катализатора в процессе возникновения различных изменений в содержании, методах и учебных процессах. Разработанная система является достаточно универсальной, обеспечивает повышение образовательной активности студентов, позволяет студентам рационально планировать свое учебное время, осваивать программу дисциплины не только в аудиториях, но и дома. Работа в компьютерно-лингафонном кабинете экономит время и имеет важнейшую практическую и теоретическую значимость в повышении эффективности обучения студентов медицинских вузов иностранному языку, гарантирующее высокий уровень готовности студента к будущей профессиональной деятельности [9].

Как показал опыт, в существующих условиях «Медицинского университета Астана» использование компьютеров при обучении языку способствует повышению качества обучения студентов, как на практических занятиях, так и для самостоятельной работы. Таким образом, внедрение компьютерных технологий позволяет существенно повысить качество образования и возможность к дальнейшему повышению качества знаний.

В заключение, следует сказать, что по результатам мониторинга, основанных на современных методиках обучения с применением компьютерной техники, прослеживаются уровни развития самостоятельной и познавательной деятельности студентов на учебных занятиях (конструктивный, рациональный, творческий и т.д.). Результаты экспериментально-диагностического исследования показали положительную динамику мотивации студентов медицинского вуза. Материалы данного исследования могут быть использованы для отбора образовательных программных средств, способствующих развитию мотивации учебной деятельности студентов, креативного мышления, как на занятиях английского языка, так и на занятиях медицинских специальностей, а также, могут быть апробированы и внедрены в других медицинских университетах.

Список литературы

1. Асанбаев А.З., Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. Обучение английскому языку людей с ограниченными возможностями посредством компьтерно-ииновационных технологий и электронных учебников в целях интеграции в мировое пространство // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6 (часть 2). – С. 327–329. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=6899.

2. Ахметова Г.М., Кутебаев Т.Ж. Advanced English in General Medicine // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 2. – С. 93–94. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=3371. DOI: 10.17686/sced_rusnauka_2013-967.

3. Ахметова Г.М., Кутебаев Т.Ж. Advanced English in General Medicine – Ағылшын тілі (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 6. – С. 132–133. DOI: 10.17686/sced_rusnauka_2014-991. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5245.

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., Ахметова Г.М. English in General Medicine – Ағылшын тілі // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 6. – С. 133–134. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5246.

7. 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.

8. 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.

9. Хамчиев К.М., Кутебаев Т.Ж. Проблемно-ориентированное обучение в медицине как мотивация изучения фундаментальных дисциплин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 7 (часть 2). – С. 352–353. available at: URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=7026.

УДК 378.14.015.62

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

Лаврова Е.В.

Смоленский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Смоленск, e-mail: lavrova@sibe.ru

В статье рассматриваются инновационные методы в системе обучения государственных и муниципальных служащих, обозначена роль непрерывного образования государственных и муниципальных служащих как одно из условий обеспечения национальной безопасности России. Выделены новые требования и задачи по подготовке специалистов, обладающих ключевыми когнитивными, личностными и социальными компетенциями; определены особенности непрерывного образования с целью соответствия профессионального уровня государственных и муниципальных служащих потребностям времени и характеру решаемых задач. Особо выделен метод case-study как разновидность методов активного обучения и принятия решений, рассмотрены его преимущества и недостатки, описан механизм встраивания метода case-study в учебный процесс. Выделены особенности методики преподавания, обозначены педагогические цели при использовании методов активного обучения и принятия решений.

Ключевые слова: государственная и муниципальная служба, инновационные методы обучения, компетентность, метод case-study, национальная безопасность, непрерывное образование

MODERN TEACHING METHODS IN TRAINING STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES AS A CONDITION OF ENSURING NATIONAL SECURITY OF RUSSIA

Lavrova E.V.

Smolensk branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Smolensk, e-mail: lavrova@sibe.ru

In the article, the author considers innovative methods in the system of training state and municipal employees. The author highlights the role of lifelong education of state and municipal employees as a condition of ensuring national security of Russia and defines new requirements and tasks to prepare professionals with the key cognitive, personal and social competencies. The author identifies new demands and tasks, the features of lifelong education to meet the professional level of state and municipal employees to the needs of the time and nature of tasks. Particularly, the author emphasizes a case-study method as a form of active learning and decision-making, examines the advantages and disadvantages of this method, the author describes the embedding case-study method in the learning process. The author highlighted the specific methods of teaching, outlined the pedagogical purpose by using the methods of active learning and decision-making.

Keywords: the state and municipal service, innovative teaching methods, competence, national security, case-study method, continuing education

Состояние национальной безопасности напрямую зависит от степени реализации стратегических национальных приоритетов и эффективности функционирования системы обеспечения национальной безопасности. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [6] обозначены стратегические направления поддержания высокого уровня национальной безопасности за счет системного решения задач перехода российской экономики от экспортно-сырьевого к инновационному социально ориентированному типу развития путем наращивания сравнительных преимуществ в науке, образовании и высоких технологиях, что позволит задействовать новые источники экономического роста и повышения благосостояния населения.

Формирование инновационной экономики предполагает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности.

Важнейшим фактором формирования и развития инновационной составляющей системы образования российского общества, ее международного престижа как страны, обладающей высоким культурным и научно-технологическим потенциалом, является модернизация отечественной системы образования с акцентом на развитие инновационного образования. Причем следует учесть, что основной целью подобной системы образования

становится не только формирование определенного уровня квалификации, но и раскрытие творческого потенциала, развитие интеллекта как инструмента сознания [4].

При этом развитие инновационного образования невозможно рассматривать вне связи с социально-экономическим положением России в современном мире. Концепция инновационного образования созвучна тем требованиям, которые предъявляются к экономике знаний. Эта концепция раскрывает проблематику активизации созидательного творческого потенциала сферы образования и развития ее инновационной способности [5].

Следовательно, на передний план выдвигаются новые требования и задачи по подготовке специалистов, обладающих ключевыми когнитивными, личностными и социальными компетенциями. При этом, сегодня, как никогда, возрастает роль образования государственных и муниципальных служащих, которое должно обеспечить подготовку специалистов, обладающих высоким уровнем ответственности перед обществом с позиций социальной значимости принимаемых решений, готовых осваивать современные подходы в профессиональной деятельности.

Предпосылкой эффективной деятельности в современных социально-экономических условиях является соответствие профессионального уровня государственных и муниципальных служащих потребностям времени и характеру решаемых задач. На обеспечение этого должна направлена система подготовки государственных и муниципальных служащих.

Однако, если рассматривать систему высшего образования, то действующими в настоящее время критериями качества подготовки являются приобретенные студентами знания в соответствии с разделами (дидактическими единицами) государственного образовательного стандарта. Практическая подготовка студентов в лучшем случае осуществляется через выполнение практических заданий (расчетных заданий, курсовых работ, семинаров и практикумов). Предусмотренные в учебном плане практические занятия для студентов как дневной, так и заочной форм обучения чаще всего являются формальностью и мало влияют на приобретение необходимых компетенций [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что действующая система не может решить задачи подготовки специалиста с необходимым набором компетенций. А это означает, что для того, чтобы выпускник вуза смог профессионально выполнять свои обязанности, он должен «доучиваться». «Доучивание» может выражаться в стажировке, в прохождении лестницы должностей, начиная с самого низшего звена, в переподготовке по программам дополнительного профессионального образования и т.д. Даже хорошие знания полученные в вузе, хотя и облегчают и ускоряют процесс доведения специалиста до требуемого уровня, не гарантируют профессиональных навыков, требуемых на рабочих местах [12].

Достижение новых требований в подготовке государственных и муниципальных служащих возможно только в системе непрерывного образования. Причем непрерывное образование государственных и муниципальных служащих имеет определенные особенности [3, 10, 13]:

1) профессиональная переподготовка и повышение квалификации государственных и муниципальных служащих являются важнейшими условиями их продвижения по службе, связаны с их оценкой и аттестацией;

2) государственный заказ на дополнительное профессиональное образование, конкурсные процедуры по исполнению государственного заказа, заключение государственных контрактов на обучение по образовательным программам (т.е. финансирование за счет средств государственного бюджета, индивидуальное самофинансирование ограничено);

3) дифференцированность образовательных программ и индивидуализация обучения;

4) изменение подходов к обучению: используются андрагогические методы обучения, т.е. методы, дающие наибольшую отдачу при обучении взрослых;

5) широкомасштабное использование дистанционных образовательных технологий.

Следует отметить, что независимо от того, как организовано непрерывное образование государственных и муниципальных служащих, основа и качество профильных знаний закладывается, безусловно, вузом [1]. Именно в вузе должно быть развито стремление к постоянному повышению своего образовательного уровня.

Задачей современной высшей школы становится раскрытие и предоставление возможностей для реализации творческого потенциала всех участников образовательного процесса. Соответственно, раскрытие и становление потенциальных личностных способностей обучающихся, их творческих возможностей, должно стать «краеугольным камнем» в системе обучения и воспитания. При этом, решение вышеназванной

задачи невозможно без пересмотра концепции организации учебно-познавательной деятельности и внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных методов обучения [9].

Отличительной особенностью инновационных методов обучения является, во-первых, то, что обучение должно проводиться в ситуациях, максимально приближенных к реальным, во-вторых, должно осуществляться не только обобщение знаний, но и наработка практических навыков, и, в-третьих, формироваться качественно новая мотивация обучения в эмоционально насыщенном процессе коллективного творчества (межролевое общение увеличивает разнообразие мотивов, а также стимулирует к совместному принятию решений).

Основными инновационными методами обучения являются: методы проблемного и проектного обучения, модульного обучения, игрового обучения, методы мозгового штурма и творческих совещаний, метод case-study, метод «обучения действием» и др.

Особо следует выделить метод case-study как разновидность методов активного обучения и принятия решений. Применение данного метода способствует эффективному анализу возникающих ситуаций, приобретению умений и навыков работать в одной команде, отстаивать свою точку зрения и учитывать мнение и критику других, развивает активность обучаемых, дух состязательности и лидерские качества.

В целом кейс представляет следующие возможности [8, 14]:

1. Выявлять, формулировать и разрешать проблемы с позиции управленца («обучение действием»).
2. Глубже понять и применять управленческие концепции (особенно через серию или цикл кейсов).
3. Сопоставить и сравнить различные подходы и выработать определенную типологию.
4. Осмыслить проблемы и факты, используя имеющийся опыт, видения и суждения (обменяться мнениями и опытом с другими).
5. Развить свои аналитические способности.
6. Повысить свою мотивированность к участию и развить коммуникационные навыки и умения, то есть научиться отстаивать свою точку зрения, приводить уместные аргументы, убеждать других.
7. Продвигать знание актуальных проблем в сфере государственного и муниципального управления.

Преимущества метода case-study в том, что данный метод позволяет решать следующие задачи:

– разрабатывать и принимать управленческие решения в условиях неопределенности;

– овладеть умениями и навыками исследователя;

– разрабатывать программу действий, ориентированных на конкретный результат;

– применять полученные теоретические знания в решении практических задач;

– учитывать различные точки зрения при принятии управленческих решений.

Работа студентов (слушателей) начинается со знакомства с кейс-ситуацией. Студенты (слушатели) самостоятельно в течение 10–15 минут анализируют содержание кейс-ситуации, выписывая при этом необходимую информацию. В результате у каждого студента (слушателя) должно сложиться целостное впечатление о содержании кейс-ситуации.

Знакомство с кейс-ситуацией завершается обсуждением. Преподаватель оценивает степень освоения материала, подводит итоги обсуждения и объявляет программу дальнейшей работы.

Затем происходит формирование рабочих подгрупп – команд. При использовании метода case-study ставится цель максимально активизировать каждого студента (слушателя) и вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия решений. Поэтому группа делится на такое число подгрупп, чтобы последние состояли из 3–5 человек. Чем меньше участников в подгруппе, тем следует ожидать большей вовлеченности каждого студента (слушателя) в работу над кейс-ситуацией. При этом, повышается персональная ответственность за результат.

Команда выбирает руководителя (модератора). Роль модератора состоит в том, то на нем лежит ответственность за организацию работы подгруппы (команды), распределение вопросов между участниками и ответственности за принимаемые решения. После завершения работы модератор делает доклад в пределах 10 минут о результатах работы своей подгруппы (команды). Для представления результатов рекомендуется подготовить презентацию в виде выводов (текст, графики, таблицы).

Остальные подгруппы выступают слушателями и оппонентами докладчика. Обсуждение заканчивается подведением итогов преподавателем.

Следует отметить, что качество самой кейс-ситуации, ее анализа и уровень

вовлеченности студента в обсуждение играют ключевую роль в успешном применении метода case-study.

К настоящему времени не сложилось единого подхода к разработке кейс-ситуаций. Каждая научная школа генерирует свое понимание данного феномена. Интересен подход В.Д. Киселева [2], предлагающего инструмент КЕЙКИС (аббревиатура key integrated information system – ключевая комплексная информационная система), позволяющий оценивать корректность информации, определять неполноту, «зашумленность», предвзятость сведений, на основании которых необходимо принимать адекватные управленческие решения. КЕЙКИС – это новый исследовательский жанр, инструментальное оснащение процесса принятия решений в сложных и слабо формализованных ситуациях.

Инновационные методы обучения могут реализовываться как в традиционной форме, так и с применением дистанционных технологий обучения с использованием электронных учебно-методических комплексов, электронных форм обратной связи в on-line и off-line режимах [7, 8, 11]; проблемно-ориентированного междисциплинарного подхода; проектно-организационных технологий; командной работе при решении практически-прикладных задач и т.п.

Популярность концепции развивающего, личностно ориентированного, контекстного и модульного обучения, а также все большее распространение интерактивных форм обучения подводит к необходимости пересмотра содержания педагогической деятельности и новым функциям современного преподавателя. Применение современных информационных и педагогических технологий способствует изменению, причем радикальному, роли преподавателя – он становится не только носителем знаний, но и инициатором творческой работы обучающихся, способствует самостоятельному выбору обучающимися критериев и методов принятия решений.

Центральный момент инновационных методов обучения – изменение акцентов в методике преподавания, уделение внимания методам работы, направленным на стимулирование ответственности и активности обучающихся. Это смещение акцентов с односторонней активности преподавателя на самостоятельное обучение, ответственность и активность обучающихся, является основой всех преобразований, в том числе направленных на развитие ключевых компетенций [7]. При этом, педагогические цели можно разделить на дидактические (закрепление системы знаний по предметной области; выработка умений, в том числе связанных с применением современных информационных технологий; овладение навыками межролевого общения и принятия совместных решений) и воспитательные (развитие творческого мышления, мотивации к практическому использованию полученных знаний, умений и навыков; раскрытие индивидуального стиля поведения в процессе взаимодействия; преодоление психологических барьеров в отношении к формам и методам активного обучения).

Однако, несистематизированное применение разнообразных инновационных методов обучения как попытки отхода от единого шаблона в образовательном процессе может стать причиной того, что студенты, вовлеченные в инновационные формы обучения, не смогут понять суть проблем, которые необходимо раскрыть в процессе занятий. Поэтому инновационные методы обучения не следует возводить в ранг самоцели, поскольку они, прежде всего, являются инструментами для решения образовательных задач – достижения высокого качества подготовки специалистов. Каждый метод должен учитывать специфику конкретного учебного курса. Навязывание преподавателю современных методик обучения не всегда может принести ожидаемый результат, поскольку инновационное развитие – это не только непосредственно сами инновации, но и развитие системы факторов и условий, необходимых для их внедрения. Следовательно, не вызывает сомнения актуальность системы инновационно-образовательного менеджмента, которая бы создавала в вузе условия для мотивированной инновационно-образовательной деятельности преподавателей и инновационного характера обучения государственных и муниципальных служащих.

Список литературы

1. Авдийский В.И. Современные требования к подготовке специалистов новой формации как одно из условий обеспечения национальной безопасности России // Инновационное развитие экономики. – 2014. – № 2(19). – С. 15–20.

2. Киселев В.Д. Российские кейсы в жанре КЕЙКИС // Маркетинг услуг. – 2014. – № 1(37). – С. 22–47.

3. Клочкова Т.Н. Влияние непрерывного профессионального образования на повышение уровня развития государственных и муниципальных служащих // Власть. – 2010. – № 5. – С. 24–26.

4. Ковалева С.В., Жутаева Н.А., Строева Е.В. Институциональные аспекты формирования системы инновационного образования в России // Университетский вестник. – 2015. – № 2(16). – С. 69–70

5. Ковалева С.В. К вопросу об изменении образовательных потребностей при переходе к постиндустриальному обществу // Инновации: бизнес и образование: материалы научно-практической конференции, Смоленск, 18 июня 2010 г. – Смоленск: НОУ ВПО «Смоленский институт бизнеса и предпринимательства», 2010. – С. 100–102.

6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

7. Лаврова Е.В. Интерактивные формы и виды учебных занятий с использованием дистанционных технологий // Развитие системы высшего образования в сфере культуры: научный и образовательный опыт: материалы Международной научно-практической конференции. – Орел: Орловский государственный институт искусств и культуры, 2015. – С. 177–179.

8. Лаврова Е.В. Методика встраивания в учебный курс активных методов обучения (на примере метода case-study) // Материалы научно-практической конференции ученых МАДИ(ГТУ), РГАУ-МСХА, ЛНАУ, Москва-Луганск, 18–19 января 2006 г. – М.: МАДИ, 2006. – С. 75–79.

9. Лаврова Е.В. Основные направления инноваций в современном образовании: инновационные методы обучения // Инновации: бизнес и образование: материалы научно-практической конференции, Смоленск, 18 июня 2010 г. – Смоленск: НОУ ВПО «Смоленский институт бизнеса и предпринимательства», 2010. – С. 108–110.

10. Малышева В.В. Профессиональная компетентность государственных служащих и ее формирование в условиях непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – № 1. – С. 87–91.

11. Прохоренков П.А., Прохоренкова А.Т. Опыт разработки и внедрения информационной системы дистанционного обучения // Инновации: бизнес и образование: материалы научно-практической конференции, Смоленск, 21–22 ноября 2013 г. – Киров, 2014. – С. 206–211.

12. Прохоренков П.А. Развитие компетенций в системе высшего образования // Университетский вестник. – 2015. – № 2(16). – С. 83–85.

13. Шпекторенко И.В. Особенности принципов обучения в непрерывном образовании государственных служащих // Образование и общество. – 2006. – № 4. – С. 15–18.

14. Technigs with cases. James A. Errskine, Michiel R. Leenders, Louise A. Mauffette Leenders School of Business Administration. – The University of Western Ontario London, Canada, 1981. – 305 p.

УДК 378.172

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ «БЕЛОЯР»

Лопатина А.Б.

ГОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, e-mail: panachev@pstu.ru

Данная статья посвящена описанию основных положения и научного обоснования использования психо-физической системы «Белояр» или ее элементов в методике преподавания физической культуры студентам специальных медицинских групп. Основой системы «Белояр» является состояние протяжки, которое свойственно всем млекопитающим и позвоночным при пробуждении после сна. Состояние протяжки запускает проприоцептивные рефлексы, в том числе и мотонейронные рефлексы, что улучшает кровоток в микромышцах и мышцах-стабилизаторах и корректирует двигательные стереотипы у студентов специальных медицинских групп. Особенно важным этот механизм действия является для студентов, имеющих нарушения осанки. Коррекция нарушений осанки с помощью применения системы естественного движения «Белояр» является актуальной задачей. Состояние протяжки или тонусное состояние исключает привычное напряжение мышц и переводит организм в алертное состояние, которое характеризуется расслабленностью мышц, готовностью отреагировать, в том числе и двигательно, на любое воздействие, концентрацией внимания и состоянием спокойного присутствия, что повышает способность к обучению и является важной для студентов вузов.

Ключевые слова: физическая культура, система естественного движения, студенты специальных медицинских групп

TEACHING PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP WITH ELEMENTS OF A SYSTEM OF NATURAL MOVEMENT OF «BELOYAR»

Lopatina A.B.

Perm National Research Polytechnic University, Perm, e-mail: panachev@pstu.ru

This article describes the basic situation and the scientific base of using psycho-physical system «Beloyar» in the methodology of teaching physical education for students of special medical groups. The basis of the «Beloyar» is the state of broaches, which is common to all mammals and vertebrates waking from sleep. This state triggers proprioceptive reflexes, including motor neuron reflexes, which improves blood flow to the muscles stabilizers and adjusts the movement patterns of students of special medical groups. Particularly important is the mechanism of action for students with incorrect posture. Correction of posture through the use of natural movement «Beloyar» is an urgent task. Status drawn and tonus condition eliminates the usual stress of muscles and puts the body in alertness condition characterized by muscle power, willingness to respond, including and movement on any effect, concentration and state of calm presence that improves learning and is important for university students.

Keywords: physical culture, the system of natural movement, students of special medical groups

В последние годы значительное количество абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения, не имеют как ни специальной, так и не общей физической подготовленности. Такая печальная тенденция складывается годами, поскольку из личных и общих государственных ценностей исчезают такие понятия как здоровье и способность трудиться. Способность трудиться, побеждая лень и предубеждения, являются основными элементами успеха в оздоровлении. Все больше студентов стремятся попасть в специальные медицинские группы для занятий физической культурой в поисках послаблений и нестрогих требований. Этому способствуют и общее снижение уровня здоровья, и стандартный набор медицинских показаний, в том числе сколиоз, миопия, вегето-сосудистая дистония, ожирение и пр. Поиск методик и способов оздоровления студентов и повышение их интереса к занятиям физической культурой, являются основными задачами преподавателя. Одним из способов оздоровления, через развитие общедвигательных навыков и совершенствование работы опорно-двигательной, сердечно-сосудистой и нервной систем, а также повышения уровня осознанности и ответственности за свое здоровье является система целостного движения «Белояр».

Целью данной работы является осветить общие положения системы естественного целостного движения «Белояр», дать научное обоснование эффективности ее применения и описать основные ее элементы, которые успешно вписываются

в преподавание физической культуры студентам специальных медицинских групп.

Система целостного естественного движения «Белояр» основана на опыте наших предков – русов, а также на трудах знаменитых русских ученых Л.С. Выготского, В.М. Бехтерева, А.А. Ухтомского, И.М. Сеченова. Система «Белояр» через восстановление микромышечного аппарата восстанавливает работу центральной нервной системы, гармоничное функционирование которой обеспечивает оздоровление и нормализацию работы всех внутренних органов, что в совокупности приводит к оздоровлению всего организма в целом.

В отличие от традиционных физических упражнений, в которых используются состояния мышечного напряжения и расслабления и их чередование, система психофизического движения «Белояр» практикует состояния натяжения или протяжки [2]. Состояние протяжки характерно для человека в момент утреннего пробуждения, когда после ночного сна, еще лежа в постели, человек потягивается всем телом или отдельными группами мышц, что запускает более активный кровоток в мышцах, пробуждение и активизацию всего организма. Природное состояние потягивания характерно для всех млекопитающих и позвоночных, что в очередной раз показывает и доказывает мудрость механизмов саморегуляции и самовосстановления, заложенные в нас при рождении. Используя эти механизмы, а не отвергая их, возможно восстановить состояние здоровья как отдельных органов и систем, таки всего организма в целом, что является актуальной задачей для студентов специальных медицинских групп.

Система целостного движения «Белояр» имеет основой упражнения, которые направлены на протяжку всех групп мышц, включая крупные, но больше мелкие мышцы и микромышцы, мышцы-стабилизаторы, которые являются основными в поддержании позы и в координации в пространстве. Главенствующую роль в координации движения через мышечное чувство, основанное на проприоцепции, описывал И.М. Сеченов, что является ведущим в формировании сознания человека [5]. Проприорецепторы, заложенные в коже и в мышечных веретенах, специальные двигательные пути и корешки, обеспечивающие передачу импульса с рецепторов в центры спинного мозга, это и есть схема передачи нервного импульса с периферии в центр. Формируется двигательный рефлекс. Могут возникать и самостоятельные импульсы в рецепторах мышц, что и регулирует ее состояние, напряженное или расслабленное. Этот механизм играет определяющую роль, обусловливая регуляцию тонуса всех мышц, а в конечном итоге и позы, сообразно потребностям организма в данный конкретный момент. От реализации собственного рефлекса мышц зависит удержание активного положения тела, в противовес постоянно действующей силе тяжести.

Существует также и система обратной передачи двигательной информации из спинного мозга к мышцам. Информацией из скелетных мышц обеспечивается и поддерживается тонус головного мозга. При любой мышечной деятельности происходит передача нервных импульсов по центробежным путям, что рефлекторно увеличивает способность к возбуждению нейронов головного мозга, в частности нейроны больших полушарий, что способствует повышению активности в том числе и процессов высшей нервной деятельности, повышает умственную работоспособность, напротив, снижая умственное и психо-эмоциональное утомление [1].

Отличительной чертой проприоцепции является почти полное отсутствие приспособительного компонента, что выражается в постоянной готовности к реагированию на малейший сигнал и готовности к возбуждению. Сама эта неадаптированность является по сути высочайшей приспособительной реакцией, позволяющей телу немедленно реагировать на раздражающие факторы, противодействующие удержанию позы.

Состояние гиподинамии или гипокинезии сказываются на тонусе вегетативной нервной системы и ее функционировании, что проявляется, в конечном итоге, в нарушении функций внутренних органов и систем в организме. Отсюда, стандартный призыв к повышению двигательной активности с целью лечения и профилактики заболеваний внутренних органов, является научным фактом. Разъяснение научных основ движения и двигательной активности становится основной задачей преподавателя физической культуры для повышения эффективности занятий физической культурой у студентов специальных медицинских групп.

Само по себе состояние готовности отреагировать на любое изменение позы является состоянием алертности. Алертность или тонусное состояние – это кондиция готовности к двигательной активности в любой момент времени, при этом сохраняется полное психо-эмоциональное равновесие и спокойствие. При этом человек находится в состоянии полного физического и психологического комфорта, но чутко реагирует на изменение среды и готов произвести

адекватный ответ при изменении ситуации во вне. С точки зрения поведенческих реакций человек в состоянии алертности концентрирован на действии, которым занимается в данный момент, не отвлекается на ошибки и не допускает их, не испытывает лишних и ненужных в настоящий момент эмоций, предельно собран для решения текущей задачи.

Состояние алертности обеспечивает максимальное усвоение получаемой информации, ее переработку и адекватные реагирование на новые условия, полученные в связи с поступлением новой информации. Это состояние, максимально способствующее обучению, что является важным и актуальным компонентом для студентов вузов. С точки зрения энергозатратности, состояние алертности является оптимальным, так как в этот момент мышцы находятся в состоянии расслабления, но хорошо кровоснабжаются, происходит самовосстановление и самоподпитывание организма внутренней энергией, что и позволяет находиться в состоянии предельной концентрации и действовать сообразно изменениям окружающей среды, не тратя энергию на лишние движения.

Умение целенаправленно и осознанно входить в состояние алертности и сохранять его в течение всего дня является тренируемым навыком. Пусковым фактором для обретения состояния алертности являются физические упражнения, начинающиеся с мягкой и плавной потяжки, заканчивающиеся хлесткими и резкими движениями, дыхательная гимнастика, лицевая гимнастика, эмоциональная гимнастика, сопровождающиеся состоянием спокойного присутствия в настоящем моменте.

Все эти компоненты сочетает в себе система психо-физического движения «Белояр» [3]. Основным навыком, нарабатывающимся при упражнениях по этой методике, является навык протяжки или потяжки мышц, сродни утренним потягиваниям. В таком состоянии запускаются все микромышцы тех групп мышц, которые в обычной жизни либо не участвуют в движении, либо перегружены движением и находятся в состоянии хронического напряжения. Состояние хронического напряжения и мышечной скованности широко распространено среди студентов, имеющих ту или иную степень сколиоза. Как правило, при искривлении позвоночника в той или иной плоскости, отмечается снижение тонуса мышц с одной стороны от позвоночника в противовес чему мышцы на противоположной стороне от позвоночника начинают постоянно напрягаться, для удержания позы, что еще больше деформирует позвоночник в сторону напряженных мышц формирует порочный круг сколиотического поражения [4]. Временное расслабление напряженных мышц с помощью сухого тепла, массажей и напряжение расслабленных мышц с помощью физических упражнений дает не устойчивый эффект. Это обусловлено мышечной памятью, проприоцептивными рефлексами, имеющими двусторонний эффект и очагом доминантного возбуждения в головном мозге, поддерживающим порочно сформированную систему в целом. Единственным выходом для разрыва несоответствия тонуса мышц является сознательный перевод негармонично напряженно-расслабленных мышц в новое для них состояние протяжки, что и делают упражнения системы «Белояр». Система целостного движения «Белояр» остеопатична сама по себе. Предлагая напряженным и расслабленным мышцам натяжение, вместо привычного для них состояния избыточного напряжения или ослабления тонуса, запускаются механизмы нормализации кровоснабжения утомленных мышц, что по центробежным двигательным путям проприоцепции активирует соответствующие зоны головного мозга, что приводит к переключению доминанты и переформированию двигательного стереотипа. Безусловно, тренировка и регулярное упражнение приводит к становлению нового двигательного навыка, коррекции ранее имеющихся нарушений и общему оздоровлению. Систематическое применение психо-физической системы целостного движения «Белояр» или ее элементов в цикле занятий физической культурой у студентов специальных медицинских групп обеспечивает коррекцию нарушений осанки, улучшает настроение студентов и повышает их умственную и физическую работоспособность.

В состоянии протяжки выполняются как стандартные и общеизвестные статические и динамические упражнения, так и специальные, рекомендованные к выполнению для углубленного проведения занятий системой «Белояр». По существу, в состоянии протяжки можно выполнять любое действие и движение, излюбленное или максимально полезное для данного студента, важно сохранять лишь состояние протяжки и концентрацию внимания на упражнении. В состоянии протяжки эффективно выполнять упражнение становой тяги без отягощения, гиперэкстензию, наклоны и повороты туловища и головы и многие другие упражнения из раздела общей физической подготовки. Ключевым условием является освоение навыка протяжки мышц и избегание напряже-

ния. Поскольку состояние протяжки является природным и естественным, то овладеть этим навыком возможно с первого занятия, а положительная динамика и позитивные результат обнаруживаются с первых минут занятий, что является фактором, стимулирующим студентов к занятиям упражнениями из системы естественного движения «Белояр».

На рисунке представлена схема расположения позвонков в позвоночном столбе и даны разъяснения к элементам, составлющим позвночный столб в целом.

Позвоночный столб и его элементы

Позвоночный столб состоит из 33–34 позвонков, которые составляют единое целое. Ри этом весь позвоночник разделяется на несколько отделов: шейный, грудной, поясничный и крестцовый. Как видно из рисунка, позвоночный столб имеет несколько физиологических изгибов, а точнее два – кпереди, это шейный и поясничный отделы, и два – кзади, грудной и крестцовый. Искривлений позвоночника влево-вправо в норме быть не должно. Если такие искривления появляются, то это и есть сколиотические изменения. Образуются они, как правило, в период резкого роста скелета, в подростковом возрасте, когда весь скелет, стимулируемый гормонами растет быстро, но вслед за его ростом не успевают вырасти мягкие ткани (мышцы и сосуды), скорость роста которых, несколько ниже, чем у костной ткани. Вследствие того, что костный остов стремится вытянуться в длину, а мышцы сдерживают этот рост, формируя торможение по типу того, как поводья направляют коня, причем, с которой стороны поводья натянуты больше, в ту сторону и поворачивает конь. Так и мышцы, которая из мышц (правая или левая) натянута сильнее, в ту сторону и происходит искривление позвоночника. Сила натягивания мышц зависит от разных факторов: от генетически предопределенных особенностей, особенностей рождения ребенка и наличия и отсутствия родовых травм, особенностей роста и ухода за ребенком в первые годы жизни, механизмов становления его опорно-двигательного аппарата в период раннего детства, наличия или нехватки достаточного количества движений, спортивных и развивающих игр, способствующих нормальному росту костно-мышечного аппарата, формирования осанки в раннем детстве и школьном возрасте, достаточной двигательной активности в младшей школе

и подростковом возрасте, а также, безусловно, при условии того, что ребенок или уже подросток занимается каким-либо видом спорта, то наличием специальной двигательной активности, могущей сформировать двигательные стереотипы, а также наличием травм и операций, сопутствующих травмоопасным видам спорта или полученным в процессе жизнедеятельности. Также возможно формирование сложных форм сколиоза, при которых искривление позвоночника происходит и вправо и влево в разных отделах. Возможны формы сколиоза тяжелой степени, при которых образуется не только видимое искривление позвоночника, но и горб. Фиксируются случаи искривления позвоночника, при которых не отмечалось вышеуказанных факторов для его формирования, однако сколиоз наличествует, что объясняется наличием у ребенка или подростка сложных психологических причин формирования искривления позвоночника, таких как непринятие себя, особенно в подростковом возрасте, когда неокрепшая духовно личность оказывается во внезапно растущем и выросшем теле, что приводит к непонимаю и полному сбою привычных двигательных стереотипов, и заставляет подростка ссутуливаться, для того, чтобы как бы спрятать, свое тело. Особенно это касается девушек в тот период, когда начинается половое созревание и происходит формирование молочных желез, которые явно меняют тело девочки на тело девушки-будущей женщины. При сколиозе, страдают, прежде всего межпозвонковые отверстия, через которые от спинного мозга отходят спинномозговые нервы. Нервный корешок, ответвляющийся от спинного мозга, выходит из канала в отростках позвонка, где и пережимается суженным отверстием, что в тяжелых случаях может повлечь за собой развитие не только видимого искривления, нарушения осанки, но и болевого синдрома. Остеопатическая система целостного движения «Белояр» используя свой основной принцип действия – принцип протяжки мышц, когда мышцы входят в состояние не напряжения, а натяжения, растягивает мышцы вдоль позвоночного столба, что профилактирует или устраняет, при длительном занятии комплексом этих упражнений, искривления позвоночника, за счет увеличения длины мышц, выравнивания длины мышц с обеих сторон от позвоночника. Протяжка, как основа механизма движения, увеличивает кровообращение в мышцах, как крупных, так и мелких, как в крупных сосудах, так и в капиллярах, что приводит к увеличению кровотока в мышцах, повышению их кровоснабжения, улучшению их питания, и, соответственно и лучшему росту. Нормализация роста и гармонизация темпов роста костной ткани позвонков и околопозвоночных мышц и сосудов, их кровоснабжающих, приводит к устранению факторов, ставших причиной для формирования сколиоза и искривления позвоночника. В случаях, когда причиной для формирования искривления позвоночника служит не механический фактор, а психологический, применение системы «Белояр» для коррекции нарушений осанки, как системы психо-физической, является эффективным методом воздействия, в силу того, что происходит формирование правильного двигательного стереотипа со стороны костно-мышечной системы, который передается по механизмам проприоцепции в центры головного мозга, где происходит закрепление положительного приспособительного результата, положительно подкрепленного тренером-преподавателем.

Заключение

Таким образом, научное обоснование принципов действия психо-физической системы целостного движения «Белояр» является основой для внедрения этой методики или ее отдельных элементов практику преподавания физической культуры студентам специальных медицинских групп для коррекции нарушения осанки, улучшения психо-эмоционального состояния и повышения умственной и физической работоспособности.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.

2. Жуков С.В. Белояр. Принципы естественного движения. – СПб., 2013. – 272 с.

3. Жуков С.В. Реабилитационный комплекс упражнений по системе естественного движения БЕЛОЯР. – Челябинск, 2009. – 154 с.

4. Илизаров Г.А. Кровоснабжение позвоночника и влияние на его форму изменений трофики и нагрузки. – Челябинск, 1981.

5. Сеченов И.М. Избранные произведения в 2-х томах. – Т.1. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – 430 с.

УДК 37.013.46

ПРОБЛЕМЫ КООПЕРАЦИИ ВНУТРИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ ВО ФРАНЦИИ

Петрусевич А.А., Аникин Д.В.

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», Омск, e-mail: petrark47@mail.ru, de_anikin@mail.ru

В статье рассматривается кооперация внутри образовательных кластеров, как части инновационных объединений, – между исследовательскими, образовательными, государственными учреждениями и коммерческими структурами. Часто взаимодействие образовательных и исследовательских учреждений внутри экономических или инновационных образований (далее – кластеров) подразумевает борьбу за различные ресурсы (финансовые, людские и др.). Другой проблемой является отсутствие какой-либо координации в направлении общих и обоюдовыгодных результатов исследований. Выбранный «сверху» вектор развития научно-инновационных и образовательных кластеров может противоречить естественному развитию определенного региона или даже всей страны в целом.

Ключевые слова: образовательный кластер, инновационная политика, территория, обучение, высшая школа

PROBLEMS OF COOPERATION WITHIN EDUCATIONAL CLUSTERS IN FRANCE

Petrusevich A.A., Anikin D.V.

Omsk State Pedagogical University, Omsk, e-mail: petrark47@mail.ru, de_anikin@mail.ru

In the article cooperation inside of the educational clusters as part of innovational entities is considered – between scientific institutes, educational institutions, commercial entities and governmental bodies. Often scientific and educational institutions are located inside economic or innovational groupings (in other words – clusters) and this means competition for resources (such as financial, human etc.), sometimes not fair. Another problem is the lack of any clear coordination in the direction of getting common and mutually beneficial research goals and results. In addition, selected "from the above" vector of development innovation and educational clusters might be contrary to the natural development of a particular region or even the whole country.

Keywords: educational cluster, innovation policy, territory, education, high education

Прежде чем анализировать проблемы, связанные с кооперацией, чего-либо с чем-либо важно определить само понятие. Кооперация означает организацию частей целого в логическую цепочку и с определенной целью или целями, или «управление зависимостями между различными видами деятельности» [5]. Хорошо скоординированная система образования, исследований и инноваций также возникает вследствие определенного разделения задач и распределения ресурсов в соответствии с четко определенными направлениями общей или взаимосвязанной деятельности. Это особенно актуально для образовательных кластеров в России, которые только начинают формироваться как формально в текстах нормативных документов, так и в действительности. Обратимся к зарубежному опыту на примере Франции, где кластерный подход применяется значительно дольше, чем в нашей стране.

Важно отметить, что образовательный кластер не может быть рассмотрен или проанализирован в отрыве от инновационных объединений, являясь важной и неотъемлемой их частью. Образовательные учреждения предлагают подготовленные профессиональные кадры для коммерческих организаций и предприятий, входящих в кластер, тогда как исследовательские институты проводят фундаментальные и прикладные исследования, которые впоследствии могут и должны быть коммерциализованы, чтобы впоследствии получать финансирование и другие ресурсы. Поэтому проблемы кооперации внутри образовательных кластеров следует рассматривать в составе более крупных структур – экономических или инновационных образований (далее – кластеров).

Тем не менее, аспект качества высшего образования рассматривается крайне редко [2] или почти не исследуется, так как очевидно, что такие исследования не представляют возможности для последующей коммерциализации. Кроме этого, существуют проблемы кооперации внутри кластеров, которые оказывают скорее негативное влияние на качественные характеристики высшего образования. Однако в целом кластерный подход способствует повышению качества образования, так как находясь в объединении с коммерческими структурами, программы образовательных учреждений корректируются с целью соответствия

потребностям первых. Поэтому сделать однозначный или обещающий вывод о повышении или понижении качества образования внутри всех кластеров по сравнению с учреждениями, не входящих в состав инновационных объединений, было бы крайне поспешно и опрометчиво.

Недостаток координации в направлении деятельности и распределении ресурсов может привести к избыточности и нерациональному их использованию, когда, например, определенное исследование проводится в разных институтах и НИОКР предприятий. Ресурсы, имеющиеся для исследователей, являются разрозненными и распространены среди различных научно-исследовательских учреждений, разнообразных контрактов, специализированных финансовых учреждений, рамочных программ по НИОКР, договоренностями с промышленностью, фондов и кластеров конкурентоспособности. Эта фрагментация способствует повышению административной и управленческой нагрузки, которая может негативно сказаться на научной и образовательной эффективности. Это может привести и к обострению борьбы за ресурсы, в особенности, когда некоторые исследовательские группы находятся вблизи центров принятия решений, где происходит распределение этих ресурсов. Цель научного превосходства, таким образом, может подразумевать «новую парадигму управления ресурсами», где опыт имеет больший вес, чем автономная наука [6]. В условиях, когда конкуренция и кооперация сосуществуют, конфликты между – и даже в пределах – команды могут усугубляться из-за попыток одной из сторон приобрести ресурсы, будь то людские или финансовые.

Процесс перехода и реформации для правительства Франции был и является непростой задачей. Ряд проблем с кооперацией стали очевидны в новых реалиях научно-образовательных и инновационных кластеров. Например, отсутствие какой-либо понятной координации в направлении получения общих и обоюдовыгодных результатов исследований, а также выбор путей, которые уже были взяты другими странами без рассмотрения особых характеристик, присущих французскому социально-экономическому устройству. Получается, что в процессе реформации, пытаясь покрыть все области знания и исследования, политика в этих областях создает «дилемму между ускорением в развитии и специализацией» [2].

В США с 1990-х годов научная деятельность была ориентирована на такие области, как естественные, фундаментальные науки (молекулярная биология), информатика и коммуникации, которые способствовали бурному развитию биотехнологии и информационных технологий. По мнению ряда исследователей, было бы лучше, если бы Франция сосредоточила усилия на секторах, в которых она может извлечь выгоду благодаря своим конкурентным преимуществам: химия, промышленные процессы, фармацевтика и т.д. [2]. Получается, что нередко выбранный «сверху» вектор развития научно-инновационных и образовательных кластеров, противоречит естественному развитию определенного региона или даже всей страны в целом. Что касается образовательных учреждений, то эта логика справедлива и для них в равной степени – стратегия развития и формирование программы обучения должны строиться, исходя, прежде всего, из потребностей местного и национального рынка. Важно учитывать это при создании и развитии образовательных и инновационных кластеров.

Растущая роль региональной политики в направлении исследований и планирования усугубила проблемы координации, которые уже существовали на национальном уровне во Франции. Таким образом, развитие территориальной политики в области исследований и образования позволило сгладить неравенство между регионами. Например, Иль-де-Франс (регион, в котором находится Париж) представляет 40 % национальной научно-исследовательской деятельности в то время как область Север / Па-де-Кале представляет только 1,5 %. Несоответствие можно объяснить демографией, географией и социальными различиями. Региональная политика полагается на региональную экономическую ситуацию: одни будут сосредоточены на прикладных исследованиях и развитии связей в промышленными мире для быстрых результатов, в то время как другие будут рассчитывать на долгосрочные исследования, чтобы укрепить свою привлекательность. Когда территориальные сообщества поддерживают научные исследования, они хотят оценить и достичь результатов как можно быстрее. Это может привести к предпочтению прикладных исследований теоретическим, что, в свою очередь, может вести научно-исследовательских институты в некоторых случаях к углублению неравенства между регионами.

Вопросы, относящиеся к коммерциализации исследований, наглядно иллюстрируют следующее явление: это стало ключевым критерием в направлении и планировании

научных исследований и образовательного процесса, но не может быть делегировано «сверху» и не всегда дает ожидаемые результаты. Помимо реализации гибких правил и стимулов, а также возможности исследователям осознать важность коммерциализации, экономические круги должны стремиться к передаче технологий из общественных научно-исследовательских институтов. В то время как замкнутый круг может также появляться в регионах, богатых научными ресурсами, центрами для принятия экономических решений и частных научно-исследовательских лабораторий; последствия могут быть в значительной степени отрицательными в промышленных регионах или в тех, которые являются менее привлекательными в целом для проектов, которые станут коммерчески эффективными. Исследование, проведенное в Университете Литтораль (University of Littoral), расположенного в промышленной области (близкой к кластерному объединению) в условиях кризиса, показало ограниченность коммерциализации исследований, когда экономическая ситуация не в состоянии принять продукцию [4]. Та же закономерность применима и к образовательным учреждениям, входящим в состав кластеров, и к результатам их деятельности – формированию конкурентоспособных специалистов.

Основные элементы органической основы для коммерциализации научных исследований включают в себя государственную политику, осведомленность об имени исследователя или группы исследователей, гибкую организационную структуру университета и знание экономической ситуации (денежный спрос на результаты труда). Когда не все элементы из перечисленных присутствуют, результаты серьезно снижаются. В ряде случаев, экономическая среда требует весьма прикладных исследований, которые не благоприятствуют развитию научных знаний или построению инновационной среды [4]. Кроме этого, можно сделать аналогичный вывод для образовательных институтов, чьими результатами для рынка являются образованные специалисты.

Важно отметить, что в условиях суровой конкуренции, университеты должны определять собственные стратегии в среднесрочной перспективе, то есть дальше своих четырех-, пятилетних планов. В ряде регионов эти индивидуальные стратегии созданы в условиях кооперации одновременно с конкуренцией между участниками. Последние стремятся отличиться друг от друга, но в то же время, мотивированы сгруппироваться в рамках кооперативных структур (кластеров) и даже, в некоторых случаях, слиться в одну организацию. Кроме того, в контексте автономии, местные органы власти выступают в качестве незаменимого источника финансирования и, таким образом, влияют на стратегии, определяемые университетами. Но есть потребности, выраженные участниками и кооперативными структурами, совместимые с сильными и доступными средствами университетов – стратегия исследования и инновации в регионах, направления исследовательско-образовательный кластер – ИОК (PRES, Pôles de recherche et d'enseignement supérieur) [3].

Что касается качественных характеристик высшего образования, по мнению авторитетных авторов практикоориентированной монографии «Управление качеством образования» под ред. М.М. Поташника [1], можно с большей или меньшей точностью зафиксировать:

1. Знания, умения, навыки. Эта компонента, независимо от наличия проблем с коммуникацией между и внутри кластеров, очень хорошо развита во Франции: знания, умения и навыки формируются в процессе высшего образования в соответствии с потребностями рынка и коммерческих организаций, которые формируют спрос на кадры, выпускаемые в учебных заведениях. Тем не менее, применение кластерного подхода оказывает позитивное влияние на данные характеристики, так как последние формируются таким образом, что знания и навыки становятся востребованы коммерческими организациями со значительно большей вероятностью.

2. Показатели личностного развития. Используемые в России методики диагностики личностного роста, разработанные учеными АПК и ПРО П.В. Степановым, Д.В. Григорьевым и И.В. Кулешовой, позволяют определить степень устойчивости положительного либо негативного отношения к нравственным ценностям Мира, Человека и своего Я. Тем не менее, во французской специальной литературе эти методики не используются и в целом эти характеристики изучаются нечасто, а в приложении к относительно новым образовательным кластерам совсем не изучались. Однако можно предположить, что ориентир на коммерциализацию, присущий инновационно-исследовательским кластерам, никак не влияет на личностное развитие студентов и будущих ученых. То есть, можно сделать вывод, что внутри образовательных кластерах имеются точно такие же показатели личностного роста, как и в обычных вузах Франции.

3. Отрицательные эффекты (последствия) образования. Говоря исключительно

о негативных эффектах образования внутри кластеров Франции, нужно отметить, что перекос в сторону потенциальной коммерциализации полученных знаний приводит к тому, что фундаментальная наука развивается значительно медленнее, нежели коммерческие исследования. Тем не менее, это компенсируется государственными дотациями, которые достаются исследователям, чья работа сфокусирована исключительно на целях фундаментальной науки. В целом, можно сказать, что кластерная структура и связанные с ней последствия не оказывают значительного негативного воздействия на образование и продукты его деятельности.

Кроме этих характеристик сложно оценить зарубежный опыт повышения качества высшего образования, потому что образование и исследования рассматриваются в плоскости коммерческой применимости[4]. Это понятно, ведь образование и научные исследователи своей целью (в рамках кластерного подхода) ставят производство продуктов (профессиональные кадры и практико-ориентированные исследования соответственно), которые будут востребованы коммерческими структурами. Только если профессиональные кадры и исследования представляют интерес для коммерческих организаций, тогда первые получат финансирование и смогут продолжать свою деятельность в принципе.

Таким образом, основным драйвером развития образовательных учреждений во Франции является способность эффективно проводить научные исследования, а также, что не менее важно, их успешно коммерциализировать, то есть получить возврат на инвестиции, вложенные в исследования. Очень часто присутствие образовательных и исследовательских учреждений внутри экономических или инновационных образований (кластеров) подразумевает конкурентную борьбу за различные ресурсы (финансовые, людские и др.). Другой проблемой является отсутствие чёткой координации в направлении общих и обоюдовыгодных результатов исследований. Кроме этого, выбранный «сверху» вектор развития как научно-инновационных, так и образовательных кластеров зачастую может противоречить естественному развитию определенного региона или даже всей страны в целом. Важно отметить, что коммерциализация исследований определяет приоритеты для исследовательской части кластера, в меньшей степени затрагивая развитие профессионального образования.

В этих условиях качественные характеристики образования имеют тенденцию к повышению, так как формирование навыков и получение знаний в образовательных учреждениях, входящих в состав инновационных объединений (кластеров), происходит в соответствии с общей целью предоставления таких профессиональных кадров, которые были бы востребованы коммерческими организациями, также входящих в кластеры.

Список литературы

1. Поташник М.М. Управление качеством образования // Педагогическое общество России. – М., 2000.

2. Kergueris J., Saunier S. Rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification sur la stratégie de recherche et d'innovation en France // Le Sénat. – 2008. – www.senat.fr/rap/r07-392/r07-3921.pdf.

3. Laperche B., Uzunidis D. The impacts of reforms on research and innovation in France // Higher Education Management and Policy. – 2011. – № 23/2. – P. 20.

4. Laperche B. The Four Key Factors for Commercialising Research: The Case of a Young University in a Region of Crisis // Higher Education Management and Policy. – 2002. – № 3, Vol. 14. – P. 149–176.

5. Malone T.W., Crowston K. The Interdisciplinary Study of Co-ordination / ACM Computing Surveys. – ACM Computing Surveys, 1994. – P. 87–119.

6. Vikas C. Des pairs aux experts : L'émergence d'un 'nouveau management' de la recherche scientifique // Cahiers internationaux de sociologie. – 2009. – Vol. 1. – P. 61–79.

УДК 378.147

МЕТОДИКА АКТИВИЗАЦИИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Раимкулова А.С.

ФФН и СПТ ВПО «Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына», Бишкек, e-mail: rajmkulowa@yandex.ru

В статье рассматривается методика активизации будущим учителем познавательной деятельности школьников в контексте компетентностного подхода, который осмысливается как один из основных путей повышения качества образования, а также раскрываются процессы осмысления отдельных сторон этого подхода. С позиции указанного подхода обоснуется описание экспериментальной методики, суть которой отражается вовлечением школьников в учебные ситуации познавательного характера, требующие от них осознанного проявления активности и ответственности, трудолюбия, дисциплинированности. Актуальность статьи связана с целями разрешения проблемы модернизации современного педагогического образования.

Ключевые слова: методика, реформирование, модернизация образования, компетентностная основа, активизация, познавательная деятельность школьников, активные, интерактивные, проектные технологии обучения школьников, качество образования

METHOD ACTIVATION FUTURE TEACHERS OF INFORMATIVE ACTIVITY OF SCHOOLBOYS

Raimkulova A.S.

FFN and SP ON «Kyrgyz National University named after Jusup Balasagyn», Bishkek, e-mail: rajmkulowa@yandex.ru

In the article the method of activation of the future teachers of students cognitive activity in the context of the competency approach, which is interpreted as one of the main ways to improve the quality of education and understanding of the processes disclosed individual aspects of this approach. From the standpoint of this approach will settle the description of the experimental procedure, the essence of which is reflected in the involvement of pupils learning situations cognitive nature requiring them conscious manifestation of activity and responsibility, hard work, discipline. Relevance of the article is related to the objectives of the resolution of the problems of modernization of modern pedagogical education.

Keywords: methodology, reform, modernization of education, competence base, stirring up cognitive activity of students, active, interactive, design technology student learning, the quality of education

Необходимость реформирования государственных стандартов на компетентностной основе обусловлено велениями времени. Многие ученые А. Андреев [1], К.Д. Добаев [7], А.М. Мамытов [9], В.И. Слободчиков [12] и др. акцентируют на это свое внимание. Они считают, что компетентностный подход один из основных путей повышения качества образования и занимает ключевую позицию в разрешении проблемы модернизации современного педагогического образования.

При этом компетентность отдельными учеными понимается, как «новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в его способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [6, с. 12].

Обозначенные выше позиции актуальны и верны, и они являются показателями того, что наступило время для динамического осмысления и изменения содержания всего образования, педагогического в том числе.

Переход к «компетентностному образованию» как основному аспекту процесса модернизации современного образования отражается такими понятиями, как компетенции, компетентностный подход, компетентность.

Комплексные исследования, раскрывающие сущность компетентностного подхода, компетентности и компетенций как интегральных свойств личностного ресурса ведутся многими исследователями (В.А. Адольф, Н.А. Асипова, К.Д. Добаев, А.К. Маркова, А.М. Мамытов, Н.Д. Никандров, С.А. Пиявский, Н.Х. Розов, В.И. Слободчиков, В.С. Сенашко, Г.Н. Филонов, А.В. Хуторской и др.)

Компетентностный подход востребован в современном образовательном пространстве, что обусловлено поиском и внедрением современных педагогических идей и концепций.

На современном этапе развития общества многими учеными ведутся процессы осмысления отдельных сторон этого подхода: организационно-управленческие аспекты внедрения компетентностного подхода (Т.А. Абдрахманов, М.А. Ногаев, А.К. Наркозиев), социально-педагогический контекст разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.П. Байденко, К.Д. Добаев, А.А. Мамытов, В.И. Слободчиков). Проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей (Н.А. Асипова), аспект теории и практики формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов (Т.М. Сияев), парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич). Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков выпускнику высшей педагогической школы.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетентность и компетенция, первое, в профессионально-педагогическом смысле определяется, как «системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и практических навыков» [3, с. 226].

Второе из них включает в себя «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [6, с. 12]. Эти два понятия тесно переплетены в нашем исследовании.

Все это предопределяет основные направления нашего научного исследования, как определение методики формирования профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников. В рамках заданных целей экспериментальной работы перед будущими учителями ставились задачи, способствующие укреплению их управленческого потенциала по активизации познавательной деятельности школьников. Перед студентами экспериментальных групп ставились такие задачи, как вовлечение школьников в учебные ситуации познавательного характера, требующие от них осознанного проявления активности и ответственности, трудолюбия, дисциплинированности. Кроме того, они должны были учить школьников аккуратному выполнению своих учебных обязанностей, терпению, выработке уверенности в себе, пониманию значения учения для себя, для будущей деятельности, формировать у них умение познавать новое, быть интересным собеседником, умению презентовать себя и т.д. Такая позиция способствовало выявлению учебно-познавательных трудностей у школьников. Это позволило будущим учителям не только осуществлять помощь школьникам в осознании причин школьных трудностей, но и стимулировало их к проявлению многих профессиональных черт, что обеспечивало формирование у них мотивации к изучению проблемы развития активной познавательной деятельности школьников и способствовало развитию готовности к активизации данного процесса.

Вследствие чего, у школьников экспериментальных групп, на завершающем этапе формирования мотивации к познавательной деятельности, было выявлено активное отношение к учебному познанию.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах увеличилось количество школьников, умеющих осмысливать задачи и содержание учебного предмета, строить индивидуальную траекторию учебного познания. Многие из них могли включаться в логику содержания познаваемых объектов – 50,7%, осознавали пользу учения для себя – 43,8%. Были готовы проявлять поисковые (исследовательские), менеджерские, коммуникативные, презентационные компетенции – 48,6%, осознали необходимость умений и навыков работы в сотрудничестве – 52,2%; были готовы преодолевать трудности в учении, проявляли настойчивость, уверенность в себе – 52,1%.

Эти результаты подтверждают о наличие положительной мотивации к активной познавательной деятельности у значительного количества школьников экспериментальных групп.

В ходе исследования выявлены и обоснованы особенности формирования у школьников активного отношения к познавательной деятельности: опора на наглядно-образное мышление во время занятий при активном использовании информационных технологий обучения (ИТО). Приоритетное использование активных, интерактивных технологий обучения и использование форм, методов, приемов, обеспечивающих включение школьников в различные виды познавательной деятельности: игровую, творческую, рефлексивную; создание ситуаций и форм деятельности, которые должны быть направлены на учет имеющего познавательного опыта школьников и способствовали актуализации и активизации их познавательных возможностей и т.д.

Учитывая высказывания А. Мамытова, что «в школьном образовании необходимо

формировать компетенции в трех направлениях, как коммуникативные, информационные и компетенции творческого саморазвития» [9, с. 5], будущими учителями были проведены микротренинги, в содержательную часть, которых были включены задания, развивающие у школьников познавательную инициативность, интеллектуальную активность, самостоятельность суждений, мотивированность действий. Кроме того, они способствовали развитию коммуникативных умений школьников, умений работы с мультимедийными, информационными обьектами, что отразилось на развитие самостоятельно-творческой и исследовательской деятельности школьников. Отдельные самостоятельно-творческие, информационные проекты школьников презентовались на итоговых зачетных занятиях студентов.

Процесс формирования у школьников активной позиции к учебному познанию основывался на принципах: учета потенциальных возможностей личности каждого школьника; осознания школьниками ценности учения; познавательной активности; учета их субъектного опыта; готовности к ответственным действиям; самореализация в творческом самовыражении.

При разработке методики активизации будущими учителями познавательной деятельности школьников мы руководствовались следующими методическими требованиями.

Широкое применение активных методов обучения, объединение индивидуально-творческих заданий с целью формирования рефлексивных, коммуникативных умений школьников; подбор заданий, стимулирующих интерес школьников к активной учебно-познавательной деятельности; использование заданий, способствующих самодиагностике и самопознанию школьников; обеспечение активности и самостоятельности школьников в процессе выполнения задания. Кроме того, осуществлялось наличие заданий, способствующих формированию адекватного образа «Я»; наличие заданий продуктивно-творческого характера, сопровождающиеся созданием самостоятельно-индивидуальных опорных схем, кластеров, познавательных матриц и таблиц, которые требуют от школьников творческой позиции, самопоиска, саморазвития.

При обосновании нашей методики по подготовке будущих учителей к активизации познавательной деятельности школьников, мы основополагались на положение, высказанное психологом В.А. Крутецким: «Максимальная активизация познавательной деятельности учащихся, развитие у них активного, самостоятельного творческого мышления становится важной задачей школьного обучения» [8].

Резюмируя, вышеизложенное отметим, что активная познавательная деятельность школьников возможна:

– при динамическом применении учителем широкого спектра оригинальных методов активизации учебно-познавательной деятельности субъектов учебного процесса, сущность которых должна быть целенаправлена на обеспечение синтеза познания и психического развития школьников;

– в процессе мобилизации школьников на самостоятельный, учебно-познавательный поиск при интенсивном применении заданий, обеспечивающих взаимодействие их мыслительной активности и самостоятельности мышления;

– в процессе приобщения школьников к использованию исследовательских методов, как сравнение, сопоставление, классификация, систематизация, индукция, дедукция и другие, обуславливающие решению познавательных задач, творческий характер;

– при формировании у школьников познавательной инициативы, критичности мышления, познавательной самостоятельности, избирательного подхода к объектам познания с целью активизации их мотивационной и эмоционально-волевой сферы;

– в процессе творческого применения будущим учителем активных, интерактивных, проектных технологий обучения, что является одним из важных условий формирования активной познавательной деятельности школьников;

– при широком применении будущим учителем динамических приемов активизации познавательной деятельности школьников, как исследовательский прием, прием новизны, приемы значимости, энтузиазма, наводящих вопросов, эвристических находок, символизации и т.д.

Реализация нашей методики по подготовке будущих учителей к активизации познавательной деятельности школьников дало возможность для обоснования нижеследующих выводов:

1. Под активизацией познавательной деятельности школьников следует понимать специальную систему педагогических действий учителя по упорядочению учебно-познавательной деятельности субъектов педагогического процесса, которая отвечает целям, мотивам и задачам активного обучения и протекает в определенном режиме.

2. Целесообразная организация учебно-познавательной деятельности школьников и динамичность в управлении данным процессом со стороны учителя способствует

обеспечению успешного формирования их системы знаний и овладению ими опытом репродуктивной, частично-поисковой и творческой деятельности.

3. Основными компонентами, отражающими процесс активизации учебно-познавательной деятельности школьников, являются мотивационно-целевой, содержательно-операционный и оценочно-контрольный.

4. В ходе исследования были рассмотрены психолого-педагогические основы, способствующие формированию у школьников интереса к познавательной, творческой и практической деятельности, повышающие их учебную мотивацию, создающие условия для личностного роста каждого школьника, формирования его логического, научного мышления, развития его интереса к активной познавательной деятельности.

5. Примененная в экспериментальных целях методика стимулирования познавательной деятельности школьников, является одним из ведущих способов развития индивидуальных, творческих задатков школьников и выступает как общность взаимодействующих, взаимодополняющих средств повышения познавательной активности школьников.

Список литературы

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–12.

2. Абдрахманов Т.А. Компетентностный подход в современном образовании. – Бишкек, 2011. – 114 с.

3. Асипова Н.А. Социально-педагогическая компетентность будущих учителей // Вестник КАО. – 2011. – № 3/13. – С. 28–32.

4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения – М., 2006. – 55 с.

5. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.

6. Вербицкий А.А. Школа компетентностного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – № 2 – С. 12–18.

7. Добаев К.Д. К вопросу о разработке государственных образовательных стандартов по педагогическим направлениям и специальностям // Высшее образование в Кыргызской Республики. – 2010. – № 3. – С. 15–18.

8. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

9. Мамытов А.М. Методологические основы управления качеством образования // Состояние качества образования и его перспективы. – 2009. – № 4. – С. 15–19.

10. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 7–11.

11. Сенашко, В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18–74.

12. Слободчиков, В.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107–111.

УДК 370 (09)

«НОВАЯ ПЕДАГОГИКА» В.П. ВАХТЕРОВА: ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Россова Ю.И.

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Арзамас, e-mail: yuliar09@mail.ru

В статье представлены размышления известного ученого-педагога конца XIX – начала XX веков В.П. Вахтерова о социально-психологических различиях мужчин и женщин, об особенностях стиля их поведения. Затрагивается имеющая особый интерес для ученого проблема соотношения мужской и женской преступности, равноценности и равноправия полов. В работе анализируются результаты проведенного В.П. Вахтеровым экспериментального исследования, направленного на изучение влияния пола на интересы детей 9–14 лет. Рассматриваются психологические и поведенческие особенности мальчиков и девочек, выделенные педагогом в ходе своего эксперимента, показывается общность идей ученого и современных гендерных представлений, подчеркивается значимость сделанных В.П. Вахтеровым открытий для современной гендерной педагогики. Автором рассматривается затронутый ученым в начале XX века вопрос о совместном обучении мальчиков и девочек, что соответствует общемировой тенденции к совместному обучению и связывается с необходимостью создания основы для дальнейших межличностных контактов.

Ключевые слова: В.П. Вахтеров, «новая педагогика», гендерная педагогика, гендерная психология, психология пола, фемининность, мальчик, девочка, младший школьник, совместное обучение

«NEW PEDAGOGICS» OF V.P. VAKHTEROV: A STUDY OF GENDER DIFFERENCES

Rossova Y.I.

Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch, Arzamas, e-mail: yuliar09@mail.ru

The article presents the thoughts of the famous scholar and pedagogue of late XIX – early XX centuries V.P. Vakhterov connected with socio-psychological differences between men and women, the peculiarities of their behavior. The author touches upon the issue of a particular interest for the scientist – the problem of the correlation of male and female crime, the equivalence and equality. The work analyzes the results of V.P. Vakhterov's experimental research aimed at the study of influence of gender on 9–14 – year-old children. It examines the psychological and behavioral characteristics of boys and girls singled out by the pedagogue in his experiment; shows the commonality of the ideas of the scientist and modern ideas about gender roles; emphasizes the importance of V.P. Vakhterov's discoveries for the modern gender pedagogy. The author discusses the issue of co-education of boys and girls touched upon by the researcher at the beginning of the twentieth century, which corresponds with international trends of co-education and is associated with the necessity of creating a basis for further interactions.

Keywords: V.P. Vakhterov, «new pedagogics», gender pedagogics, gender psychology, psychology of gender, femininity, boy, girl, junior schoolchild, coeducational

В.П. Вахтеров (1853–1924) известен как крупный ученый, создатель «новой», или эволюционной, педагогики, основной идеей которой является идея развития, как исследователь, изучавший широкий круг вопросов педагогики и психологии детского возраста [7, 8, 9, 10]. Не обошел он своим вниманием и проблему психологии пола. Педагог рассмотрел психологические и поведенческие свойства, характерные для мужчин и женщин, изучил и выявил зависимость между полом и интересами детей 9–14 лет, выделил психологические особенности мальчиков и девочек этого возраста, обосновал идею совместного обучения мальчиков и девочек с позиции психологии пола. Эти положения В.П. Вахтерова в зачаточном виде отражают идеи гендерной психологии, которая набирает научные обороты, активно развивается и является в настоящее время самостоятельной отраслью научного знания.

Интерес В.П. Вахтерова к проблеме психологии пола и его экспериментальные исследования в данной области являлись новаторским шагом в начале XX столетия. В этот период в отечественной психологии не изучались проблемы пола и межполовых отношений и публикаций по данным вопросам не было. Анализировались труды З. Фрейда, К. Юнга, О. Вейнингера. Книга австрийского философа О. Вейнингера «Пол и характер», в которой автор резко противопоставляет нравственную и духовную ценность мужчины инстинкту и духовной подчиненности женщины, впервые опубликованная в России в 1908 году, вызвала много толков и дискуссий.

Вопросы психологических особенностей мужчин и женщин, статуса и роли

женщины в российском обществе обсуждались не на страницах психологических изданий, а в работах философов, представителей естественнонаучных дисциплин, общественных деятелей.

Характерным для В.П. Вахтерова, как и для многих философов (В. Соловьева, Н. Бердяева, В. Розанова и др.), являлось противопоставление социально-психологических свойств личности, стиля поведения мужчин и женщин. Он указывал, что интеллектуальные и нравственные качества мужчин и женщин существенно различаются и дополняют друг друга.

Женщина, подчеркивает ученый, не дала ни одного гения в области науки и искусства, равных Сократу, Платону, Аристотелю, Ньютону, Рафаэлю, Моцарту, Бетховену. Но зато «нравственный гений, состоящий из любви, нежности и самопожертвования», по мнению В.П. Вахтерова, воплощается именно в женщине.

Фемининность, с точки зрения педагога, проявляется в таких характеристиках, как чуткость, чувствительность, самоотверженность, отзывчивость. Женщины, по его мнению, лучше понимают чувства и переживания другого человека, легче разбираются в тонкостях человеческих отношений. В.П. Вахтеров писал: «…из чувств у женщины преобладает сострадание, симпатия, сочувствие и вообще альтруистические эмоции, – все то, что соприкасается с чувством любви. Женщина скорее мужчины почувствует красоту самоотвержения, великодушия, преданности, бескорыстия, доброты, потому что, как мать, она сама полна и самоотвержения, и доброты, и преданности» [2, с. 550–551].

В своей статье «Досужные беседы» ученый затронул важную для него проблему: кто, мужчина или женщина, достоин большего доверия, кто из них нравственнее, кто менее преступен? При этом он высказывал очень гуманное и доброжелательное отношение к нравственным особенностям женщины.

Отличительной чертой преступника педагог считает жестокость, отсутствие жалости. Ученый отмечает, что поскольку в женщине сильнее развито чувство сострадания, то и преступниц встречается гораздо меньше (в 10 раз меньше). В «Досужных беседах» В.П. Вахтеров приводит данные из отчета духовщинского съезда мировых судей: из 2163 человека, обвиненных мировыми судьями в течение семи лет (1869–1875 гг.), мужчин было 1958, а женщин 205. Педагог обращает внимание своего собеседника, что «...на совести женщин лежит в 10 раз меньше преступлений, чем на совести мужчин; и в жизни, и в истории женщина играет несравненно менее преступную роль, чем мужчины» [1]. Таким образом, В.П. Вахтеров высоко оценивал фемининное начало и при этом признавал женщину «существом не выше, но и не ниже мужчины», а их равноценность.

Устами Пафнутия Пафнутьевича педагог в «Досужных беседах» представляет традиционный взгляд на женщину, с которым не согласен: «...еще Виргилий сказал, что женщина и дьявол сотворены, чтобы делать пакости народу человеческому; да и первый грех, как всем известно, сделан не мужчиною, а женщиною. Еще не родилось такой женщины, которой бы я поверил хоть одну полушку из своего имущества, а уж о чести и думать нечего. Чего хочет женщина, говорят французы, того хочет Бог. Это неправда: чего желает черт, того хочет женщина. Вот как я их понимаю!» [1]. Также В.П. Вахтеров считал курьезом мнение, идущее из средневековья, что женщина – это «святым обложница, покоище змеино, дьявол цвета…, безысцельная злоба, купница бесовская» [2, с. 549–550]. Преувеличенным, с его точки зрения, является и признание женщины «высшим существом», «вместилищем мудрости», «избранным сосудом».

В.П. Вахтеров подчеркивал, что женщина равноценна мужчине и защищал ее право равенства с мужчиной в обществе. Современная гендерная психология также отстаивает идеи гендерного равенства, главной идеей которого является положение о равном участии мужчин и женщин в жизни общества, их полноправии.

Для современной гендерной педагогики небезынтересными могут быть результаты экспериментального исследования ученого, связанные с изучением влияния пола на интересы детей.

В.П. Вахтеров исследовал интересы мальчиков и девочек в возрасте от 9 до 14 лет и представил результаты исследования в виде графиков [2, с. 549]. Экспериментальной базой являлась Тверская фабричная школа. Исследование проводилось на основе анализа прочитанных книг; учащимся предлагалось ответить, какая книга им понравилась больше всего и почему. Пристальное внимание уделял В.П. Вахтеров анализу эпизодов, которые вызвали интерес детей. Например, указывает исследователь, одна и та же книга могла понравиться одному ученику за описание военного эпизода, а другому – за рассказ судьбы несчастной сиротки. Тогда и интересы испытуемых дифференцировались по разным разделам.

Результаты исследования В.П. Вахтерова о влиянии пола на интересы детей 9–14 лет

Интересы	Мальчики	Девочки
Религия	1,7%	2,9%
Любовь к природе	0,6%	2%
Комическое	1,4%	1,2%
Игры, красота лица, веселье	–	2%
Любовь к труду	4,1%	5,7%
Семья	4,4%	6,9%
Сострадание	7,4%	23,3%
Деятельная любовь	8,6%	19%
Любознательность	13,6%	9,7%
Животные	8,6%	5%
Война	12,5%	–
Необычайные приключения	5,6%	6,9%
Путешествия	15,3%	4%
Охота	3,4%	0,4%
Сказки	12,5%	10,8%

Ученый указал на значительную разницу между интересами разных полов, а значит, по его словам, и «между стремлениями к развитию того и другого пола» [2, с. 549]. В.П. Вахтеров отмечал, что различия между мужским и женским типом проявляются очень рано, а в школьном возрасте уже ярко прослеживаются, что необходимо учитывать в процессе воспитания. Современная психология подтверждает его мысли: известно, что недостаточное внимание к гендерным аспектам формирования личности ребенка может стать достаточно сильным невротизирующим фактором, что особенно негативно сказывается на мальчиках.

Характерными чертами мальчиков исследуемого возраста В.П. Вахтеров называет силу, энергию, смелость, храбрость, отвагу, стремление к борьбе (оборонительной и наступательной). Поэтому мальчиков привлекают описания охоты и путешествий, военные рассказы, рассказы, где изображается борьба, физическая сила, ловкость. В сказках их интерес также сосредоточивается на предприимчивости, активности, могуществе героев. «Мальчик это в большинстве случаев воплощенное мужество и независимость; это типичный представитель сильной половины человеческого рода. В нем «кровь кипит», в нем «сил избыток». Такие дети разделили бы настроение, выраженное Горьким: «Безумство храбрых – вот счастье жизни», – писал на своих страницах В.П. Вахтеров [2, с. 552]. Ученый указывал и на повышенную агрессивность, задиристость представителей «сильного» пола, «готовых вступить в рукопашный бой по самому пустому поводу, когда угодно и с кем угодно» [2, с. 552]. Современный исследователь В.С. Мухина, как и В.П. Вахтеров, отмечает, что мальчики взрывнее, создают много шума, затевают грубые игры с драками и придают большее значение превосходству в физической силе и поэтому признают сильных, смелых и инициативных сверстников [6].

У девочек на основе своего исследования и наблюдений школьных учителей В.П. Вахтеров выделяет такое позитивное и значимое качество, как сострадание. По его мнению, это чувство более доступно девочкам, нежели мальчикам. Именно поэтому, с точки зрения ученого, среди учащихся девочек воровство и драки встречаются в три с половиной раза реже, чем среди мальчиков (данные школьной статистки). Этой же причиной – более развитой способностью девочек к состраданию и сочувствию – он объясняет тот факт, что женская преступность встречается намного реже, чем мужская.

В следующей схеме В.П. Вахтеров выделил психологические и поведенческие особенности мальчиков и девочек:

Мальчик	Девочка
Сильнее физически	Слабее физически
Смелее	Более робка
Грубее	Более нежна и кротка
Независимее	Более нуждается в покровительстве
Активнее	Пассивнее
Менее чувствителен	Чувствительнее

Меньше доступен чувству жалости	Сострадательнее
Более девочек любит борьбу, войну	Более мальчика любит мир и согласие
Делает более проступков и шалостей	Делает менее проступков и шалостей
Любит рассказы про войну	Равнодушна к военным рассказам
Восхищается силою, ловкостью, храбростью	Оказывает предпочтение нравственной силе

Выделяя типичные свойства мальчиков и девочек, в то же время педагог отмечал, что каждый ребенок – индивидуальность: «нельзя найти даже двух учеников с совершенно одинаковой индивидуальностью. Каждый из них представляет свое, ему одному свойственное сочетание особенностей. Каждый из них вполне самобытен. Они могут повторять друг друга в отдельных случаях, но никогда в целом…» [2, с. 58].

Индивидуальность, по мнению В.П. Вахтерова, – это «святыня», которую надо развивать и оберегать; ребенок – «уникум в своем роде», оригинал, а не копия, и одарен разными способностями. Ребенок – это «драгоценная жизнь с определенными стремлениями к развитию», и обязанность педагога – «удовлетворять и содействовать развитию всего, что есть в этих стремлениях человеческого и нормального» [2, с. 48]. И в современной гендерной педагогике акцент делается на самореализации каждого ребенка, а не на закреплении гендерных стереотипов маскулинности-фемининности.

В.П. Вахтеров считал, что с психологическими особенностями мальчиков и девочек и чувствами, отличающими представителей разных полов, необходимо не бороться, а направлять их. В связи с этим в своих трудах ученый не раз высказывал мысль о том, что обучение мальчиков и девочек в начальной школе должно быть совместным. Именно совместное обучение, по его мнению, усиливает положительное влияние группы сверстников учащихся друг на друга, поскольку девочки отвыкают от жеманства и приобретают черты независимости и самостоятельности, а мальчики отвыкают от грубости и становятся более мягкими и вежливыми во взаимных отношениях. В.П. Вахтеров в «Основах новой педагогики» писал: «Сострадание у девочек очень сильно, но оно имеет цену только тогда, когда оно не пассивно, когда оно направлено на общественную деятельность, но чтобы оно обратилось в активные, сильные общественные чувства, нужна инициатива и энергия, а у женщины этого часто недостает. С другой стороны, инициатива и энергия мужского пола приобретает более цены тогда, когда она направлена на общественную деятельность, а для этого мужскому типу недостает чувства сострадания и симпатии» [2, с. 553]. Далее педагог отмечает, что девочки могут развить у мальчиков чувства симпатии, а мальчики будут содействовать превращению этого качества в активные общественные чувства.

Данные рассуждения В.П. Вахтерова отражают в некоторой степени идею об андрогинной личности, которая сочетает в себе позитивные мужские и женские качества (решительность, целеустремленность, независимость, предприимчивость, преданность, нежность, чуткость), и которую необходимо формировать с детства. Например, отмечает Г. Крайг, мужчины с андрогинными чертами личности могут быть независимыми и решительными, но вместе с тем способными приласкать младенца или внимательно выслушать другого человека. Женщины с такими чертами личности могут быть деятельными, разбираться в материальных вопросах и тем не менее свободно выражать свои чувства и одаривать окружающих своей заботой [4, с. 147]. Р.В. Овчарова подчеркивает, что в современных западных культурах с андрогинной половой идентичностью связывают более высокий уровень социальной адаптивности и более эффективное совладание со стрессовыми переживаниями [6, с. 225].

Важным доводом в пользу совместного обучения детей младшего школьного возраста В.П. Вахтеров считал тот факт, что в этот период легче устанавливается гармония во взаимоотношениях полов, поскольку половые инстинкты находятся в «дремлющем состоянии». Именно гармония в отношениях, с точки зрения ученого, станет одним из мощных факторов нашего поведения во всю последующую жизнь. Поэтому важно отношения детей построить на началах симпатии, справедливости и равенства. Допущенные ошибки, если эта «счастливая, невозвратная пора» прошла у ребенка или в одиночестве, или в уродливых отношениях со своими сверстниками, исправить будет невозможно.

Данные размышления ученого соответствуют общемировой тенденции к совместному обучению, важными доводами которого является то, что оно подчеркивает равноправие полов, создает базу для дальнейших межличностных контактов и совместного труда.

Таким образом, в современных условиях, когда активно внедряется гендерный подход в педагогическую теорию и практику, разрабатываются вопросы гендерного воспитания, идеи В.П. Вахтерова в области психологии пола могут быть осмыслены и использованы при решении проблемы развития, обучения и воспитания детей разного пола.

Список литературы

1. Вахтеров В.П. Досужные беседы // Смоленский вестник. – 1878. – № 6.

2. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – Т.1. – М., 1913. – 583 с.

3. Конева И.А., Кузнецова К.Э. К проблеме образа Я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–3.

4. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1999. – 456 с.

6. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М., 2005. – 368 с.

7. Россова Ю.И. «Новая педагогика» В.П. Вахтерова: личность ребенка как высшая ценность // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8–2 (36). – С. 105–107.

8. Россова Ю.И. Формирование педагогических взглядов В.П. Вахтерова в Нижегородский период его жизнедеятельности // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 1. – С. 63–72.

9. Россова Ю.И. Функция учителя в образовательном процессе: современная педагогика и «новая педагогика» В.П. Вахтерова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 4–5 (48). – С. 9–13.

10. Симакова Ю.И. Гуманистическая система начального образования В.П. Вахтерова, 1853–1924 гг.: дис. ... канд. наук. – Нижний Новгород, 2002.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ ПРИ СОДЕЙСТВИИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Стукаленко Н.М.

Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова, Кокшетау, e-mail: nms.nina@mail.ru

Поиск способов повышения эффективности работы педагогов и психологов с трудными подростками в стенах школы и за ее пределами – одна из важнейших проблем современного образования. Изучению особенностей этого феномена посвящено данное исследование. Анализ асоциального поведения трудных подростков показал, что с каждым годом увеличивается количество детей, для которых характерны проявления школьной и социальной дезадаптации, стойкие нарушения поведения. В статье обобщены результаты проведенного исследования по повышению эффективности коррекционной работы с трудными подростками. Полученные результаты представляют теоретическую и практическую значимость для практикующих педагогов и психологов.

Ключевые слова: трудные подростки, девиантное поведение, асоциальное поведение, психолого-педагогическая коррекция нарушений поведения

PEDAGOGICAL WORK WITH DIFFICULT TEENAGERS WITH THE ASSISTANCE OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Stukalenko N.M.

Kokshetau State University named after S. Ualikhanov, Kokstetau, e-mail: nms.nina@mail.ru

Finding ways to improve the effectiveness of teachers and psychologists work with difficult teenagers in school and beyond – is one of the most important problems of modern education. The given research is dedicated to the study of the peculiarities of this phenomenon. Analysis of antisocial behavior of difficult teenagers showed that every year an increasing number of children, which are characterized by school and social disadaptation, persistent behavior problems. The article summarizes the results of the research to improve the effectiveness of correctional work with difficult teenagers. The results are of theoretical and practical significance for practicing teachers and psychologists.

Keywords: difficult teenagers, deviant behavior, antisocial behavior, psychological and pedagogical correction of misbehavior

В настоящее время проблема асоциального поведения и общения с трудными детьми стала чрезвычайно актуальной, потому что их численность неуклонно растет. С каждым годом отмечается рост преступности несовершеннолетних, теряются нравственные идеалы, в подростковой среде нарастают агрессивность, жестокость, экстремизм, готовность ради достижения своей цели идти на нарушение законов. Исследуя эту проблему, важно найти методы коррекции такого поведения. Педагоги совместно с психологами разрабатывают концепции асоциального поведения, модели коррекционной работы с трудными детьми, создают специальные системы мер по работе с подростками, совершившими правонарушения и склонными к ним. Вместе с тем, школа пока еще остается наиболее слабым звеном в этой системе в связи с приоритетом учебных задач при работе с детьми, с низкой доступностью конкретных технологий работы по предупреждению и коррекции девиантного поведения для педагогов и психологов, с неполной реализацией целостной системы работы в большинстве образовательных учреждений по данной проблеме.

Целью данного исследования является разработка и экспериментальная проверка комплекса условий повышения эффективности работы педагогов и психологов с трудными подростками. При проведении исследования использовались следующие виды *методов*: теоретические (анализ, синтез, классификация, обобщение, дедукция, индукция); эмпирические (наблюдение, опрос, анкетирование, беседа); экспериментальные (эксперимент констатирующий, формирующий, диагностический); статистические (статистическая обработка данных, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования выяснено, что причины отклонений в поведении подростков возникают не только как результат социально-экономической нестабильности общества, но и влияния псевдокультуры,

неблагоприятных семейных отношений, излишней занятости родителей, отсутствия контроля за поведением детей, роста неполных и неблагополучных семей, изменений в содержании ценностных ориентаций. Подростки часто проявляют злость, пессимизм, растерянность, зависть, разочарование, агрессивность. Результатом такого поведения являются всплеск преступности несовершеннолетних, устойчивые тенденции к изменению личностных показателей в худшую сторону. Все это приводит к тяжелым последствиям, сказывающимся не только на обстановке в классе и школе, но и в обществе в целом. Странности в поведении трудных детей часто вызывают у педагогов, психологов и родителей страх, что они могут с ними не справиться, показаться беспомощными в своих воспитательных усилиях. Трудный ребенок растет неполноценным, он живет в своем мире переживаний, фантазий и страха. Он становиться жестоким, злым, пытаясь этим привлечь к себе внимание, но за это получает лишь наказание со стороны родителей и педагогов. Если ребенку вовремя не помочь, то отклонение от нормального психического развития перерастет в психическое заболевание. Дети с негативными проявлениями в поведении имеют неправильное, искаженное психическое развитие. Здесь не обойтись без помощи компетентного специалиста, опытного педагога-психолога, поскольку вовремя оказанная помощь по нормализации поведения может привести к исчезновению трудностей. Педагог-психолог – это сотрудник образовательного учреждения, который следит за социальной адаптацией детей, их поведением, психологическим развитием. Но не во всех образовательных учреждениях есть такой опытный специалист, часто проблемы нарушения поведения трудных подростков приходиться решать совместно учителям-предметникам, классным руководителям, административным работникам школы, отвечающим за воспитательную работу. Такая работа становиться более результативной, если в нее включаются социальный педагог и психолог школы [1].

Исследование показало, что асоциальное поведение трудных подростков является сложным феноменом, подверженным влиянию множества факторов. Асоциальное поведение – это поведение, не одобряемое обществом, противоречащее принятым обществом моральным нормам. Идентично ему так называемое девиантное поведение – устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией. В школьной среде детей с таким поведением называют трудными. Трудные подростки – это дети, чье поведение резко отличается от общепринятых норм и препятствует полноценному воспитанию; к трудным относят детей, существенно отличающихся по своим индивидуальным особенностям, проявляющих грубость, цинизм, агрессивность и т.д. Такие дети ведут себя с напускной независимостью, открыто высказываются о своем нежелании учиться, у них отсутствует уважительное отношение к учителям. Предупредить и скорректировать поведение подростков, нарушителей дисциплины и общественного порядка можно, если выявить особенности мотивации их поведения и факторы, неблагоприятно действующие на поведение. В этом случае совместными усилиями педагогов и психологов можно определить психолого-педагогические условия успешной коррекции нарушения поведения и обеспечить развитие положительной мотивации поведения. В качестве психолого-педагогических условий могут выступать: взаимосвязь мотивационной сферы с другими сферами индивидуальности подростка и взаимообусловленность изменений в них, приводящая к девиантному поведению; воздействие на мотивационную сферу с опорой на сильные положительные стороны других сфер индивидуальности; программа совместной системной работы педагогов и психологов, предусматривающая индивидуальный подход к подростку и учет его личностных особенностей [2].

В современной педагогической психологии трудными подростками считают тех детей, чье поведение не только резко отличается от общепринятых норм и препятствует полноценному воспитанию [3]. К трудным относят детей, существенно отличающихся по своим индивидуальным особенностям, которые ведут себя с напускной независимостью, открыто высказываются о своем нежелании выполнять учебные задания. У них отсутствует уважительное отношение ко всем взрослым, учителям и родителям, а авторитет сверстников завоевывается с помощью физической силы, такие подростки часто становятся на путь правонарушений и чаще всего отвергаются коллективом одноклассников. Их грубость и цинизм часто являются маскировкой чувства собственной неполноценности и ущемленности.

Для изучения этого вопроса, в первую очередь, необходимо выяснить состояние проблемы асоциального (девиантного) поведения подростков. Во-вторых, нужно

разработать систему совместной работы педагогов и психологов с трудными подростками в условиях общеобразовательной школы. Работа педагогов и психологов по формированию положительной мотивации к обучению у трудных подростков должна представлять собой систему мер, включающую педагогическую диагностику поведения подростков и определение особенностей асоциальных компонентов мотивационной и других сфер их индивидуальности, выбор и применение адекватных этим особенностям методов и приемов психолого-педагогического воздействия в учебно-воспитательном процессе. Для успешной работы с трудными подростками педагоги и психологи должны уметь выявить условия полноценного развития детей, определить специфику развития детей с трудностями в поведении, разработать специальные меры, направленные на нормализацию психического развития трудных детей, изучить характерные черты детей с аффективным поведением, знать и использовать основные психолого-педагогические направления в работе с ними, профессионально владеть современными методами и формами коррекционной работы [4].

Психолого-педагогическая коррекция – это система мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций, состояний, личностного и социального статуса личности в результате изменения социальных отношений, условий жизни и т.д. Коррекция поведения трудного подростка предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений подростка как со взрослыми, так и со сверстниками, и коррекции социальной ситуации. Чрезвычайно важным представляется анализ социометрического статуса подростка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и если таковая имеется, определение ее причин, а так же возможных путей преодоления. Главная задача работы с трудным ребенком – это его социальное самоопределение, которое зависит от условий, обеспечивающих включенность трудного ребенка в реальные социальные отношения и самореализацию детей в процессе социального взаимодействия, т.е. предоставление возможности трудному подростку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими. Психолого-педагогическая коррекция детей и подростков включает в себя следующие компоненты: целенаправленная работа по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.д.); актуализация всех источников нравственного опыта школьников (учебная, общественно-полезная, внеклассная работа, отношения между учащимися в классе, отношения детей с родителями, с учителями, учителей с родителями детей, стиль работы всего педагогического коллектива школы); введение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности учащихся; оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом поло-возрастных особенностей учащихся.

При проведении коррекционной работы с трудновоспитуемыми учащимися необходимо соблюдение следующих принципов: *принцип ориентации на позитивное* в поведении и характере трудного ученика, этот принцип предполагает, что педагоги и психологи должны видеть в ученике, прежде всего лучшее и опираться на это лучшее в своей работе с ним; *принцип социальной адекватности* воспитательно-коррекционных мер, данный принцип требует соответствия содержания и средств воспитания при коррекции социальной ситуации, в которой находится трудный ученик; *принцип индивидуализации* воспитательно-коррекционного воздействия на трудновоспитуемых подростков, этот принцип предполагает применение индивидуального подхода в социальном развитии каждого ученика, специальных задач, которые соответствовали бы его индивидуальным особенностям, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия; *принцип социального закаливания* трудновоспитуемых учащихся, этот принцип предполагает включение подростка в ситуации, которые требуют от него волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды, выработку социального иммунитета, рефлексивной позиции [5].

В программе коррекционных мероприятий особое место занимает консультирование родителей, позволяющее взрослым лучше понять поло-возрастные и индивидуальные особенности подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои действия. При этом важно помнить, что наибольшая вероятность осложнений в отклонениях поведения ребенка появляется в кризисные периоды развития, когда в связи с появлением психологических новообразований происходят разные скачкообразные изменения в психике и личности

подростка, в его отношениях с окружающими, что не всегда учитывается родителями. В данном случае нужно помочь родителям определить, какие именно свойства ребенка необходимо учитывать, не стремясь к их переделке, какие можно их корректировать и развивать. Нужно помочь родителям изменить в ребенке то, что в состоянии меняться, смириться с тем, что они не в состоянии изменить, и научиться отличать одно от другого. Кроме этого, работа с трудными подростками должна проводиться системно в условиях эффективного взаимодействия различных служб: учебной, учебно-методической, психологической, социальной, воспитательной, правовой и медицинской.

Практической базой для нашего исследования служила многопрофильная гимназия № 5 «Тандау» г.Кокшетау. Педагогический эксперимент проводился в несколько этапов. Целью констатирующего этапа эксперимента было выявить наличие детей с аффективным поведением в классе. Сначала проводилось наблюдение за поведением детей в игре, в общении со сверстниками, на занятиях. При наблюдении за поведением детей, обращалось внимание на следующие параметры их проявления: частые вспышки ярости, гнева; низкий уровень произвольного поведения; не могут включиться в коллективную игру, занятие; не могут переключить внимание с одной ситуации на другую; в конкретной ситуации не знают, как поступить. Потом проводилась беседа: «Как нужно поступить в данном случае», это помогает выявить аффективные проявления: дети-аффектики обычно решают ситуацию трагично. Далее проходила работа с родителями в форме беседы по вопросам: «Чем любит заниматься ваш ребенок дома? Часто ли случаются у него вспышки гнева, ярости, капризы, слезы? По какой причине? Когда вы гуляете с ним на улице, замечаете ли вы, чтобы он забирал игрушки у других детей?». Так были выявлены дети, которые выделяются из класса своим особым поведением. Это дети повышенной активности, ни минуты не могут усидеть спокойно; в случае неудовлетворения каких-либо желаний или потребностей (например: не досталось карточки на уроке, не приняли в игру) у них проявляются вспышки ярости, гнева; им не удается включиться в коллективную игру, так как они не умеют играть и стараются диктовать свои условия, конфликтуя с другими детьми.

Затем было организовано изучение рисунков детей. Для того, чтобы лучше понять интересы, влечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира использовалась методика изучения их рисунков. Для рисования предлагались детям две темы: «В школе» (дети-аффектики обычно на рисунке изображают мало сверстников или сверстники отсутствуют совсем); «Семья» (эта тема способствует выявлению взаимоотношений в семье, отношений ребенка к родным, его привязанность к родителям). В холе эксперимента детям предложили нарисовать всех, с кем они живут дома и общаются в школе. При анализе рисунков учитывались порядок и близость расположения фигур, что говорит о взаимоотношениях в семье и указывает на лидера. Так же учитывалось место, где находится ребенок: между родителями или рядом с одним из них – это говорит о более выраженной привязанности к одному из родителей. Если сам ребенок отсутствует на рисунке, то это говорит о том, что ребенок не видит себя в рамках семьи. Так были изучены взаимоотношения в семьях трудных детей, а затем отношения с одноклассниками, выявлены дети с аффективным поведением.

В ходе формирующего этапа эксперимента, используя коррекционные методики вывода детей из аффективного состояния, педагоги и психологи пытались облегчить пребывание ребенка в коллективе сверстников. Методика коррекционной работы состояла из трех этапов, каждый включал в себя несколько стадий. Первый этап включал две стадии, второй этап – четыре стадии, третий этап – три стадии. Главной целью каждого этапа являлось помочь ребенку почувствовать себя всемогущим (побеждать зло), через режиссерскую игру научить преодолевать отрицательные эмоции, обучить общению с детьми.

На заключительном этапе эксперимента, наблюдение за детьми экспериментальной группы в разных видах деятельности, позволило выявить изменения, произошедшие в их поведении: стали значительно реже проявляться вспышки ярости; поведение чаще регулируется самими детьми; они включаются в коллективную игру; у них появились друзья, положительно-эмоциональное общение со сверстниками носит более продолжительный характер. В ходе исследования были выявлены положительные изменения у всех детей с аффективными проявлениями. Кроме этого, были выявлены дети с пограничными данными, которые составили так называемую «группу риска», с ними также проводилась профилактическая коррекционная работа, которая также дала позитивные изменения.

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что проведенная системная коррекционная работа вывода детей

из аффективного состояния оказалась эффективной, помогла выйти детям из этого состояния. Таким образом, в ходе исследования выяснили, что в работе с трудными детьми педагогам и психологам необходимо изыскивать средства для преодоления возникающих трудностей. Если педагог хочет с успехом решить стоящие перед ним воспитательные задачи, необходимо понять происхождение детского непослушания и в зависимости от этого выбрать средства для их преодоления. Педагогам, обнаружившим девиантное поведение школьников и поставившим перед собой гуманную цель — помочь детям его преодолеть, нужно вести непрерывный мониторинг, т.е. систематические наблюдения за отклонениями в поведении детей с обязательным и своевременным реагированием на возникающие ситуации. Главный способ преодоления аффективного поведения – индивидуальный подход, который предполагает умение опираться в воспитательной работе на то положительное, что имеется в личности каждого, даже самого трудного ученика, на его интересы и склонности (любовь к чтению, спорту, музыке, рисованию, природе, животным), на его здоровые нравственные убеждения, взгляды и позиции.

Результаты проведенного исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, психологии и социальной работы Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова, на научном семинаре «Актуальные проблемы психолого-педагогической науки и современного образования», на международных научно-практических конференциях «Уалихановские чтения» (Кокшетау), «Современное образование, проблемы и решения» (Бангкок), «Education and Science without Borders» (Мюнхен), «Современные проблемы науки и образования» (Москва), «Problems of international integration of national education standards» (Париж) и др. Обобщенные результаты проведенного исследования публикуются впервые. Автор исследования благодарит психолога и социального педагога многопрофильной гимназии № 5 «Тандау» г. Кокшетау Акмолинской области Понятову О.М. за активное сотрудничество и содействие в проведении данного исследования.

Заключение

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в обобщении материала о совместной работе педагогов и психологов с трудными подростками, о способах коррекции их асоциального (девиантного) поведения, в разработке комплекса условий эффективной работы педагогов и психологов с трудными детьми в условиях учебных заведений. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная на практике система работы педагогов и психологов с трудными подростками, а также результаты проведенного исследования могут использоваться в системе школьного образования. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы коррекционных мер по организации воспитательной работы педагогов и психологов с трудными детьми, его можно рассматривать как одно из возможных решений исследуемой проблемы. Перспективы исследования состоят в поиске новых методов работы с применением современных психолого-педагогических идей и концепций, а также личностно-ориентированных подходов, инновационных технологий обучения и воспитания учащихся. Результаты данного исследования могут найти применение в работе педагогов, психологов, а также социальных работников, занимающихся проблемами асоциального поведения подростков.

Список литературы

1. Алфёров А.В. Психология развития школьника. – М.: Прогресс, 2000. – 312 с.

2. Бойко В.Г. Трудные характеры подростков: выявление и помощь. – СПб., 1998. – 256 с.

3. Груздева К.В., Стукаленко Н.М., Понятова О.М. Методические особенности системной работы психолога // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8. – С. 96–97. – URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=7833.

4. Понятова О. Об особенностях системной работы социального педагога // Развитие системы педагогического образования в контексте глобализационных процессов: материалы международной научно-практической конференции. – Астана, 2000. – С. 88–91.

5. Stukalenko N., Murzina S., Zhusupbekova G. Investigation into psychological and social characteristics of readiness of hyperactive children for schooling // Mediterranean Journal of Social Sciences (Scopus). – 2015. – Vol 6, № 5 Supplement 1, September (349–356). – http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/7572/7254.

УДК 378.14.015.62

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Тарутин А.В.

ФГВОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск МВД России», Пермь, e-mail: auv-asu@yandex.ru

В статье проведен анализ оценивания качества образования. Рассмотрены особенности образования в военных образовательных учреждениях. Из анализа опыта оценивания результатов образования выделены подходы, реализация которых позволит повысить достоверность контроля. Критерии оценивания качества образования рассматриваются с различных точек зрения. Выделяется ключевая фигура образовательного процесса – преподаватель. Рассмотрены факторы оценивания качества образования населением, а также подробно раскрыты составляющие таких факторов. Сделан вывод о сущности понятия военное образование. Сделан вывод о сущности понятия военное образование.

Ключевые слова: качество образования, оценивание качества образования, удовлетворенность качеством образования, военное образование, преподаватель

THE QUALITY OF EDUCATION OF SPECIALISTS OF MILITARY UNIVERSITIES

Tarutin A.V.

Perm Military Institute of Interior forces of Russian Interior Ministry, Perm, e-mail: auv-asu@yandex.ru

In the article the analysis of educational quality assessment. The features of education in military educational institutions. The analysis of the experience of assessment of educational outcomes is highlighted approaches, the implementation of which will improve the accuracy of the control. Criteria for evaluating the quality of education are considered from different points of view. Stands out as a key figure in the educational process – the teacher. The factors of education quality evaluation population and are presented in detail the constituents of such factors. The conclusion about the essence of the concept of military education. The conclusion about the essence of the concept of military education.

Keywords: the quality of education, evaluation of quality of education, satisfaction with quality of education, military education, teacher

Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Серьезные проблемы качества образования, в том числе и профессионального, можно отнести к издержкам переходного периода развития страны. Общесистемный социально-экономический кризис 90-х гг. XX века в России негативно отразился и на системе образования. Во многом государство ушло из профессионального образования, не выполнялось законодательство в области образования, произошел разрыв традиционных связей системы профессионального образования с наукой и системой труда. Профессиональное образование занималось в последние годы по сути проблемой самовыживания. К негативным тенденциям можно также добавить: сокращение бюджетного финансирования на жизнеобеспечение и совершенствование материально-технической базы учебных заведений; коммерциализацию образования; снижение престижности преподавательского труда и его социальную незащищенность; отсутствие мотивации молодежи в получении качественного образования.

Достижение современного качества подготовки военных специалистов АСУ – это системная проблема, зависящая от многочисленных взаимосвязанных факторов внешней и внутренней среды профессионального образовательного учреждения. Решение стоящей перед высшими профессиональными образовательными учреждениями задачи повышения качества образования возможно при осознании того, что качество результата образовательной деятельности, каким является интеллектуальный продукт, достигается качеством образовательного процесса (образовательной услуги), которое, в свою очередь, детерминируется качеством системы менеджмента на всех уровнях управления профессиональным образовательным учреждением. Системный подход к решению задач менеджмента качества концентрируется на объединении отдельных основных и вспомогательных процессов, функций и уровней управления в единую интегрированную систему, все элементы которой способствуют достижению заданного качества образования. При этом предусматривается процесс постоянного взаимодействия образовательной

системы с системой труда, корпоративными партнерами в лице образовательных учреждений и другими группами социального окружения. Внутренняя среда профессионального образовательного учреждения с точки зрения организации учебного процесса и его содержания, а также ресурсного обеспечения должна соответствовать внешним изменениям на рынке труда и образовательных услуг.

По мнению многих специалистов [2], образовательная сфера все больше воспринимается в общественном сознании как сфера услуг, имеющая свои характерные черты. Образовательная сфера военных образовательных учреждений имеет свои особенности, хотя при глубоком анализе они уже не кажутся чем-то особенным. Речь идет как о специфике образовательного процесса (образовательные программы, обязательность занятий, фактическое отсутствие дисциплин по выбору и т.д.), так и о регулировании времени обучаемых (жесткая регламентация учебных занятий, обязательное проведение самостоятельной работы под контролем офицеров ротного звена и т.д.). И все это на фоне выполнения специфических военных мероприятий, требующих немало физических и временных ресурсов из бюджета образовательной деятельности. Стоит также отметить все более активное внедрения в образовательный процесс информационно-телекоммуникационных технологий [3, 4].

При этом сами процессы оказания образовательных услуг подчиняются общим законам, действующим на рынке. Поскольку речь идет об образовательных услугах, то и подходы к обеспечению их качества должны учитывать как особенности самих услуг, так и специфику условий образовательной деятельности. Здесь, прежде всего, следует выделить такую особенность образовательных услуг как воспроизводство интеллектуальных ресурсов, которые в то же время являются продуктом образовательной деятельности или результирующей стороной образовательной услуги.

В контексте рассматриваемой проблемы любое учебное заведение выступает в роли поставщика (производителя) образовательной услуги соответствующего профессионального направления и образовательного уровня. Военные образовательные учреждения, кроме вышеперечисленной роли, является поставщиком специалистов в силовые структуры. Особенностью таких отношений с заказчиком военных специалистов является практическое отсутствие времени «втягивания» в должность. Это обусловлено тем, что выпускник военного вуза сразу становится на достаточно высокую должность с соответствующим объемом обязанностей и ответственностей. Таким образом оценивание качества военных образовательных услуг значительно усиливается.

Для объективной оценки качества таких услуг одного лишь выявления степени их соответствия требованиям государственных образовательных стандартов, а также рынка образовательных услуг и потребителей недостаточно. Необходимо понимание того, насколько образовательный процесс совершенен, упорядочен, организован, устойчив, нацелен на предотвращение отклонений, несоответствий и т.д. Следовательно, качество результатов деятельности высших учебных заведений должно обеспечиваться через управление качеством основных рабочих процессов, сориентированных на опережающий характер соответствия требованиям внутренних и внешних потребителей.

Обобщая изученный опыт по данной проблеме, можно выделить три основных подхода к оценке качества образования:

1. Теоретический, в рамках которого изучение проблемы идет по пути теоретико-методологического исследования. При этом иногда явно не просматриваются пути перехода от теоретического уровня к практическим разработкам методики оценки качества и внедрения ее в учебный процесс.

2. Практический подход, подразумевает, что его представители идут по пути создания средств (например, контроля) для оценки подготовки обучаемых, не задумываясь о концептуальных составляющих исследования.

3. Подход, сочетающий в себе теоретико-методологическую и практическую составляющие. Представители этого подхода идут по самому трудному пути, однако, как нам кажется, именно такой подход к данной проблеме наиболее приемлем. Так же выделяются внешняя и внутренняя системы оценки качества образования.

Внешняя система оценки качества образования представлена государственными институтами лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений и сертификации определенных компонентов профессионального образования. Кроме того, происходит формирование общественных институтов аккредитации на базе различных научно-педагогических и научных ассоциаций и объединений.

Внутренняя система оценки качества образования организуется в образовательных учреждениях в формах итоговой и поэтапной аттестации (самоаттестации) обучаемых, систем оценки абитуриентов, систем психодиагностики и социодиагностики в учебных заведениях, а также в системах самооценки и самоаттестации учебных заведений и их подразделений. Качество образовательной деятельности характеризуется различными составляющими, включающими такие понятия как: наличие государственного стандарта высшего профессионального образования и качество его реализации; качество профессионально-преподавательского состава вуза; качество организации процесса обучения; качество методического обеспечения учебного процесса, а также качество субъектов обучения.

Таким образом, качество образования – многоплановая категория, и критерии его оценки могут быть самыми разными.

Многие авторы определяют качество образования как качество функционирования системы образования [5]. Однако некоторые специалисты трактуют его как достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обучения (подготовленности).

Исходя из подхода к пониманию качества образования, можно выделить следующие блоки показателей качества:

1. Качество преподавательского состава.
2. Состояние материально-технической базы учебного заведения.
3. Мотивация преподавательского состава.
4. Качество учебных программ.
5. Качество студентов.
6. Качество инфраструктуры.
7. Качество знаний.
8. Инновационная активность руководства.
9. Внедрение процессных инноваций.
10. Востребованность выпускников.
11. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда.
12. Достижения выпускников.

Ключевой фигурой в образовательном процессе является преподаватель. Поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса. Понятие «военный преподаватель» в научной среде рассматривается нечасто. Хотя специфика преподавательской деятельности в военных образовательных учреждениях требует отдельного большого исследования.

Возникает вопрос, как же определить качество преподавателя. Вопрос этот является ключевым, ответ на него будет определять содержание образования, качества учебных программ, методику обучения, конкурентоспособность выпускников на рынке труда и другие составляющие качества образования. При этом преподаватель не только передает знания, но и формирует личность обучаемого, его мировоззрение и духовность, а преподаватель военного вуза обязан прививать обучаемому еще и командные и методические навыки. Причем такая деятельность «военного преподавателя» должна осуществляться в ходе выполнения основной образовательной деятельности. Поэтому качество преподавателя – понятие комплексное, включающее в себя:

– уровень компетентности – знания и опыт в определенной области науки и практики;
– потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью;
– наблюдательность – способность подмечать существенные, характерные особенности учеников;
– способность устанавливать контакты с внешней и внутренней средой;
– известность;
– научно-исследовательскую активность;
– наличие научной школы.

Характерно, что каждая из составляющих понятия «качество преподавателя» может быть детализирована и, как правило, не поддается количественной оценке. Например, уровень компетентности определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и звания; стажем педагогической работы; опытом практической работы в конкретной области. Материально-техническая база вуза характеризуется наличием и стоимостью основных средств, обеспечивающих образовательный процесс, проведение научных исследований и разработок (здания, машины и оборудование, библиотека и др.).

Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения. В открытом образовании организацией мониторинга за карьерой выпускников могут заниматься руководители региональных центров, для чего целесообразно создавать базы данных о выпускниках. Поскольку большинство показателей качества образования не могут иметь количественной характеристики, получение сводных показателей качества по блокам показателей и обобщающих оценок возможно с помощью квалиметрии.

Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения. В открытом образовании организацией мониторинга за карьерой выпускников могут заниматься руководители региональных центров, для чего целесообразно создавать базы данных о выпускниках. Поскольку большинство показателей качества образования не могут иметь количественной характеристики, получение сводных показателей качества по блокам показателей и обобщающих оценок возможно с помощью квалиметрии.

Таким образом, качество образования можно рассматривать как многомерное понятие. К раскрытию этого понятия целесообразно подойти с позиций процессного подхода, который принят при разработке системы менеджмента качества с целью повышения удовлетворенности потребителей путем выполнения их требований.

Качество образования – востребованность полученных знаний в конкретных условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни.

Процессный подход означает непрерывность управления, последовательность и взаимосвязь отдельных образовательных процессов в рамках их системы, а также их комбинацию и взаимодействие.

Система менеджмента качества является интегрированной, ориентированной на современные информационные технологии, использование достижений теории и практики менеджмента. Ее успешность может быть оценена с применением качественных и количественных показателей.

Удовлетворенность качеством образования является показателем, отражающим представление населения о качестве государственных и муниципальных услуг в сфере образования области [1]. Можно рассматривать удовлетворенность как эффект от результатов деятельности.

Этот показатель является одним из важнейших при оценке деятельности системы образования и всех уровней ее управления. Результаты социологических исследований удовлетворённостью качеством образования, проводимых независимыми организациями по разным методикам, часто не соотносятся друг с другом.

Для органов управления образованием всех уровней при проведении социологических исследований удовлетворенности населения качеством образования наиболее важным является выявление факторов, влияющих на удовлетворенность, «проблемных полей» в этой области и определение направлений работы по улучшению ситуации.

Условно факторы, влияющие на удовлетворенность населения качеством образованием, можно разделить на три группы:

1. Удовлетворенность условиями образовательного процесса.
2. Удовлетворенность результатами образовательного процесса.
3. Удовлетворенность доступностью образования.

К факторам, влияющим на удовлетворенность населения условиями образовательного процесса, относятся:

– его безопасность и оснащенность;
– уровень профессионализма педагогического и управленческого персонала;
– санитарное состояние образовательных учреждений, включая их территорию;
– микроклимат и ценности сложившейся организационной культуры образовательных учреждений;
– отношения образовательного учреждения с родителями обучающихся;
– представления обучающихся и их родителей об условиях осуществления образовательного процесса;
– представления, сложившиеся в местном сообществе, о том, какими должны быть условия в учреждении профессионального образования и какими должны быть педагоги этих образовательных учреждений.

Факторами, влияющими на удовлетворенность населения образовательными результатами, являются:

– степень соответствия образовательных результатов требованиям ФГОС;
– степень соответствия образовательных результатов ожиданиям самих обучающихся, их родителей и местного сообщества.

К факторам, влияющим на удовлетворенность населения доступностью услуг в сфере образования, относится физическая возможность населения получения бюджетных услуг в сфере образования надлежащего качества, независимо от места проживания.

Все три группы факторов в оценке удовлетворенности населения качеством образования имеют разные весовые значения. Различия в весовых значениях факторов зависят от уровня потребностей населения в образовательных услугах, степени их удовлетворения и ожиданий, которые сформировались у представителей различных групп населения относительно сферы образования.

Часто приходится сталкиваться с мнением, что военное образование представляет собой что-то особенное. Однако авторы, как и многие специалисты, основываясь на собственном богатом опыте преподавательской деятельности в военных и гражданских вузах, считают, что образование едино и однообразно. То, что некоторые пытаются выдать за военное образование, является, по сути, военной составляющей образования. Такой подход позволяет эффективно применять все законы развития образования для повышения эффективности подготовки военных специалистов.

Список литературы

1. Агеенко А.В. Проблема оценки удовлетворенности населения качеством социальных услуг с целью управления качеством жизни в муниципальных образованиях // Экономика, управление, финансы: материалы междунар. науч. конф. (Пермь, июнь 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 5–8.

2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

3. Набатов А.В., Тарутин А.В. Удовлетворенность обучаемых от применения информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе (из опыта конкретного исследования) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6, URL: www.science-education.ru/130-23627 (дата обращения: 14.12.2015).

4. Тарутин А.В. Особенности разработки территориально-распределённых автоматизированных систем // Энергетика. Инновационные направления в энергетике. CALS-технологии в энергетике: материалы научно-технической интернет-конференции (Пермь, 1–30 ноября 2012 г.) – Пермь: ПНИПУ, 2012. – С. 394–402.

5. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009. – 272 с.

УДК 37.062/37.018.26

АНАЛИЗ СОБЛЮДЕНИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Трапезникова И.С.

ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово, e-mail: trapeznikova_1976@mail.ru

Данная статья резюмирует результаты исследования, проведенного в нескольких школах Кемеровской области. Исследование было направлено на изучение проблемы соблюдения прав ребенка в системе общего обязательного образования. Рассматривая систему образования и систему прав ребенка, есть основания говорить о взаимном влиянии и развитии этих двух систем. Система школьного образования, школьное образовательное учреждение – это, то место, где ребенок проводит основную часть своего времени и именно здесь он может быть ущемлен в своих правах в наибольшей степени. Однако именно в рамках системы школьного образования и может быть создан механизм, объединяющий усилия различных государственных структур, занимающихся проблемами защиты прав детей. Проблема защиты прав ребенка имеет многоаспектный характер, однако ясно одно: ее невозможно решить только на уровне школы, очень важно наладить общую систему работы, вовлекая в нее детей, родителей, педагогов, социального педагога, психологов. Результаты исследования показали, что только треть опрошенных считает, что в обществе соблюдается одно из важнейших прав – право на свободное развитие личности, способностей и талантов ребенка. Главным препятствием на пути указанного права осуществления является платность многих видов дополнительного образования и отсутствие реальных возможностей пользоваться культурным капиталом, накопленным в обществе.

Ключевые слова: защита прав детей, система школьного образования, система прав ребенка, образовательное учреждение

CHILDREN'S RIGHTS AND ITS DEFENSE IN THE FIELD OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Trapeznikova I.S.

Kemerovo State University, Kemerovo, e-mail: trapeznikova_1976@mail.ru

This article summarizes the results of a study conducted in several schools in the Kemerovo region. The research was aimed at studying the problems of child rights in the general compulsory education. Considering the educational system and the system of rights of the child, there is reason to talk about the mutual influence and development of the two systems. The school system, school educational institution – this is the place where children spend most of their time, and it is here that it may be discriminated against in their rights the most. However, it is within the school system and may be a mechanism that brings together the efforts of various government agencies dealing with children's rights. The protection of children's rights is multidimensional, but one thing is clear: it can not be solved only at the school level, it is important to establish a common system of work, involving her children, parents, teachers, social workers and psychologists. The results showed that only a third of respondents believe that in a society comply with one of the most important rights – the right to free development of personality, abilities and talents of the child. The main obstacle to the implementation of this right is a payment for many kinds of additional education and a lack of real opportunities to use cultural capital accumulated in society.

Keywords: protection of children's rights, school system, the system of rights of the child, the educational institution

Российская Федерация признаёт детство важнейшим этапом в жизни человека и исходит, прежде всего, из принципа законодательного обеспечения прав ребёнка. Ребёнку от рождения принадлежат и гарантируются права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, Семейным Кодексом, Федеральными Законами и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации [1].

Конвенция ООН о правах ребёнка устанавливает следующие основные гарантии прав детей: «право на жизнь; право на имя и на приобретение гражданства, право знать своих родителей и право на их заботу; право свободно выражать своё мнение; право на свободу мысли, совести и религии; право на свободу ассоциации и свободу мирных собраний; право на пользование услугами здравоохранения; право на социальное обеспечение; право на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития; право на образование; право на отдых и досуг» [5].

Образовательные учреждения, школы, являются одним из важных субъектов

обеспечения гражданских и социальных прав ребенка. Однако, как показывают данные различных исследований, именно социальные и образовательные права ребенка нарушаются чаще всего, и субъектом этих нарушений выступает именно школа.

Эта проблема носит не исключительный характер, наблюдения показывают, что в любом общеобразовательном учреждении, так или иначе, нарушаются права ребенка. Далеко не всегда это является следствием политики школы, чаще это следствие влияния объективных обстоятельств, в том числе и финансовых. Проведя предварительный анализ, мы выделили три группы проблем, касающихся соблюдения прав детей:

– нарушение конкретных прав ребенка, закрепленных Конвенцией о правах ребенка и федеральными нормативными документами;

– нарушение прав отдельных категорий детей;

– отсутствие четкого механизма реализации и защиты прав различных категорий детей.

На базе средних общеобразовательных школ № 1 и 2 г. Тисуль Кемеровской области было проведено исследование, позволившее рассмотреть существующую ситуацию в области защиты прав детей в сфере общего среднего образования, а также выявить наиболее часто встречающиеся нарушения в этой области и причины этих явлений.

Основная проблема заключается в том, что различные участники образовательно – воспитательного процесса (педагоги, родители, дети) слабо знакомы с основными правами учащихся, а также имеют различные представления о сущности и содержании основных прав детей. При этом они практически не знают региональное законодательство, хотя международные и федеральные законы знакомы более чем половине респондентов.

«Впервые услышали» во время опроса о существовании Закона «Об уполномоченном по правам ребенка при Губернаторе Кемеровской области» почти треть опрошенных, Законе «Об образовании в Кемеровской области» и Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка» – по четверти опрошенных. Наиболее высока потребность в знакомстве с Законом «Об уполномоченном по правам ребенка при Губернаторе Кемеровской области» – 13% респондентов – родителей, Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» – 10,1% опрошенных и «Об образовании» – 8,9% опрошенных.

Наиболее известные документы такие как: «Всеобщая декларация прав человека» – почти половины слышали о ней, треть – знакомы в общих чертах, и почти 8% детально знакомы с содержанием; «Международная Конвенция о правах ребенка» – 40% родителей слышали о ней, почти четверть знакомы в общих чертах, но пятая часть опрошенных родителей впервые слышит о ней; Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка» – слышали о нем – более трети, знакомы в общих чертах – пятая часть, и почти четверть опрошенных – впервые услышали о нем.

Из данных опроса выяснилось, что с Уставом школы знакомы менее половины опрошенных детей (47,9%), несмотря на то, что право ознакомиться с Уставом школы является одним из основных прав для ребенка, а обязанность ознакомить его с Уставом – одна из основных обязанностей образовательного учреждения. Ребенок имеет право участвовать в управлении делами школы, о чем подавляющее большинство опрощенных детей только догадывается.

У значительной части опрошенных детей и родителей отмечается правовой нигилизм, недоверие к праву как инструменту регуляции общественных отношений, взрослые люди просто не верят, что правовые механизмы реально работают и учат этому своих детей. И педагоги, и родители, и дети слабо знакомы с основными правами ребенка в обществе, и не считают это знание обязательным.

Опираясь на результаты исследования можно выделить несколько причин нарушений прав ребенка на образование, которые не зависят непосредственно от местных органов:

Во-первых, это хроническое недофинансирование системы образования, несоответствие требуемых затрат на обеспечение безопасности, организацию учебного процесса тому реальному финансированию, которое есть. Из-за этого школы вынуждены собирать деньги с родителей, что является существенным нарушением права ребенка на образование [2].

Во-вторых, неблагоприятные социально-культурные условия жизни педагогов, их низкий культурный и профессиональный уровень, недоступность многих источников культурных ценностей.

В-третьих, бедность значительной части семей, которые не могут обеспечить своим детям достойные условия существования и возможность получения качественного образования.

В-четвертых, зачастую не принимаются в расчет и не используются те возможности по защите прав детей в образовании,

которые могут быть осуществлены на местном уровне.

Эти меры можно разбить на три группы: в отношении педагогов, родителей и детей.

В отношении педагогов:

1. Постоянное информирование педагогов об изменениях в законодательстве по вопросам образования и защиты прав детей.

2. Создание условий для повышения культурного уровня педагогов.

3. Создание условий для продуктивного досуга педагогов – обеспечение санаторно-курортным лечением, отдыхом, развитие местного туризма, в том числе – образовательного.

Если в школе работает социальный педагог, то он может следующим образом участвовать в защите прав детей:

– организовывать разъяснительную работу по спорным ситуациям, связанным с реализацией прав учащихся;

– продумывать, инициировать разработку и реализацию в школе программ правового просвещения;

– выступать экспертом по факту соответствия отдельных решений школьной администрации основным правам ребенка в сфере образования;

– выступать организатором детской инициативы, направленной на правовое просвещение, построение правового пространства в школе, создания правозащитных организаций[3].

В отношении родителей:

1. Создание семейных клубов на уровне муниципальных образований, населенных пунктов, отдельных школ.

2. Введение в систему консультации школьных психологов и социальных педагогов для родителей по основным вопросам воспитания детей.

3. Организация родительского правового обучения, постоянного знакомства родителей с законодательством по основам прав семьи и детей в современном обществе.

В отношении детей:

1) правовое обучение – ведение уроков права, гражданского образования и т.д.;

2) работа детских общественных организаций, построение правового пространства школы, работа Уполномоченных по правам ребенка в школе, другие формы активизации общественности по защите прав детей;

3) проведение краевых олимпиад, конкурсов по правовым проблемам.

Список литературы

1. Борисова Н.Е. Конституционные предпосылки защиты прав ребенка // Защита прав ребенка в современной России – М., 2014. – С. 16.

2. Варывдин В.А. Управление системой социальной защиты детства: учебное пособие / В.А. Варывдин, И.П. Клемантович. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 378 с. – 5000 экз. – ISBN 5-7543-1754-2.

3. Защита прав ребенка. Социальные и юридические аспекты. – М.: Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН), 2009.

4. Конвенция ООН «О правах ребенка»: Принята и провозглашена Генеральной ассамблеей ООН 20.11.1989 г. // Народное образование. – 1993. – № 5.

5. Конвенция ООН «О правах ребенка» и законодательство Российской Федерации: справочник. – М.: НИИ семьи, 1998. – 217 с. – 1000 экз. – ISBN 5-43567-365-0.

6. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/ (дата обращения 9.12.2015 г.).

УДК 371.123 (043.3)

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОНИЦАТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Тутолмин А.В.

ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов, e-mail: lindt-tutolmin@yandex.ru

В статье рассматривается феномен педагогической проницательности как фактор становления профессиональной компетенции современного бакалавра образования, методы и приёмы развития педагогической проницательности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. Автором систематизированы признаки, позволяющие весьма точно определять характерологические особенности, личностные черты, состояния ученика его намерения при контакте с учителем. Обосновывается поэтапная программа подготовки проницательного учителя, методы и приёмы развития основ педагогической проницательности у студентов педагогических специальностей вуза. Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы по развитию педагогической проницательности у бакалавров образования, подтверждающие гипотезу исследования о повышении качества профессиональной подготовки посредством развития у обучающихся педагогической проницательности.

Ключевые слова: бакалавр образования, профессиональная подготовка в вузе, педагогическая проницательность, процесс непрерывного педагогического образования, эмпатия, рефлексия, креативность, рациональное мышление

THE METHODS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INSIGHT AT BACHELOR OF EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

Tutolmin A.V.

Glazov State Pedagogical Institute n.a. V.G. Korolenko, Glazov, e-mail: lindt-tutolmin@yandex.ru

The article discusses the phenomenon of pedagogical insight as a factor of formation of professional competence of the modern bachelor of education, methods and techniques development of pedagogical insights in the process of professional training of future teacher in higher education institution. The author systematized signs, which allows very accurately determine personality traits, personality traits, student state his intentions upon contact with the teacher. Substantiated a phased training program astute teachers, methods and techniques development of pedagogical foundations of discernment, in students of pedagogical specialties of higher education institution. Analyzes the results of experimental work on development of pedagogical insight at bachelor of education, confirming the hypothesis of the study on improving the quality of vocational training through the development of students ‘ pedagogical insight.

Keywords: bachelor of education professional preparation in higher education institution, pedagogical insight, the process of continuous pedagogical education, empathy, reflection, creativity, rational thinking

Педагогическая деятельность учителя наиболее тесно связана с субъективно-субъектными отношениями, что дает основание говорить и утверждать о необходимости владения интерактивными приемами диагностического взаимодействия с младшими школьниками. Педагогическое общение с детьми в условиях учебно-творческой деятельности основывается на умении учителя познавать других и себя и, соответственно налаживать отношения. Проблема проникновения в духовный мир личности не нова, что, тем не менее, лишь актуализирует ее в условиях перехода к личностно-ориентированному образованию.

Любой учитель еще «со студенческой скамьи» осознает необходимость всестороннего и пристального изучения своих воспитанников. Однако, методики диагностирования школьников достаточно трудоемки, что требует от учителя серьезной психологической и научно-педагогической подготовки. Кроме того, некоторая формализованность обработки диагностических материалов в результате имеет определенную долю погрешности. Поэтому, нередко даже учителя, опытные в своем деле, полагаются на свою наблюдательность и профессиональную интуицию. Но, к сожалению и такой подход к диагностике школьников не лишен издержек.

Возникает вопрос: Как учителю избежать ошибок в диагностировании, прогнозировании и собственно созидательной педагогической деятельности, в работе с калейдоскопично меняющимися, развивающимися, формирующимися как личности школьниками?

Цель исследования. Задавшись целью найти ответ на волнующий нас вопрос, мы

обратились к научному осмыслению существующих методов познания личности. Предметом исследования мы избрали удивительное свойство ума любого здравомыслящего человека вскрывать существенные качества, противоречивых порой фактов жизнедеятельности, уяснять суть вещей. Таким феноменом является проницательность. Основная идея исследования заключилась в необходимости раскрытия, осознания психологических механизмов и овладения приемами педагогической проницательности, как опытными, так и будущими учителями – бакалаврами образования.

Материалы и методы исследования

Впервые к изучению феномена проницательности обратился Аристотель, трактуя «проницательность же есть способность быстро найти средний (термин)» как выявление истинной сути явления посредством моментального дедуктивного умозаключения – «силлогизма» [1, с. 243].

Рассуждая о значении «среднего термина» в каждом исследовании Аристотель утверждает, что во всех вопросах < дело > сводится к тому, что спрашивают, есть ли средний < термин > или что есть средний < термин > . Ибо причина есть средний < термин > о ней же и спрашивается во всех < случаях > , например, происходит ли затмение? Ибо причина того, почему < нечто > есть нечто или это, а < некоторая > сущность вообще, или < почему нечто есть > не вообще, но это – то из того, что присуще само по себе или случайно, – < причина всего этого > представляет собой средний термин (…)

Что есть вопрос о среднем < термине > – это становится ясным из тех < случаев > , где средний < термин > есть нечто чрезвычайно воспринимаемое. В самом же деле спрашиваем, например, есть ли лунное затмение или нет тогда, когда не воспринимаем его чувственно. Если бы мы не находились на луне, то мы не спрашивали бы ни о том, происходит ли затмение, ни о том, почему оно происходит, и < это > нам сразу было бы ясно. Ибо тогда из чувственного восприятия мы имели бы и знание обратного [1, с. 250].

В.Д. Шадриков проницательность тесно связывает с продуктивностью мышления, а «духовное состояние повышает направленную проницательность ума индивида, выделяя те свойства объектов, которые позволили разрешить проблему, раскрыть истину» [8, с. 249–254]. Проницательность здесь признается профессионально важным качеством.

А.К. Маркова характеризует педагогическую наблюдательность, зоркость, педагогический слух как «понимание учителем сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ученика по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям читать человека, словно книгу» [6, с. 24].

Заслуживает особого внимания выведенная В.Г. Зазыкиным зависимость, своеобразная формула проницательности: *проницательность = наблюдательность + умение анализировать,* основывающаяся на принципе психологического детерминизма, согласно которому «поведение человека, равно и его реакции на внешние воздействия, которые проявляются, как бы преломляясь через призму внутренних условий (индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности, мотивов поведения, чувств, установок, системы навыков и умений). Он усматривает психологическую сущность проницательности в возможности на основе познания психологии личности, по внешним сторонам поведения, общения и отношений судить об этих «внутренних условиях», в том числе связанных с личностными особенностями и характером [4, с. 17].

Рассматривая проблему развития проницательности у будущего учителя начальных классов, мы не можем ограничиться обобщенной формулой проницательности В.Г. Зазыкина. Педагогический аспект данной проблемы заключается, на наш взгляд, в том, что профессионально важное качество: педагогическая проницательность невозможная без важнейшего личностного свойства учителя, позволяющего проникнуть в духовный мир другого человека, каким является эмпатия.

В определении А.К. Марковой педагогическая эмпатия «включает понимание другого человека, опирающегося на анализ его личности; эмоциональное сопереживание другому человеку; отклик на чувства другого человека и т.д. Педагогическая эмпатия учителя способствует его «децентрации», т.е. умению встать на точку зрения ученика, учитывать ее в ходе взаимодействия» [6, с. 35].

Признавая важнейшую роль эмпатии в развитии проницательности учителя мы можем представить схему педагогической проницательности: *Педагогическая проницательность = наблюдательность + педагогическая эмпатия + умение анализировать.*

Под педагогической проницательностью мы понимаем следующее:

1. Проницательность есть особая способность учителя мгновенно и безошибочно проникать в суть явлений и проблем его педагогической деятельности.
2. Проницательность является феноменальным свойством ума учителя, направленного на правильную (логически верную) ориентировку и познание предметной и социальной действительности.
3. Проницательным учителем мы называем «наблюдательного, многое знающего, предвидящего, угадывающего, обладающего проницательным взором и проницательным умом человека» [7, с. 564].

У будущего учителя имеются природные предпосылки к развитию в себе проницательности, такие как развитое внимание, аналитический склад ума, хорошая память и др.Нельзя не согласиться с замечанием В.Г. Зазыкина о подчинении развития проницательности «неким единым закономерностям» … таким как умение угадывать личностные черты, характерологические особенности и эмоциональное состояние (реакции и действия другого человека) [4, с. 10].

Результаты исследования и их обсуждение

К основным «секретам педагогической проницательности» можно отнести приемы и методы теоретической и практической логики, а также некоторые специфические методы из криминалистики. Особенно характерными дедукциями являются логические переходы от общего знания к частному. Немаловажным психологическим фактором

такого движения знания является его «обусловленность всеми психическими процессами, строением всей психической деятельности в целом» [9].

На наш взгляд, эффективным в развитии педагогической проницательности становится индуктивно-дедуктивный метод анализа личностных и «характерологических индикаторов».

Для возникновения верного представления о другом человеке существует немало информативных признаков, являющихся по меткому определению В.Г. Зазыкина «индикаторами характерных личностных черт». Это и физиологические индикаторы, а также мимика, жесты; это и характерологические особенности письма; это и цветоопределение, вид и убранство личного жилища; это и особенности диктатного взаимодействия собеседование в общении; это и невербальное поведение личности; это и особенности психологических типов акцентуации; это и знание гороскопа, астрологических прогнозов, данных хиромантов и т.д.

Другим методом развития проницательности учителя является выработка навыка сопоставления признаков социальной принадлежности и положения ребенка в семье и школе. Данный способ (сопоставление) в отличие от индуктивно-дедуктивного, основывается на известной схеме проницательности по Шерлоку Холмсу (Конан Дойль): «проницательность = наблюдательность + умение анализировать». Учителя с установкой на определение социального статуса ребенка, «обостряют наблюдательность и учат, как смотреть и на что смотреть» [5].

В отличие от метода сопоставительного анализа «метод ретроспекции» требует хорошего воображения. По всей видимости, как раз воображения нам порой не достает даже при чтении или просмотре остросюжетной детективной истории, когда, имея факты «в руках», мы затрудняемся в разгадке «тайны». Скорее всего, установлению причинно-следственных связей нам недостает знания мотивов поведения и интересов людей, принадлежащих к той или иной социальной группе.

Развитию педагогической проницательности будет способствовать поведение будущим учителем методом мысленного перевоплощения в образ школьника. Данный метод считается неотъемлемым атрибутом деятельности следователя. И хотя область криминалистики является сугубо специфической, для которой необходимы развитые специальные психологические качества – богатое воображение, аналитический склад ума, способность к перевоплощению, а также достаточно развитый самоконтроль. Нам представляется важным заметить, что «искусство перевоплощения» учителя базируется на педагогической эмпатии (вчувствование) в ученика. Тем самым, учитель в «построении образа» ученика опирается на мотивы поведения, нормы и принципы, которых придерживается данный школьник.

К сожалению, данный прием педагогической работы по изучению личности школьника является большой редкостью. Немногим учителям удается проникнуть в «душу ребенка», на наш взгляд. Из-за того, что пытаемся понять ученика умом, но не сердцем. То есть, опуская из схемы «классической» проницательности (наблюдательность + умение анализировать) третий компонент – эмпатию. Именно эмпатия дает толчок аналитической работе мысли учителя, и в то же время, порождает догадку об истинных причинах того или иного поведения учащегося. Попытка же «догадаться» на интеллектуальном уровне заканчивается, как правило, в школьной практике «непониманием ученика» или в философском романе М.Л. Анчарова «Самшитовый лес». Там учитель, кстати, хороший учитель, в диалоге с учеником Сапожниковым, отличающимся «нелинейностью логики» своего мышления, недоумевает по поводу того, что мальчик, изобретая свой спасательный пояс, ничего предварительно не читал, специально не изучал эту проблему. Рационального анализа учителю оказалось недостаточно. А весь секрет изобретения Сапожникова, технологически аналогичному механизму велосипедного насоса, состоял в том, что он разозлился. Насос просто подвернулся под руку в этот момент. [2, с. 35].

Действенным методом развития педагогической проницательности может быть решение профессиональных задач и заданий. Примерами заданий могут быть рефлексируемые фрагменты из школьной практики:

Наиболее эффективно профессиональный тренинг педагогической проницательности проходит в активных формах группового обучения. Дело в том, что при групповом тренинге каждый ученик получает возможность, при поддержке и косвенной помощи других, проводить экспресс-диагностику собеседника при диалогическом общении. Хотя в нашем опыте работы, мы объединяли студентов группы в пары (аналогично тому, как в детективной литературе основными героями являются Шерлок Холмс и доктор Ватсон и т.д.). Эффективность данного подхода к организации активного имитационного социально-психологического тренинга неоспорима, так как

при диалогическом «проигрывании» роль индуктивно размышляющего и дедуктивно мыслящие студенты научаются формулировать проблему, развивают у себя умения слушать, логично размышлять (= находить средний термин), видеть в разыгрываемой ситуации особенности взаимодействия участников, черты характера, специфику их невербального поведения и т.д. Концентрация внимания в диалогическом «исследовании» разыгрываемой педагогической ситуации активизирует наблюдательность и интуитивное приближение к сути дела.

Для реализации программы подготовки учителя в плане развития его педагогической проницательности мы использовали кроме ситуационного тренинга тренинг межличностной чувствительности (организация импровизированного общения «здесь и сейчас») и перцептивно-ориентированный тренинг (уточнение представления о себе через оценку других: каким вы меня видите?) Студенты приобретают в процессе такого психолого-педагогического тренинга умения адекватно воспринимать других в себя, умения концентрированного внимания; умения видеть суть и детали.

Следующим «шагом» в развитии педагогической проницательности могут быть «преподавательские игры», направленные не на усвоение конкретных знаний и умений (что без сомнения очень важно), а на развитие личности. Приведем лишь две, на наш взгляд, наиболее удачные игры

И, наконец, завершающим моментом (шагом) в практическом развитии педагогической проницательности являются деловые исследовательские игры. В таких парах приобретается «игровая культура мышления», которая включает необходимые для педагогической проницательности компоненты: понимание возможности в ходе группового межролевого взаимодействия главное (средний термин), эмоционально знание, многомерность Я-образа каждого человека.

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию педагогической проницательности на разных факультетах Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко оказались достаточно интересными.

Оказалось, что студенты факультета начального образования в отличие от студентов исторического, филологического и факультета иностранных языков при исследовании межличностного оценивания по первому впечатлению показали большую, чем другие, фантазию при построении догадок относительно внутреннего мира и психологического склада воспринимаемой личности школьника. За основу при тестировании будущих учителей начальных классов и предметников была взята четырехкомпонентная система оценивания первого впечатления по Бодалеву: характеристика внешнего облика: внешность, одежда; эмоциональные состояния; поведение; угадывание качеств личности (таблица).

Особенности восприятия личности школьника бакалаврами образования

Специальность	Внешний облик	Внешность и одежда	Эмоциональные состояния	Поведение (невербальное)
Учитель истории	54%	20%	15%	11%
Учитель русского языка и литературы	37%	20%	23%	8%
Учитель иностранного языка	51%	10%	10%	12%
Учитель начальных классов	33%	20%	4%	29%
Учитель математики, физики и информатики	31%	19%	6%	10%
Учитель музыки	30%	17%	29%	24%

Результаты среза обнаружили довольно низкий показатель проявления внимания к внутреннему миру, т.е. угадыванию мотивационной сферы, побудительных сил и характерологических особенностей личности школьника. У студентов педагогического факультета и музыкального факультета обозначился явно бихевиористический (поведенческий) стиль оценивания, тогда как у всех других – ассоциативный (эмпатический) стиль оценивания.

Заключение

Как показало наше исследование, студенты, занимающиеся по технологии развития педагогической проницательности за довольно короткий срок приобрели навыки «экспресс-диагностики». Дети в школе стали понятными, их действия уже не становились неожиданными для студентов-практикантов. Кроме того, в налаживании отношений «проницательные студенты» не допускали грубых ошибок и промахов.

Педагогическая проницательность помогла многим студентам нашей проблемной группы приобрести психологическую уверенность, в не меньшей мере способствовала процессу научения воспитательного влияния на школьника.

Субъективным фактором, подтверждающим эффективность технологии развития педагогической проницательности, служат результаты анонимного анкетирования студентов экспериментальной группы по теме контрольного эксперимента.

На вопрос школы: «Считаете ли вы полезной приобретение педагогической проницательности?» 76% ответили «да», 14% – мне все равно, 10% – нет. При этом дальнейшая собственная оценка профессиональной готовности к педагогическому труду на конец эксперимента у 86% студентов была «выше среднего» и «значительной», у 10% – «незначительной» и лишь только у 4% – будущих учителей сочли, что у них не было существенного процесса в подготовке.

Это позволяет сделать следующий вывод: целесообразное внедрение в процессе профессиональной подготовки технологии формирования педагогической проницательности учителя существенно повлияло на повышение уровня компетентности студентов при изучении педагогических дисциплин и практики работы в школе.

Список литературы

1. Аристотель. Аналитики. – М.: Госполитиздат, 1962.

2. Анчаров М.Л. Самшитовый лес. – М.: АСП Пресс, 1994.

3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.

4. Зазыкин В.Г. Основы психологии проницательности. – М.: Тривола, 1997.

5. Коннан-Дойл А. Избранное. – Челябинск, 1979.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1999.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 52000 слов. – М., 1953.

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.

9. Энциклопедический словарь. – М., 1987.

10. Юнг К. Психологические типы. – М., 1924.

УДК 378.147:378.661(571.53)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ МЕДИЦИНСКИХ ДИСЦИПЛИН ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Фролов А.П.

ГБОУ ВПО «Иркутский государственный медицинский университет» Минздрава России, Иркутск;

Иркутский филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет физкультуры, спорта и молодежной политики», Иркутск, e-mail: frolov7788@rambler.ru

В 1997 г. в Российской Федерации появилась новая специальность «Адаптивная физическая культура». В образовательный стандарт по этой специальности было дополнительно включено большое количество медицинских дисциплин, которые ранее не изучались в вузах физической культуры. Освоение студентами этих дисциплин вызывает определенные сложности. Для повышения усвоения учебного материала на практических занятиях стали широко использоваться интерактивные технологии обучения. В статье проведен анализ использования 10 интерактивных технологий обучения, таких как, работа в малых группах, творческие задания, интерактивное выступление, деловые игры, методика «Дерево решений», методика «Мозговой штурм», групповое обсуждение и другие. Показано, что интерактивные формы обучения положительно влияет на освоение учебного материала студентом, повышают его творческий потенциал и эффективность использования полученных знаний. Применение интерактивных технологий требует от преподавателя творческого подхода в организации проведения практических занятий.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, практические занятия, адаптивная физическая культура

ORGANIZATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS AT THE PRACTICAL CLASSES ON A SPECIALITY “ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION”

Frolov A.P.

Irkutsk *State Medical University, Irkutsk;*

Irkutsk Branch of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Irkutsk, e-mail: frolov7788@rambler.ru

In 1997 in the Russian Federation there was a new speciality “Adaptive physical training”. The considerable quantity of medical disciplines which were not studied earlier in physical education high schools has been in addition included in the educational standard on this speciality. Mastering by students of these disciplines causes certain complexities. For increase of mastering of a teaching material at the practical classes interactive technologies of training began to be used widely. In article the analysis of use of 10 interactive technologies of training such as work in small group, creative abilities, interactive speech, business games, method “Decision tree”, method “Brainstorming”, group discussion and others is carried out. The use of interactive teaching methods at the practical classes in adaptive physical education is analyzed. Was show to have positive influence on understanding teaching material by student, to stimulate students’ creativity and effectiveness of the gained knowledge application. The use of interactive teaching technologies a teacher required to apply a creative approach to the organization of the practical classes.

Keywords: interactive teaching methods, practical classes, adaptive physical education

Для студентов вузов физической культуры медицинские дисциплины, такие как анатомия и физиология человека, спортивная медицина, традиционно являются самыми сложными. В 1997 г. приказом Государственного комитета Российской Федерации была утверждена новая специальность высшего профессионального образования – «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (адаптивная физическая культура). В том же году по этой специальности был утвержден Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, а 2000 г. утвержден образовательный стандарт второго поколения [7]. В соответствии со стандартом, студенты при обучении этой специальности, помимо традиционных медицинских дисциплин, стали изучать новые дисциплины: общую патологию и тератологию, заболевания спортсменов, медико-биологические аспекты в детско-юношеском спорте, экстремальные состояния организма человека, деонтологию, общий уход и комплексную реабилитацию больных и инвалидов, лечебную физкультуру (ЛФК), оккупационную терапию.

В настоящее время внедрение 3-го Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС-3) на основе

компетентностного подхода привело к необходимости более активного использования в учебном процессе новых образовательных технологий и интерактивных методов обучения в сочетании с оптимизацией внеаудиторной работы. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах в учебном процессе в соответствии с ФГОС-3, должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий.

Интерактивное обучение является специальной формой организации познавательной деятельности, способом познания, осуществляемом в форме совместной деятельности преподавателя и студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают задачи, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [1, 4–6].

Основной целью интерактивных форм проведения занятий является погружение студентов в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки навыков и качеств будущего специалиста. Интерактивные формы проведения занятий могут быть использованы при проведении лекций и практических занятий, при самостоятельной работе студентов. При этом основными трудностями применения интерактивных методов в образовательном процессе остаются: незнание содержания метода, неумение применять его на практике, непонимание места метода в структуре занятия, неверие в эффективность применения методов в процессе обучения [1–3].

Небольшой опыт обучения новой специальности «Адаптивная физическая культура» (АФК), отсутствие методических наработок по преподаванию медицинских дисциплин в интерактивной форме, которых никогда не было в программах обучения вузах, готовящих специалистов по физической культуре, делает внедрение интерактивных методик в преподавание этих дисциплин актуальным вопросом.

Целью работы явился анализ методик интерактивных методик обучения, внедренных на практических занятиях медицинских дисциплин по специальности АФК, их влияния на освоение учебного материала студентами и определение роли преподавателя в учебном процессе.

Материалы и методы исследования

Проведен анализ использования интерактивных методик преподавания медицинских дисциплин на практических занятиях по специальности АФК на кафедре естественных наук с курсом медико-биологических дисциплин филиала Российского государственного университета физкультуры, спорта и молодежной политики в г. Иркутске. Исследование проведено в учебных группах очного и заочного форм обучения в 2012–2014 гг. В соответствии с методическими рекомендациями к проведению занятий в интерактивных формах в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» использовались следующие методики:

1. Работа в малых группах.
2. Творческие задания.
3. Интерактивное выступление.
4. Учебные деловые игры.
5. Методика «Займи позицию».
6. Методика «Дерево решений».
7. Методика «Мозговой штурм».
8. Методика «Сократический диалог».
9. Методика «ПОПС-формула».
10. Групповое обсуждение [3].

Результаты исследования и их обсуждение

1. Работа в малых группах

Данная стратегия при проведении практического занятия реализовалась распределением студентов курса на группы по 10–12 человек. Она давала всем студентам возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Работа в малой группе способствовала осуществлению целого ряда интерактивных методов: мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций и др.

2. Творческие задания

Творческое задание находило свою реализацию на каждом тематическом занятии. Оно определялось преподавателем, соответствовало изучаемой теме, требовало творческого подхода от студента. Творческое задание соответствовало следующим критериям: не имело однозначного и односложного ответа или решения, являлось практическим и полезным для студента, было связано с жизнью студента, вызывало интерес у студента, максимально служить целям обучения. Наиболее популярной формой реализации этой интерактивной методики явилось создание студентом мультимедийной презентации, например: ЛФК у детей младшего школьного возраста при плоскостопии, общий уход за спинальным больным, клинические признаки и оказание первой помощи при геморрагическом шоке, патогенез обезвоживания, транспорт веществ через биологические мембраны и т.д.

3. Интерактивное выступление

Интерактивное выступление в ходе практического занятия осуществляли как преподаватель, так и студент. В отношении студента самым частым вариантом его интерактивного выступления было представление творческого задания. Интерактивное выступление предполагало ведение постоянного диалога с аудиторией: задавая вопросы, и получая из аудитории ответы; проведение в ходе выступления учебной деловой игры (например: представление комплекса упражнений ЛФК); приглашение специалиста для краткого комментария по обсуждаемой теме; использование наглядных пособий (схем, таблиц, диаграмм, рисунков, мультимедийных презентаций, видеозаписи и др.) и т.п. Использование интерактивных элементов позволяло усилить эффективность выступлений, являющихся частью профессиональной деятельности специалиста. По окончании выступления студента с творческим заданием и получения ответов на вопросы, студенты и преподаватель обсуждали доклад, после чего преподаватель комментировал и оценивал выступление.

4. Учебные деловые игры

Использование учебных деловых игр способствовало развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях. В ходе практического занятия использовали учебные деловые игры: тренинг отдельного навыка (например, практическое освоение навыка восстановления проходимости дыхательных путей, ухода за мочевым катетером, отдельных упражнений ЛФК при различной патологии); тренинг комплекса навыков (выполнение комплекса сердечно-легочной реанимации, комплекса ЛФК по определенной патологии и др.); демонстрация навыка; демонстрация типичных ошибок и др.

5. Методика «Займи позицию»

Использование такой методики позволяло быстро выявить в группе обучающихся различные мнения, сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса. Обсуждение начинали с постановки дискуссионного вопроса, предполагающего противоположные, взаимоисключающие ответы. Например, вы «за» или «против» использования комплекса упражнений ЛФК с использованием фитбол-мячей для коррекции осанки у детей дошкольного возраста, «за» или «против» проведения искусственной вентиляции легких на догоспитальном этапе при предагональном состоянии у пострадавшего, или «за» или «против» занятий детьми единоборствами до 10 лет. Все участники, подумав над вопросом, поднимали одну из четырех табличек разного цвета с подписями:

1. «Абсолютно за».
2. «Абсолютно против».
3. «Скорее за».
4. «Скорее против».

Заняв позицию, участники обменивались мнениями по дискуссионной проблеме и приводили аргументы в поддержку своей позиции. Любой участник мог свободно поменять позицию под влиянием убедительных аргументов.

6. Методика «Дерево решений»

Использование методики «Дерево решений» позволяла студентам овладеть навыками выбора оптимального варианта решения и действия. Построение «Дерева решений» – практический способ оценить преимущества и недостатки различных вариантов. Наиболее эффективной стала эта методика при обсуждении выбора вариантов комплексов упражнений для лиц, имеющих сочетание ряда патологий (например, подобрать комплекс упражнений ЛФК для пожилого больного при переломе бедра в постиммобизационном периоде, страдающего гипертонической болезнью, ишемической болезнью, ожирением). Дерево решений для трех вариантов может выглядеть как представлено в табл. 1.

На этапах предложения вариантов и их оценки нередко использовалась методика «Мозговой штурм».

Таблица 1

Дерево решений для трех вариантов

Проблема ...					
Вариант 1: ...		Вариант 2: ...		Вариант 3: ...	
Плюсы	Минусы	Плюсы	Минусы	Плюсы	Минусы

7. Методика «Мозговой штурм»

Эта методика способствовала стимуляции быстрой генерации большего числа вариантов ответа на вопрос.

На первом этапе преподаватель предлагал определенную проблему для обсуждения («на восстановление каких функций должны быль направлены методы ЛФК у больного при переломе бедра в постиммобизизационном периоде с сопутствующей патологией?», «какие методы ЛФК могут быть использованы для достижения этих целей?», «какие последствия влечет ...?» и т.п.). Все участники высказывали предложения, ведущий записывал все предложения на доске без критики их практической применимости.

На втором этапе высказанные предложения обсуждали. Необходимо было найти возможность применения любого из высказанных предложений или наметить путь его усовершенствования. На данном этане была возможность использования различных форм дискуссии.

На третьем этапе проведения «мозгового штурма» группа представляла презентацию результатов по заранее оговоренному принципу: самое оптимальное решение; несколько наиболее удачных предложений; самое необычное решение и т.п.

Для проведения «мозгового штурма» в ряде случаев участников делили на несколько групп: *генераторы идей*, которые высказывали различные предложения, направленные на разрешение проблемы; *критики*, которые пытаются найти отрицательное в предложенных идеях; *аналитики*, которые привязывали выработанные предложения к конкретным реальным условиям с учетом критических замечаний, и др.

8. Методика «Сократический диалог»

Использование методики «Сократический диалог» позволял студентам овладеть навыками формулировки вопроса. Она предполагала разработку цепочки вопросов, приводящих отвечающего к какому-либо выводу. Для этого один студент только задает вопросы, другой – отвечает на них.

В соответствии с целями занятия могли задаваться вопросы разного типа: как вы считаете надо ли соглашаться с ... ? Почему вы так считаете? (вводные вопросы); что вы имели в виду? Как можете по-другому сформулировать свою позицию? (проясняющие вопросы); что дало вам основание сделать такой вывод? Какие аргументы вы можете привести в подтверждение своей позиции? (вопросы, вскрывающие аргументацию); что бы сказал по этому поводу ...? (вопросы, помогающие встать на другую годку зрения); не похоже ли будет тогда ...? (вопросы с использованием аналогий); не означает ли это, что ...? (вопросы с использованием крайних позиций) и т.п.

Использование методики «сократический диалог» приучало грамотно задавать вопросы, а также планировать ход диалога, составлять его алгоритм (предполагать возможные варианты ответов и заранее готовить варианты последующих цепочек вопросов).

Эта методика особенно активно используется на практических занятиях при обосновании выбора средств и методов ЛФК при различной патологии, таких как: различных видов физических упражнений, упражнений на тренажерах, гидрокинезотерапии, дозированных игр и т.д.

9. Методика «ПОПС-формула»

Использование методики «ПОПС-формула» позволяло помочь студентам аргументировать свою позицию в дискуссии. Краткое выступление в соответствии с ПОПС-формулой состояло из четырех элементов, представленных в табл. 2.

В качестве примера можно привести следующие выступления студентов:

Считаю, что при лечении поясничного остеохондроза в конце восстановительного периода ЛФК может быть использован тренажер «Функциональные петли TRX», потому что специально подобранный комплекс упражнений с использованием функциональных петель TRX ведет к формированию мышечного корсета, за счет укрепления мышц живота, спины, тазового пояса, нижних конечностей, что уменьшает нагрузку на позвоночник. Проведенные исследования подтверждают эту гипотезу, поэтому этот тренажер может быть использован для этих целей.

Таблица 2

Элементы методики «ПОПС-формула»

П – позиция (в чем заключается точка зрения)	я считаю, что…
О – обоснование (довод в поддержку позиции)	потому, что…
П – пример (факты, иллюстрирующие довод)	… например…
С – следствие (вывод)	…поэтому …

Считаю, что с учетом основных задач ЛФК для улучшения результатом физической реабилитации в комплекс упражнений ЛФК при травмах стопы и голени в постиммобилизационном периоде ЛФК могут быть использованы упражнения из классического танца (plié, battements, relevé и др.). Потому что эти упражнения направлены на постепенное улучшение сгибания и разгибания голеностопном и коленном суставах, все упражнения хорошо развивают и укрепляют мышцы голени и бедра. Проведенные исследования подтверждают эту гипотезу, поэтому этот тренажер может быть использован для этих целей.

10. Групповое обсуждение

Групповое обсуждение какого-либо вопроса было направлено на нахождении истины или достижение лучшего взаимопонимания. Групповые обсуждения способствовали лучшему усвоению изучаемого материала.

На первом этапе группового обсуждения перед студентами ставилась проблема и выделялось определенное время для подготовки аргументированного развернутого ответа. При этом преподаватель устанавливал правила проведения группового обсуждения (задавал рамки обсуждения, определял алгоритм обсуждения, назначал лидера обсуждения).

На втором этапе группового обсуждения вырабатывалось групповое решение совместно с преподавателем.

Разновидностью группового обсуждения был круглый стол, который проводится с целью поделиться проблемами, собственным видением вопроса, познакомиться с опытом и достижениями физической культуры, фитнеса современной медицины в области ЛФК.

При анализе использования интерактивных методов обучения на практических занятиях медицинских дисциплин четко прослеживались его положительные стороны в сравнении в сравнении с пассивными методами. В особенности это ярко проявилось при освоении сложных дисциплин, таких как патология и тератология. Применение интерактивных методик привело к существенному повышению процента освоения знаний их глубины, повысилась активность студентов в принятии важных решений и их интерес к обучению (внутренняя мотивация). В этой ситуации педагог выступал перед студентами как лидер, а не как «источник» знания при пассивном обучении.

На практическом интерактивном занятии в учебный процесс вовлекались все студенты. Совместная их деятельность в процессе освоения учебного материала позволяла преподавателю добиваться у студентов:

– быстроты и прочности усвоения учебного материала, глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений;

– развития интеллектуальных способностей, самостоятельности мышления, критичности ума;

– развития творческого потенциала – способности «видеть» проблему, легкости генерирования оригинальных идей, способности к самостоятельной поисковой деятельности.

Вместе с тем у интерактивных методик, по сравнению с пассивными методами, имеется ряд недостатков. Прежде всего, это связано с освоением небольшого объема информации за единицу времени. С другой стороны, преподаватель имеет меньший контроль над объемом и глубиной изучения, временем и ходом обучения, а результаты работы студентов менее предсказуемы. Поэтому для обучения студентов на практических занятиях медицинских дисциплин важны все методы обучения, сильные и слабые стороны которых будут компенсировать друг друга.

Как показывает наш опыт, внедрение интерактивных методик должно быть с учетом сильных и слабых его сторон. Наиболее рационально их постепенное внедрение после тщательной подготовки практического занятия. Начинать надо с более простых методов. В ходе занятия необходимо проводить обсуждение по итогам выполнения интерактивного упражнения, актуализируя ранее изученный материал, проводить экспресс-опросы различным темам, которые не были затронуты на интерактивном занятии. При подготовке практического занятия преподавателю необходимо:

– глубоко изучить материал, тщательно планировать содержание и ход занятия;

– подобрать наиболее интересный материал и разработать критерии оценки работы, чтобы мотивировать студентов к изучению конкретной темы;

– предусмотреть различные приемы для привлечения и активизации внимания студентов.

Все это существенно повысило нагрузку и изменило роль преподавателя при проведении интерактивного занятия.

Таким образом, использование на практических занятиях медицинских дисциплин интерактивных технологий положительно влияет на освоение учебного материала студентами. Внедрение активных методов обучения на практических занятиях позволяет студентам легче вникать, понимать и запоминать материал, что увеличивает

их степень удовлетворенности результатами занятий. С другой стороны становится очевидным, что при использовании интерактивных методов обучения роль преподавателя существенно меняется, повышается его роль в организации учебного процесса. Он готовит заранее необходимые задания, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Все это требует от преподавателя творческого подхода к организации и проведению занятия.

Заключение

Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе практических занятий медицинских дисциплин позволяет: 1) студенту приобрести опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой;

2) учебной группе получить навык общения и взаимодействия в малой группе, формирования ценностно-ориентированного единства группы;

3) системе преподаватель – группа приобрести нестандартное отношение к организации образовательного процесса, сформировать мотивированную готовность к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных группах.

Наличие положительных факторов от интерактивных методов обучения позволяет их рекомендовать к широкому использованию на практических занятиях по медицинским дисциплинам по специальности АФК.

Список литературы

1. Абрамова И.Г. Интерактивные методы обучения в системе высшего образования. – М.: Гардарика, 2008. – 368 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Велби, 2007. – 480 с.

3. Методические рекомендации к проведению занятий в интерактивных формах в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» (ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://umu.sportedu.ru/sites/umu.sportedu.ru/files/metodicheskie_rekomendacii_k_provedeniyu_zanyatiy_v_interaktivnyh_formah_v_fgbou_vpo_rgufksmit.pdf (дата обращения 22.09.2014).

4. Плаксина И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. Пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.

5. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М.А. Косолапова, В.И. Бфанов, В.А. Кормилин, Л.А. Боков. – Томск: ТУСУР, 2012. – 86 с.

6. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ. – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.

7. Теория и организация адаптивной физической культуры Т. 1: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.

УДК 37.017.92

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ

Хусаинов З.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, e-mail: zaudet@inbox.ru

У каждого народа имеется своеобразная, специфическая, сложившаяся в течение многих лет воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни; своя педагогика, которая, все более совершенствуясь и улучшаясь, передается из поколения в поколение, становится достоянием родителей и дает положительные воспитательные результаты. Положительное влияние семейного воспитания тесно связано с дружескими взаимоотношениями между членами семьи, взаимоотношениями и между родителями. Милосердие, доброжелательность, отзывчивость – это хорошие показатели экологической культуры. Их роль в правильном эколого-нравственном воспитании огромна. Дети воспитывались на нравственных ценностях древнетатарского народа и на неписаных канонах природы. Важнейшим методом воспитания детей народ считал личный пример родителей и людей старшего поколения. Дедушка и бабушка с малых лет внедряли в сознание своих внуков опыт народа и на этой основе воспитывали у них милосердие, добродушие и бережное отношение к природе.

Ключевые слова: семья, воспитание, экологическая культура, родители, старшее поколение

THE ROLE OF THE FAMILY IN ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF CHILDREN

Khousainov Z.A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, e-mail: zaudet@inbox.ru

Each nation has a unique, specific, established for many years the educational system, covering all aspects of preparing children for the future life; own pedagogy, which, more improved and improved, passed on from generation to generation, becomes the property of the parents and gives positive educational results. Positive effect of family education is closely linked with our friendly relations between family members and relationships between parents. Mercy, kindness, compassion – these are good indicators of environmental culture. Their role in the proper ecological and moral education is enormous. The children were brought to the moral values of the people ancient Tatar and unwritten canons of nature. The most important method of education of children people have considered a personal example of parents and older people. Grandparents from an early age was introduced into the consciousness of their grandchildren experience of the people and on this basis to foster their mercy, kindness and respect for nature.

Keywords: family, education, environmental culture, the parents, the older generation

Современный этап развития человечества характеризуется глубокими противоречиями между обществом и природой, вызвавшими тяжелый социально-экологический кризис. Резко меняется состояние окружающей среды, увеличивается ее загрязнение химическими, физическими элементами, снижается продуктивность и плодородие почв, ухудшается качество продуктов питания. Нарушение взаимодействия общества и природы приводит к исчезновению многих видов растений и животных. Как следствие этого растет заболеваемость человека, подавляется его иммунная система, меняется наследственность.

Именно опасность самоуничтожения и ставит сегодня перед обществом, школой, педагогикой задачу формирования у детей экологической культуры личности как важнейшего звена возрождающейся в новом качестве идеи природосообразности в воспитании.

Социально-исторический опыт показал, что незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего, означает разрушение связи между поколениями, что наносит непоправимый урон в формировании экологической культуры школьников и в создании экологического пространства. Человек находился в полной зависимости от природных условий, и поэтому его сознание предполагало единение человека с природой, без чего как он понимал, невозможно было само существование человека. Татарский народ, обобщая свои наблюдения за природными явлениями, накопил природоохранные навыки и применял их в практической деятельности: разумно вспахивал землю, удобрял почву безвредными веществами, вовремя проводил посев, организовывал косовицу, убирал хлеб и т.д. Все это нашло отражение в опыте, традициях и обрядах народа и в устном народном творчестве: в пословицах, поговорках, загадках, легендах, песнях, баитах, мунаджатах и т.д. Они играли и играют определенную роль в воспитании детей.

Из татарских писателей, ученых и педагогов второй половины XIX века никто так настойчиво и упорно не отстаивал значение

родного языка в учебно-воспитательном процессе, как Каюм Насыри. Он придавал важнейшее значение семейному воспитанию, давал советы родителям, формируя этим в них культуру педагогического труда. «Воспитание нельзя понимать лишь как хлопоты при кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер, и стремление вывести его из животного состояния, чтобы сделать достойным звания человека, и обучение наукам, и развитие понятий приличия» [1].

Вслед за К.Д. Ушинским К. Насыри выдвинул идею народности воспитания, высоко оценив при этом экологические воспитательные традиции татарского народа. Слово «экология» тогда не использовалось, однако такое понятие находится в содержании учения К. Насыри. Общаясь с народом, глубоко вникая в духовный мир и культуру своего народа, он написал и опубликовал ценные материалы по экологическому воспитанию и широко использовал их в своей педагогической деятельности. Его труды «Книга о воспитании», «Сорок садов», «Книга о нравственности», «Книга счета» – содержат богатый материал по татарской народной педагогике и экологии.

У каждого народа имеется своеобразная, специфическая, сложившаяся в течение многих лет воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни; своя педагогика, которая, все более совершенствуясь и улучшаясь, передается из поколения в поколение, становится достоянием родителей и дает положительные воспитательные результаты. Являясь итогом коллективной творческой мысли многих поколений трудящихся, выражением интересов большинства народа, в соответствии с его потребностями охраны окружающей среды и природы, этнопедагогика выдвигает экологические идеалы в области воспитания молодого поколения.

Татарский народ питает исключительно уважительное отношение к коренным местам своего обитания, особенно священным родникам. В памяти современных татар они насыщенны информацией священных, а также укоренившимися представлениями о существовании различных нематериальных сил. Отношение человека к этим нематериальным силам налагает на него особые правила поведения в природе, в основе которых лежит почитание духов, осторожность в действиях, уважение к окружающей среде. Такой уклад жизни имел исключительное значение в сохранении первозданности окружающей среды уже только потому, что обеспечивал покой среди всех обитателей фауны в период размножения, способствовал устойчивому функционированию природных экосистем. В свою очередь, природа дарила нашим прадедам красоту и высокий уровень продуктивности.

Мировоззрение древних татар накладывало отпечаток на их общественное поведение и формировало рациональное природопользование. Сюда входило ограничение потребностей в использовании ресурсов природы, то есть добывать столько, сколько необходимо для проживания и не больше. Одновременно было принято взамен взятого столько же и восстановить.

В связи с утратой традиционной педагогики татарского народа в современной концепции семейного воспитания детей существует большой пробел. В древности народ воспитывал детей по своей системе. Семья, состоящая из двух-трех поколений, остерегала ребенка, прививала нравственно-экологическую культуру, уважительное отношение к окружающей природе и людям [5]. В традиции народа в те времена существовали природоохранительные и бытовые запреты. Например, целый ряд экологических запретов по отношению к живому миру, природе.

Татарский народ охотился в определенное время за тем или иным животным, не нанося вреда; к примеру, в период размножения, проводились «недели пощады», нельзя было трогать яйца в гнездах. Родители объясняли детям, что многие птицы могут посылать болезни и различных злых духов, что сдерживало детей от дурных поступков.

Особенно это относилось к птицам, живущим по соседству с человеком (голуби, скворцы, воробьи и т.д.). Под особой защитой находились полезные насекомые: муравьи, пчелы, пауки, жучки и др. По отношению к ним существовало даже некоторое «табу» – не убивать. Например, говорилось: «Разоришь муравейник, рука отсохнет», «Убьешь паука, ноги отсохнут» и т.д.

Для каждого случая у народа имелись свои пословицы и заклинания, эффект от которых был внушительным.

С изменением возраста ребенка и развитием его сознания эта система переросла в другую систему воспитания – «грех», предусматривающую выполнение целого ряда ритуальных обрядов, определяющих поведение человека в природе. В ее основе лежали милосердие, великодушие, добродушие. Ответственность детей перед Аллахом определялась их поступками.

Система воспитания «грех» была основой норм поведения человека, определяла его нравственные устои. Нарушения, которые могли вызывать осуждение со стороны

общества, рассматривались как грех перед Аллахом. Данная система воспитания крепко связана с природой и социальной жизнью. Она возникла непосредственно из природы, определяла быт каждой семьи. На ее основе создавались неписаные законы нравственного поведения, бережного отношения к природе как источнику материальных и моральных благ.

Положительное влияние семейного воспитания тесно связано с дружескими взаимоотношениями между членами семьи, взаимоотношениями и между родителями. Поэтому в наставлениях татарского народа указывается на необходимость дружной жизни в семье. Только такая атмосфера положительно влияет на воспитание экологической культуры: «В дружной семье благодать, где раздоры – там погибель» [4]. В воспитании и обучении детей главой семьи в татарской семье являлся отец. Однако он в силу особенностей своих занятий, образа жизни мало сталкивался с ребенком дома. Большую часть времени отец проводил на хозяйственных работах. Стараясь проявлять равное внимание ко всем детям, тем не менее, он ближе был к мальчикам. Тяжелая повседневная жизнь требовала привлечения к труду детей. Родители не забывали о своей обязанности воспитать своих детей хорошими земледельцами, скотоводами. Отец особо обращал внимание на физическое и экологическое воспитание мальчиков. Во время сельскохозяйственных работ, пастьбы скота и т.д. он знакомил своих детей с природной средой, на конкретных примерах сообщал о сложных явлениях природы.

Проведенные учителями-исследователями опросы родителей и учащихся позволили нам определить роль семейного воспитания в формировании экологической культуры учащихся на основе экологических знаний татарского народа.

Милосердие, доброжелательность, отзывчивость – это хорошие показатели экологической культуры. Так, в деревне Малая Цильна Дрожжановского района Республики Татарстан, в семье А. Ибрагимова дети с малых лет воспитываются под руководством деда и бабушки. Большим авторитетом в семье и деревне пользуются дедушка Агъзам и бабушка Гульсина. Для детей их слова – закон. Эти законы усвоены естественным путем, а не по принуждению. Дети воспитывались на нравственных ценностях древнетатарского народа и на неписаных канонах природы. Дедушка и бабушка с малых лет внедряли в сознание своих внуков опыт народа и на этой основе воспитывали у них милосердие, добродушие и бережное отношение к природе.

Если в семье мать и отец, бабушка и дедушка относятся с уважением друг к другу, то здесь создается благоприятная психоэмоциональная сфера взаимоотношений. Старшие интересуются учебой и поведением младших, стараются, чтобы внуки больше общались с природой, были заняты посильным трудом. Они обращают внимание на качество выполнения работ, на их отношение к природе, на соблюдение чистоты и порядка вокруг дома. Так, дедушка М. Вахитов, следя за своими внуками, постоянно твердит им: «Үз өеңдәге тәртипне үзең сакла», («В своем жилище наведи порядок сам»), «Чисталык – сәламәтлек чыганагы», («Чистота – источник здоровья»).

Татарская народная педагогика подчеркивала решающее значение родительского примера, правильного поведения взрослых как образца подражания в воспитании детей: «Кем булуы яшьтән билгеле», («Будет ли человеком – видно с детства»), «Акыллы бала – атасына шатлык» («Сын умный – отцу радость»), «Иң зур мирас – тәрбиялелек» («Самое лучшее наследство – воспитанность»), «Яхшы ата-аналарның балалары һәрвакыт хезмәт итә» («У хороших родителей дети всегда трудятся»).

Важнейшим методом воспитания детей народ считал личный пример родителей и людей старшего поколения. Их роль в правильном эколого-нравственном воспитании огромна. Об этом говорит и народное изречение: «Ана сөте белән кермәгәнне, тана сөте белән керми», («Если уж молоко матери не пошло ему впрок, то коровье – и подавно») [4].

Традиции, обычаи, обряды, педагогический и экологический опыт народа присутствуют во всех без исключения сферах – в материальной, политической, нравственной, бытовой, педагогической и экологической культуре. Они присущи всем территориальным, культурно-географическим регионам и этническим комплексам.

Татарская народная педагогика подчеркивала решающее значение родительского примера, правильного поведения взрослых как образца подражания в воспитании детей: «Кем булуы яшьтән билгеле», («Будет ли человеком – видно с детства»), «Акыллы бала – атасына шатлык» («Сын умный – отцу радость»), «Иң зур мирас – тәрбиялелек» («Самое лучшее наследство – воспитанность»), «Яхшы ата-аналарның балалары һәрвакыт хезмәт итә» («У хороших родителей дети всегда трудятся») [3].

У татар родители и вообще старшие являлись примером, образцом поведения. Считалось нарушением правил появление перед детьми в нетрезвом виде, склонность затевать ссоры, произносить грубые слова, оказывать неуважение к старшим.

Исламская теория и практика являются основой для создания системы ценностей. Она определяет мышление и бытие многих народов. В традициях ислама, развивающаяся экология и нравственность между собой неразделимы. Поэтому альтруистическая любовь ко всему живому, благоприятная атмосфера, умеренность, отказ от чрезмерного потребления, ценностная ориентация на бережное отношение к окружающей среде – это идеи, составляющие мировосприятие татар. Обращаясь к культурному и психолого-педагогическому наследию ислама, мы имеем в виду ту духовно-нравственную и гуманистическую основу, которую можно использовать в учебно-воспитательном процессе и воспитании самодисциплины учащихся национальной школы.

«Надо», «нельзя», «можно» – понимание этих нравственных истин и следование им в жизни свидетельствуют о высокой моральной культуре. Но поднимается на эту ступеньку нравственного развития лишь тот, кто знает и осуществляет педагогическую истину, столь же простую, сколь и мудрую: «На один запрет, который мы даем, должно приходиться в десять раз больше побуждений к активной деятельности» [3]. Из отношения к миру окружающих ребенка вещей и живых существ (окружающего мира, окружающей природы – цветку, птице, деревьям и т. д.) начинается экологическая культура.

На основе Корана, из пяти обязательных предписаний ислама молитва – это обращение верующего к божеству или канонизированный текст обращения. От людей, читающих молитву, требуется заблаговременно позаботиться о своей экологической чистоте. Очищение имеет два значения. Первое – обратиться к Всевышнему всем своим сердцем с намерением предстать перед Ним с открытой, искренней душой и чистыми помыслами. Второе – физическая чистота, омовение наружных частей тела, подвергающихся загрязнению. Омовение очищает тело от болезнетворных микробов, усиливает кровообращение, повышает жизненный тонус, снимает нервное напряжение. Особая роль отводится чистоте и аккуратности в одежде молящихся. Следует добавить, что молитва – это и гимнастика и гигиена одновременно. Ритуал молитвы помогает содержать организм в хорошем физическом состоянии, а также развивает духовные начала человека. Таким образом, нравственно-этическая система учения Ислама способствует оздоровлению морального климата общества. Ислам запрещает все, что наносит вред здоровью.

Формированию таких качеств, как уважение к старшим, трудолюбие, чистота, порядок, честность, опрятность и др., способствуют эколого-нравственные ценности, заложенные в Коране. Экологические принципы отражены на многих страницах Корана. Чувство уважения к природе, почтения к матери является основой развития многих этических норм, нравственно-экологических качеств личности. Почет и уважение к родителям представляет собой один из важнейших разделов исламского учения, и ему уделяется особое внимание. Священная книга Коран неоднократно призывает мусульман быть благодеющим к своим родителям и призывает хорошо относиться к родителям и выполнять свой долг перед ними.

В области социальных проблем исламское учение базируется на милосердии. В соответствии с Кораном моральная ответственность любого мусульманина не ограничивается лишь его родителями. Он несет ответственность и перед соседями, близкими. Рассматривая истоки морали и нравственности, мы не можем обойти вопрос соотношения морали и религии, ибо в течение многих веков религиозная мораль выполняла воспитательную функцию в обществе.

Анализ семей со средним уровнем экологической культуры показывает, что ситуация с воспитанием в них ближе к высокому уровню, но разница в том, что в таких семьях не используются этнопедагогические и этноэкологические знания народа. Но морально-этические нормы народа сохраняются и играют определенную роль в формировании экологической культуры детей. В семьях с низким уровнем экологической культуры плохое взаимопонимание между родителями и детьми по вопросам воспитания, нет целенаправленного и целеустремленного привлечения детей к посильному труду. В итоге дети работают только тогда, когда их заставляют. Родители, дедушка и бабушка Х. Наила (6 кл.) считают, что воспитание экологической культуры ребенка не их дело. По их мнению, этим должны заниматься школа, средства массовой информации. И таких семей сегодня немало.

Все это привело нас к необходимости поиска концептуальных основ, согласованной деятельности школы и семьи в формировании экологической культуры на основе

использования знаний и традиций татарского народа, сотрудничества между семьей и школой.

Нами составлена и экспериментально проверена многоаспектная программа согласованной деятельности учителей и родителей по формированию экологической культуры учащихся с учетом использования экологических знаний и умений, праздников, традиций, обычаев и обрядов татарского народа.

Следовательно, заботливое отношение к природе как одно из проявлений духовности нашло отражение в народной системе воспитания. Важнейшими средствами воспитания являлись запреты и словесные предписания, оберегающие птиц, животных, растения от бессмысленного уничтожения. Традиции, обычаи, обряды, педагогический и экологический опыт народа присутствуют во всех без исключения сферах – в материальной, политической, нравственной, бытовой, педагогической и экологической культуре. Они присущи всем территориальным, культурно-географическим регионам и этническим комплексам.

Таким образом, влияние религии, способствующей воспитанию с детства нравственного отношения к старшим, родителям, соседям и близким, несомненно, полезно учитывать при формировании экологической культуры детей.

Список литературы

1. Насыри К. Китаб-эт-тэрбия. – Казань: Татар. кит. нэшр, 1992. – 144 с.

2. Суханов И.В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.

3. Татар халык ижаты. Балалар фольклоры. – Казан: Таткитнэшр, 1993. – 336 б.

4. Татар халык мэкальлэре / Кереш суз һэм анлатмалар белэн жыючысы һэм төзучесе Н. Исэнбэт. – 3 томда. – Казань:: Таткитнэшр, 1959–1967.

5. Хусаинов З.А. Экологическая культура учащихся национальной школы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 262 с.

УДК 378.14

ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Чупрова Л.В.

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: lvch67@mail.ru

Статья посвящена решению проблемы повышения качества подготовки студентов заочной формы обучения. Автор на основе теоретического и практического материала отмечает, что заочная форма получения образования существенно отличается от очной формы. Эти отличия связаны, прежде всего, с организацией учебного процесса и с контингентом студентов. Отмечается, что у студентов, обучающихся заочно, отсутствуют навыки организации самостоятельной работы и достаточно низкая мотивация к изучению дисциплин. Решение обозначенной проблемы возможно путем разработки методических основ самостоятельной работы обучающихся с использованием современных образовательных технологий и информационных ресурсов Интернета. Для повышения эффективности образовательного процесса предлагается применять технологии модульного, дистанционного обучения и рейтинговую систему оценивания достижений обучающихся. Приводятся основополагающие принципы и методологические основы модульного обучения, а также методика расчёта рейтинга студента.

Ключевые слова: заочная форма обучения, качество образования, самостоятельная работа студентов, современные технологии обучения, модульная технология, рейтинговая система, образовательный процесс

DESIGN OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE WITH USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Chuprova L.V.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: lvch67@mail.ru

Article is devoted to a solution of the problem of improvement of quality of training of students of tuition by correspondence. The author on the basis of theoretical and practical material notes that the correspondence form of education significantly differs from an internal form. These differences are connected, first of all, with the organization of educational process and with the contingent of students. It is noted that the students who are trained in absentia have no skills of the organization of independent work and rather low motivation to studying of disciplines. The solution of the designated problem possibly by development of methodical bases of independent work of the modern educational technologies and information resources of the Internet which are trained with use. It is offered to apply technologies of modular, distance learning to increase of efficiency of educational process and rating system of estimation of the achievements which are trained. The fundamental principles and methodological bases of modular training, and also method of calculation of a rating of the student are given.

Keywords: tuition by correspondence, quality of education, independent work of students, modern technologies of training, modular technology, rating system, educational process

В настоящее время система образования в России предоставляет широкие возможности для создания интеллектуального потенциала государства и развития личности каждого человека. Базовое профессиональное образование, полученное после окончания школы, не может обеспечить человека на протяжении всей жизни теми качествами, которые необходимы ему для успешной трудовой деятельности [8, 20]. В этой ситуации заочная форма обучения, доступная для работающих людей, получает особое значение, так как дает возможность повысить квалификацию без отрыва от производства или сменить профиль трудовой деятельности. Однако в силу возрастающих требований со стороны работодателей к качеству подготовки выпускаемых специалистов, существующая система заочного обучения требует изменений в направлении совершенствования средств и методов обучения, которые позволят за меньшее время усвоить больший объем информации и приобрести соответствующие получаемому профилю профессиональные компетенции.

Заочная форма обучения в высшем учебном заведении существенно отличается от очной формы обучения. Эти отличия связаны, прежде всего, с организацией учебного процесса и с контингентом студентов.

Организация учебного процесса имеет следующие особенности: небольшое количество аудиторных часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины федерального государственного образовательного стандарта соответствующей

специальности, значительное количество часов, отводимых на самостоятельную работу студента, незначительный объем времени на непосредственную работу с преподавателем [21].

Например, дисциплина “Химия” относится к общеобразовательным и читается студентам первого курса как гуманитарного, так и технического профиля. Учебные программы по этой дисциплине включают часы, отводимые на проведение нескольких видов аудиторных и внеаудиторных занятий: лекции, лабораторные занятия, самостоятельная работа, подготовка к экзамену (таблица).

Основные виды занятий
по дисциплине «Химия» для студентов
заочной формы обучения

Вид занятия	Количество часов по программе
Лекции	6
Лабораторные работы	8
Самостоятельная работа	121
Экзамен	9
Итого	144

Особенности контингента студентов заключаются в следующем:

- возраст старше 25 лет;
- большинство обучающихся работают по специальности, т.е. имеют представление о профиле профессиональной деятельности;
- проживают на значительном расстоянии от учебного заведения (часто в другом регионе), что не позволяет приехать на консультацию к преподавателю при возникновении сложностей в освоении дисциплины.

Перечисленные особенности приводят к тому, что преподаватели, работающие на заочном отделении, при планировании самостоятельной работы студентов, должны активно использовать в своей работе современные образовательные технологии и активные методы обучения, повышающие эффективность самостоятельной работы [2, 12].

Опыт работы со студентами заочной формы обучения позволили отметить, что у большинства обучающихся отсутствуют навыки организации самостоятельной работы и достаточно низкая мотивация к изучению дисциплин [11], не являющихся специальными, что оказывает существенное влияние на результаты освоения основных образовательных программ.

Решение обозначенной проблемы возможно путем разработки методических основ самостоятельной работы обучающихся с использованием современных образовательных технологий и информационных ресурсов Интернета [3, 4, 9].

Выявленные на основе анализа научно-педагогической литературы тенденции развития заочной формы обучения позволили определить направления повышения эффективности самостоятельной работы обучающихся:

- разработка методических рекомендаций для проведения различных видов занятий (написание контрольной работы, реферата, курсовой и дипломной работы);
- разработка учебных пособий для самостоятельной работы;
- использование современных образовательных технологий, повышающих эффективность учебного процесса и мотивацию к изучению дисциплин, не являющихся специальными.

Методическое сопровождение образовательного процесса заключается в разработке методических рекомендаций и указаний для каждого вида занятий, включая домашние контрольные задания. Методические указания содержат необходимый теоретический материал и практические задания для решения и самоконтроля.

Например, весь курс дисциплины «Химия» разбит на учебные модули. Изучение каждого модуля предполагает выполнение студентами различных видов учебной деятельности: ознакомление с теоретическим материалом (лекционные занятия), практические занятия по данной теме (лабораторные работы, упражнения), закрепление теоретических и практических знаний (индивидуальные домашние задания) и по окончании изучения темы – индивидуальный контроль. Каждый вид занятий включает самостоятельную работу: изучение учебной литературы, конспектирование, оформление отчета по лабораторной работе, решение домашнего задания, подготовка к контрольному занятию, которое может проводиться в форме тестирования или по индивидуальным заданиям. Для организации самостоятельной работы предлагается к каждому виду занятий использовать методические указания и учебное пособие, в котором подробно описывается алгоритм решения подобных заданий.

Студенты, отсутствующие на установочной сессии, могут выполнить все эти задания и получить материал, используя электронный ресурс, разработанный преподавателями и размещённый на образовательном портале университета [19].

Электронный ресурс разработан как комплексное средство, сочетающее в себе

теоретическую, практическую и контролирующую части, позволяющий осуществлять непрерывный дидактический цикл и учитывающий психолого-педагогические особенности заочного обучения.

К необходимым материалам, обеспечивающим эффективность самостоятельной деятельности можно также отнести рабочую программу учебной дисциплины с выделением видов самостоятельной работы, график самостоятельной работы студента по учебной дисциплине, индивидуальные задания для различных форм контроля [18].

При организации учебного процесса считаем целесообразным использование модульной технологии, информационно-коммуникационных технологий, дистанционного обучения [14] и рейтинговой системы оценки знаний студентов, позволяющей эффективно оценивать результаты образовательной деятельности и значительно повысить мотивацию учения [5–7].

Основным принципом модульного обучения является принцип модульности, предполагающий цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде модулей, предназначенных для достижения конкретных дидактических целей. Модули являются основным средством модульного обучения [15, 22].

Модуль представляет логически завершенную единицу содержания учебной дисциплины, включающую информационный и деятельностный блоки, имеющие методическое и контролирующее обеспечение [1, 10].

Методологической основой модульной технологии обучения являются системный и деятельностный подходы, подразумевающие, что усвоение учебного материала достигается только в результате самостоятельных действий студента. Поэтому при проектировании образовательного процесса преподаватель планирует деятельность студентов по самостоятельному добыванию знаний на всех видах учебных занятий. Например, на лекциях и практических занятиях студентам выдаются отдельные учебные элементы и необходимые вопросы и рекомендации, работая с которыми, обучающиеся осваивают соответствующий материал [13, 22].

Принцип обратной связи является одним из основных принципов в модульной технологии. Считаем, что реализовать этот принцип позволяет рейтинговая система оценивания учебных достижений студентов. Приведём методику расчёта рейтинга студентов заочной формы обучения.

Максимальный рейтинговый показатель по предмету приравнивается к 100 процентам и составляет 100 баллов. По окончании установочной сессии вычисляется предварительный рейтинг по дисциплине. Студенты могут получить итоговые оценки без заключительного контроля (экзамена, зачета) при следующих условиях: зачтено – рейтинг равен или более 50 %; хорошо –75–84,99 %; отлично – 85 % и более. При рейтинге менее 35 %, студенту предлагаются дополнительные задания для повышения своего рейтинга. Обучающиеся, не получившие автоматически итоговую оценку, выходят на заключительный контроль – экзамен или зачёт [7, 16, 17].

По каждой дисциплине преподаватель самостоятельно разрабатывает подробный график учебного процесса, определяет виды самостоятельной работы студентов и оценивает баллами, отражая это в рабочей программе учебной дисциплины, который входит в комплект выдаваемых каждому студенту организационно-методических и инструктивных материалов [18].

Таким образом, образовательный процесс для студентов заочной формы обучения существенно отличается от дневной формы, поэтому необходимы современные технологии, методы и дидактические приёмы, способствующие повышению качества обучения. Наиболее эффективными являются технологии модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии и рейтинговая система оценивания учебных достижений, которые стимулируют студентов работать систематически во время установочной сессии и в межаттестационный период, а также способствуют повышению мотивации к изучению общих дисциплин.

Список литературы

1. Анисимов А.П. Использование методики разработки модульных программ, основанных на компетенциях в юридическом образовании / А.П. Анисимов, С.В. Нарушкевич // Право и образование. – 2009. – № 7. – С. 39–47.

2. Атанов И.В., Капустин И.В., Данилов М.В. Самостоятельная работа студентов – важнейшая составляющая учебного процесса // Вестник АПК Ставрополья. – 2012. – № 1(5).

3. Береснева Е.В. Современные технологии обучения химии: учебное пособие. – М.: Центрхимпресс, 2004. – 144 с.

4. Быстрянцев С.Б. Компьютерные технологии обучения в процессе оптимизации образования в высшей школе. – М.: МЭСИ, 2002. – 259 с.

5. Деркач А.А. Профессиональный выбор и мотивация обучения. – М.: РГПУ, 2001. – 366 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: автореферат 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. Ильинский И.М. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.

11. Платонова Т.А. Формирование положительной мотивации студентов к обучению // Инновации в образовании. – 2004. – № 6.

12. Росина Н. Организация самостоятельной работы студентов в контексте инновационного обучения // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 109–114.

13. Соснина Н.А. Мотивы самостоятельной поисковой деятельности студентов: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «Самостоятельная работа студентов: организация, технологии, контроль». – Оренбург: ОГУ, 2005.

14. Трайнев В.А. Дистанционное обучение и его развитие (обобщение методологии и практики использования) / В.А. Трайнев, В.Ф. Гуркин, О.В. Трайнев. – М.: Издательская корпорация «Дашков и К», 2007. – 294 с.

15. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

16. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Науковедение. – 2013. – № 4 (17). – С. 73.

17. 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.

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. – С. 12. URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 23.09.2015).

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. 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.

21. Шиляева В.И. Заочное высшее профессиональное образование в малых городах в условиях перехода к рыночным отношениям // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. – 2006. – № 3. – С. 82–87.

22. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 378

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОМСКОЙ ШКОЛЫ ДИЗАЙНА КОСТЮМА OMSK FASHION DESIGN SCHOOL_OFDS)

Ющенко О.В., Тимофеева М.Р.

ФГБОУ ВПО «Омский государственный институт сервиса», Омск, e-mail: rector@omgis.ru

Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки дизайнеров, а именно, роли развития образного начала и визуального мышления в графическом проектировании. Проанализирована роль графической интерпретации проектной идеи в профессиональной деятельности дизайнера. В статье рассмотрены онтологические основания визуализации как формы коммуникации, а также основные способы и процесс визуализации в графических изображениях. Рассмотрена роль эскизирования в проектировании и принципы визуальной проработки графического презентационного образа. Основанием для данной методики послужили особенности формирования художественного образа в искусстве и в дизайне. Данная публикация раскрывает ОБЩИЕ принципы обучающей технологии и не включает в себя подробного дидактического описания конкретных аспектов визуально-графического подхода к созданию изображений в процессе проектирования.

Ключевые слова: дизайн-образование; стиль; образ; графика; художественно-образное мышление; выразительность; форма, аналог; композиция; творческая деятельность; эстетический вкус

VISUALIZING THE IMAGE IN DESIGN EDUCATION (ON THE EXAMPLE OMSK FASHION DESIGN SCHOOL_OFDS)

Yushenko O.V., Timofeeva M.R.

SEE HPE «Omsk State Institute of Service», Omsk, e-mail: rector@omgis.ru

The article is devoted to the problems of the training of designers, namely, the role of visual imagery and start thinking in graphic design. The role of graphic interpretation of design ideas in professional work of the designer. The article deals with the ontological foundation of visualization as a form of communication, as well as the basic methods and process visualization graphics. The role of sketching in the design and elaboration of the principles of visual presentation graphic image. The basis for this method were the peculiarities of the artistic image in art and design. This publication reveals the GENERAL principles of learning technologies and does not include a detailed description of specific aspects of the didactic visual graphical approach to creating images in the design process.

Keywords: design-education; style; image; graphics; art and creative thinking; expression; form, analog; composition; creative activities; aesthetic taste

Принципы данной образовательной технологии: развитие визуального мышления дизайнеров, навыков визуализации графического презентационного образа, реализации формальных и эмоциональных аспектов образа. ***Особенности предлагаемой методики создания графического образа позволяют ему быть также средством сообщения информации на эмоционально-чувственном уровне, т. е. одновременно выполнять коммуникативные и эстетические функции.***

Дизайнерский способ мышления – *форма психического отражения действительности при проектировании, опирающаяся на представления и образы* [2]. *Развитие данного мышления помогает осознать реальный смысл и значение проектного решения, выделить и визуализировать наиболее характерные и существенные черты в структуре художественного образа.* Художественный образ, так же как и искусство в целом, является сложнейшим и продуктом творческой деятельности человека, изучение которого отражено в категориях эстетики и психологии художественного творчества. Для того чтобы правильно понимать и глубже усваивать теоретические основы проектирования, нужно знать сущность, основные черты, свойства, качества художественного образа. Творчество – это специфическая область человеческой деятельности, через которую познается объективная реальность. Познание это осуществляется в форме художественных образов. Художественный образ является связующим звеном в культурном диалоге между объектом и потребителем – это принципиальный момент для дизайна. Эстетическое познание и отражение действительности в художественном образе тесно связано также с еще одним из главных его качеств – с новизной. Настоящий художественный образ – это всегда нечто новое. Это закон искусства. Новое в искусстве создается на основе большого жизненного и творческого опыта художника, в результате активной работы его художественного мышления

и творческого воображения, эстетического осмысления материала объективной реальности. Художественный язык изобразительного искусства, основанный на визуальном мышлении, не является вербальным, а скорее заменяет его. Когда нет условий для передачи словесной информации, выход может быть найден благодаря визуальным сообщениям. Визуальный язык является универсальным, международным. Художественный образ – отражение действительности в искусстве с точки зрения определенного эстетического идеала. Художественный образ в дизайне одежды – гармоничное единство образа человека и костюма в определенной среде. Процесс создания художественного образа в дизайне одежды можно разделить на два этапа:

● Возникновение образной идеи в русле поставленной проектной задачи. Образная идея воплощается в виде форм, линий, цвета, фактуры материала.

● Создание целостного художественного образа человека и костюма.

Сравнивая дизайн с другими видами искусства можно отметить, что полноценный художественно-проектный образ в дизайне формируется на основе единой функциональной системы. Отражение этого главного смысла в образе вещи становится темой для проектной разработки и сутью процесса смыслообразования. Внутренняя сущность художественного образа в дизайне остается идентичной природе мыслительного содержания в искусстве, проявляется она на уровне эмоционально – образного отражения действительности и имеет единый коммуникативно-эстетический язык. Любой проект начинается с графического изображения, которое может быть выполнено с разной степенью условности. В общей системе проектирования изобразительная часть проекта играет очень важную роль, поскольку конечный результат во многом зависит от художественного уровня выполненных графических работ. Эффективность, уровень креативности, качество графической подачи, зависят от того, насколько хорошо дизайнер владеет средствами, передающими суть его творческого замысла. Основные составляющие визуализации графического образа в процессе проектирования: разработка графического решения и гармоничной композиции.

Проектная графика (эскизирование) является необходимым звеном в сложном и многоуровневом процессе проектирования объектов дизайна, в частности создания костюма. В процессе обучения в рамках данной дисциплины прорабатывается владение такими наиважнейшими профессиональными навыками как: графическими материалами и приёмами, композицией графического листа и другими средствами, необходимыми для успешного выполнения эскизов, технического рисунка, журнальной обложки, журнальных страниц, буклетов [1]. Каждый этап проектирования костюма от сбора и обработки материала по теме проекта до проработки его основной идеи сопровождается зарисовками и эскизами. На основе изучения накопленной информации у художника – модельера возникает образное решение проектируемого костюма или целой коллекции, которое он воплощает в эскизах. Эскиз (от фр. esquisse – предварительный набросок) фиксирует замысел художественного произведения или отдельной его части. В наше время многие художники-модельеры владеют искусством эскизной графики. Иногда эскизы обладают такой образной выразительностью и художественной культурой, что из этапной работы дизайнера превращаются в графическое произведение, имеющее самостоятельную ценность, приближаясь таким образом к станковой графике. Эскизирование – первый этап работы над созданием какого-либо произведения искусства, будь то графическая композиция, живописное полотно или графическое изображение будущего костюма. В эскизе автор старается визуализировать сущность художественного образа: концентрирует усилия на гиперболизации характера, силуэта, фиксирует характер движения, усиливает цветовое звучание. Эскиз должен быть выразителен, понятен, доступен для восприятия. Выбор графических средств, манера исполнения и тщательность проработки эскиза целиком зависят от задач, которые ставит перед собой дизайнер. Эскизирование всегда предшествует выполнению изделия в материале. Найденное на бумаге художник проверяет в ткани, производит уточнения, корректировку модели, что в дальнейшем опять переносится в рисунок. Костюмные эскизы можно условно подразделить на рабочие, или предварительные, и презентационные. К рабочим, или предварительным, эскизам относятся фор-эскизы и технические эскизы. В фор-эскизе определяются силуэт, пропорции, ритмическая организация частей (элементов) будущей модели. Так как основной задачей фор-эскиза является фиксация первоначальной мысли автора о форме костюма, он представляет собой достаточно лаконичный рисунок, чаще всего выполненный в манере наброска, скетча. Технический эскиз, как правило, предназначен для изготовителя и содержит информацию о точных параметрах проектируемого изделия.

К презентационным могут быть отнесены эскизы, которые выполняются с учётом не только композиционной гармонии но и как эмоционально-знаковое сообщение и могут применяться для различного рода рекламных изображений, таких как рекламный плакат, иллюстрация и др. С одной стороны рекламно-графическое изображение должно быть эстетичным, то есть выполненным на основе использования гармонизирующих композиционных приёмов, с др. стороны – стать неким визуальным сообщением, вызывающим интерес у потенциального покупателя. Художественно-графическим или просто графическим образом в данном случае предлагается называть изображение, имеющее явно выраженные образные особенности, проявляющиеся в графических, семантических и композиционных характеристиках этого изображения. Кроме того, важно отметить, что под «графическим изображением» или «графическим образом» не всегда подразумевается нарисованное изображение. В процессе создания художественно-графического образа также могут использоваться средства фотографии и компьютерной графики, которые наиболее востребованы в рекламно-презентационных графических изображениях [5].

Процесс работы над визуальным образом в ходе обучения является последовательным, от простого к сложному. Преподаватель направляет студента, формирует чувство стиля, помогает развить идею, образ и воплотить их в жизнь. Занимаясь созданием презентационных эскизов, дизайнер решает двойную задачу: социально-коммуникативную и эстетическую, культурную. Специфика графического презентационного образа состоит в том, чтобы быть адекватно «воспринятым». Иными словами, презентационный графический образ есть некое сообщение, рассказ, который:

- должен быть понят зрителем;
- быть приятным и притягивающим;
- хорошо запоминаться (например, своей нестандартностью);
- не должен вызывать отрицательных эмоций;

Таким образом, создавая изображение, дизайнер должен учитывать ряд важных факторов:

1) насколько образы, сотворенные в процессе проектирования, «читаемы», т.е. понятны заказчику, легки для восприятия;

2) насколько они психологически комфортны, т.е. способны вызывать положительные эмоции, ощущение безопасности;

3) как они влияют на формирование вкусовых предпочтений заказчика, воспитывают его художественно-эстетический вкус – способность к адекватному восприятию и оценке формальных, художественно-эстетических качеств изделия [3].

Процесс визуализации графического образа в проектной и презентационной костюмографике в процессе обучения можно разложить на следующие составляющие**:**

- *набросок* (зарисовка), точно воспроизводящий основные пропорции тела позирующего, его пластику и детали общего облика, значимые для создания будущего образа;
- *графические материалы и техники*, максимально точно передающие идею;
- *графические средства и приёмы*;
- *стилистические***,** *формообразующие* составляющие образа;
- *семантические***,** коммуникативные свойства изображения*;*
- *композиционные приёмы* создания продукта проектной и презентационной графики, например плаката, который рекламирует творческий замысел дизайнера [5].

Данная методика уделяет особенное внимание с одной с одной стороны способам гармонизации изображения, с другой – его коммуникативным аспектам. Предложенная система упражнений и практических заданий предлагает развитие навыков визуализации образа, направленных на освоение возможностей графического языка, поиски его ещё не освоенных ресурсов и свежих, неожиданных решений. На рисунке предлагаются варианты графической, композиционной, стилевой, подачи образа построенной на основе одного базового изображения.

Все вышеперечисленные аспекты относятся к *изображению* человека в костюме или к образу, символизирующему костюм, и влияют на характер восприятия этого образа зрителем. Для передачи индивидуальной пластики фигуры, которая связана с ее конституцией и ее аттрибутивными признаками, часто используется и психический компонент, а именно, когда движения тела определяются внутренним состоянием модели. В художественно-графическом изображении костюма образ человека формируется определёнными пропорциями, пластикой, постановкой фигуры, а также с помощью костюма, который обладает своей особой символической системой: силуэтом, пропорциями, пластикой фактуры, материала, цветом и рисунком на ткани, различными дополнениями (аксессуарами). Стилизация и стилистика могут быть как коммуникативными средствами создания образа, так и формировать остроту и выразительность изображения. В проектировании часто обращаются к истории.

Формирование образа: исходный набросок; графические средства; стилистические, формообразующие и семантические средства; композиционные средства в плакате

Современные стили в дизайне постоянно «цитируют» стили прошлых эпох, в данной ситуации история дизайна является важным фактором формирования не только знания, но и художественно-эстетического вкуса. Вкусом обладает, прежде всего, сам дизайнер, так как он опосредованно формирует вкус потребителя. В этом смысле, создавая новые образы, дизайнер должен думать о конкретном человеке, которому адресует свою работу [3]. Графические средства, такие, как линия, пятно, штрих также помогают воплотить основную эмоционально-пластическую идею проекта. В зависимости от вида и назначения изображаемого костюма, выбирается и подход к визуально-графическому, презентационному и рекламному образам.

Человек, сделавший профессию «человек – художественный образ» частью своей жизни должен, прежде всего, обладать врожденным талантом и способностями, которые необходимо развивать в будущем. Это образное мышление, любовь к красоте, художественный вкус, яркое и богатое воображение, эстетические чувства, гармония с окружающим миром. Главная цель такой профессии – создание красоты, эстетики, гармонии для окружающего мира человека.

В компетенцию специалиста входят знание и анализ рынка, потребителей, психологических возможностей восприятия и,

безусловно, умение выбрать наиболее подходящее средство выразительности. Следовательно, в процессе обучения должны формироваться элементы профессионального мышления: систематизация, концентрация, выделение главного в содержании. Суть рассматриваемой технологии можно представить в совокупности трех частей:

● Систематическом использовании в учебном процессе визуальных примеров.

● Формировании у студентов навыков рационального «сжатия» информации и ее когнитивно-графического представления.

● Включении в учебный процесс задач, которые должны иметь четкие этапы и методические решения.

Создание образа в дизайне требует определенного уровня образного мышления, на которое можно влиять, используя следующие методы и приемы:

● Просмотр аналогов (современных и исторических), демонстрация возможных способов их интерпретации в конкретных проектах.

● Использование разнообразных художественных материалов и техник, поиски их нестандартных сочетаний, несвойственные им приемы работы.

● Интерпретация художественных произведений, фотографий в качестве основы для упражнений с цветом, формой, фактурой. Изменение или переработка исходных данных.

● Критический анализ профессиональных работ, студенческих упражнений, оценка визуально-эстетических характеристик: формы, цвета, техники и т.д. [3].

Создание условий для развития личности студента и качества профессиональной подготовки – ведущая задача переустройства системы профессионального образования. Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем: определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др. [4]. Только при условии соблюдения вышеизложенного возможно подготовить грамотного, востребованного на рынке труда профессионала.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства [Электронный ресурс] – Режим доступа http:// REFdb.RU (дата обращения: 17.11. 2015).

2. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / под общ. ред. Г.Б. Минервина, В.Т. Шимко. – М.: Архитектура-с, 2004. – 290 с.

3. Плотникова Е.В., Пурик Э.Э. Художественный образ в дизайн-образовании // Педагогические науки. Вестник ОГУ. – 2014. – № 5 (166)/май` [Электронный ресурс] – Режим доступа http:// vestnik.osu.ru (дата обращения: 17.11. 2015).

4. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 200 с.

5. Ющенко О.В. Проектная графика в дизайне костюма: учебное пособие. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2014. – 100 с.

УДК 378.147

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Глазырина Е.С.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск;
Южно-уральский государственный университет, Челябинск, e-mail: glazyr-elena@yandex.ru

Статья раскрывает основные результаты лингводидактического исследования, проводимого на кафедре иностранного языка с курсом латинского языка Южно-уральского государственного медицинского университета и нацеленного на выявление возможностей приобщения аутентичных материалов к учебному процессу для формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза в свете новых требований ФГОС ВО 3+. Исследование показало, что лингводидактически корректно подобранная методика работы с аутентичными материалами обеспечивает готовность студентов к профессиональному общению, позволяет имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях иностранного языка для специальных целей, помогая тем самым повысить мотивацию студентов к изучению этого учебного предмета.

Ключевые слова: лингводидактика, лингводидактическая методика, иностранный язык для специальных целей, аутентичные материалы

LINGVODIDACTIC TECHNIQUE OF WORKING WITH AUTHENTIC MATERIALS AT THE LESSONS OF A FOREIGHN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT MEDICAL UNIVERSITIES

Glazyrina E.S.

South-Ural State Medial University, Chelyabinsk;
South-Ural State University, Chelyabinsk, e-mail: glazyr-elena@yandex.ru

The paper elucidates the main findings of the study carried out at the Department of foreign languages with the course of Latin of South-Ural State Medial University and aimed at revealing the opportunities of involving authentic materials in the educational process with the purpose of formation of professional communicative competence in medical students which is called forth by modernized educational standards. The study has shown that correct lingvodidactic technique of working with authentic materials provides the students' readiness for professional communication and enables to imitate immersion in the natural linguistic medium at the lessons of a foreign language for specific purposes, which, in its turn, facilitates the increase of students' motivation in studying the subject.

Keywords: lingvodidactcs, lingvodidactic technique, a foreign language for specific purposes (LSP), authentic materials

Любому преподавателю иностранных языков в неязыковом вузе известно, что обучение студентов нелингвистических специальностей является сложным и трудоемким процессом. Согласно требованиям, обозначенным в ФГОС ВО 3+ по специальностям 31.05.02 – «*Педиатрия»* (утвержденный стандарт) и 31.05.01 – «*Лечебное дело»* (проект стандарта), студенты должны обладать готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [7]. Иными словами, обучение студентов в медицинском вузе иностранным языкам предполагает, в первую очередь, практическую направленность данной дисциплины, т.е. учёт тех потребностей в деловом общении на профессиональные темы на иностранном языке (в нашем случае – английском), с которым будущие врачи столкнутся в своей работе.

В этой связи перед преподавателем иностранного языка в медицинском вузе встает задача обучения студентов профессионально-ориентированной коммуникации с иноязычными коллегами в будущем с максимальным пониманием информации специального характера. В современной лингводидактике широкое распространение получило понятие «язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes – LSP). Это понятие, как правило, используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванного обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в определенной предметной области. Особенность преподавания языка для специальных целей состоит в проведении определенных трансформаций в учебном процессе по дисциплине, направленных на то, что наряду с передачей базовых знаний студентам-медикам, они должны также

овладеть навыками, удовлетворяющими целям и задачам их основной специальности.

Однако основным противоречием в данной трансформации можно считать тот факт, что провозглашаемые практические (коммуникативные) цели обучения, предполагающие овладение иностранным языком как средством общения, в большинстве случаев не реализуются на практике, поскольку действующий на неязыковых факультетах формально-речевой подход направлен, главным образом, на достижение выпускниками предкоммуникативных результатов обучения ИЯ, а именно – формирование лишь языковой и речевой компетенции студентов, выражающихся в понимание образцов речи и умение строить высказывание по аналогии [2, с. 136].

По мнению М.В. Ляховицкого, основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства являются вспомогательными, их назначение – создание более или менее ярко выраженную иллюзию приобщения учащихся к естественной языковой среде [5]. В связи с этим, одной из практических задач в обучении иностранному языку в вузе, а тем более в обучении иностранному языку для специальных целей, является формирование у студентов и развитие навыков работы с аутентичным языковым материалом, текстовым и аудио-визуальным, максимально приближенным к реальному материалу, с которым они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности.

Цель лингводидактического исследования, отраженного в настоящей статье, – выявить возможности приобщения аутентичных материалов к учебному процессу для формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза в свете новых требований ФГОС ВО 3+ и подобрать соответствующую лингводидактическую методику работы с таким материалом.

Для достижения намеченной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

– выявить трудности понимания аутентичных печатных текстов, аудио и видео материалов;

– показать особенности звучащей английской речи и определить их влияние на понимание студентами иноязычной речи на слух;

– осуществить отбор печатных, видео- и аудиоматериалов медицинского характера, которые можно привлечь к учебному процессу;

– уточнить требования к аутентичным материалам и условия их предъявления при обучении студентов-медиков младших курсов, владеющим низким уровнем языковой компетенции;

– разработать лингводидактическую методику работы с аутентичными материалами с учетом стилевых особенностей медицинского печатного и аудио текста и того факта, что уровень исходной языковой подготовки студентов-медиков довольно низкий.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** лингводидактического исследования:

– теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, содержащей рекомендации по работе с аутентичным материалом;

– анализ учебно-методического комплекса, используемого при работе со студентами – лечебниками и педиатрами;

– анализ аутентичных печатных и звучащих английских текстов, принадлежащих к медицинскому стилю, а также видео роликов с сайта www.youtube.com;

– наблюдение за учебным процессом;

– опрос студентов с целью выявления основных трудностей в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Экспериментальная работа, проводимая на кафедре иностранных языков с курсом латинского языка Южно-уральского государственного медицинского университета с целью выявления проблем и трудностей, с которыми чаще всего сталкиваются студенты-первокурсники при изучении дисциплины «Иностранный язык», а также беседы со студентами лечебного и педиатрического факультетов показали, что они не подготовлены к работе с аутентичными материалами на английском языке. Трудности, с которыми сталкиваются студенты, можно условно разделить на две категории: те, что возникают при работе с аутентичным печатным текстом, и трудности восприятия на слух аудио текста, в том числе и налагаемого на визуальную информацию, т.е. при работе с видеофрагментом. Основные трудности при работе с печатным текстом включают: явление конверсии и некоторые виды словообразования, явление полисемии, интернационализмы, грамматические конструкции, типичные для языка научных медицинских текстов. Кроме того, значительные трудности для них представляют разного рода сокращения и сложные термины. Также выяснилось, что первокурсники не опираются на межпредметные связи с анатомией или биологией, поскольку их знания по данным дисциплинам еще слишком скудны, и, как следствие этого, они просто не могут использовать смысловую догадку. Что касается трудностей при восприятии аудиотекста и видеофрагментов, то они в основном обусловлены недостаточной развитостью речевого слуха, отставанием скорости

(или отсутствием) внутреннего проговаривания от темпа предъявленной информации, несформированностью механизма вероятностного прогнозирования на формальном уровне, небольшим объемом оперативной памяти.

Говоря о сущности аутентичных материалов, следует отметить, что в настоящее время выделилось несколько подходов к их определению. Как правило, под аутентичным понимается материал, который представляет собой оригинальный подлинный текст (печатный или звуковой (аудиотекст)), заимствованный из оригинальных источников, созданный носителем языка и первоначально не предназначенный для учебных целей. В данной статьей мы не ставим цель подробно рассматривать подходы к определению или классификации аутентичных материалов. Отметим только наиболее подходящую для нашего исследования жанровую форму аутентичных материалов, а именно *информативные тексты,* выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опрос мнений, актуальная профессионально-значимая информация, статистические данные, разъяснения к статистике, графики, комментарий, репортажи и пр.) [1, с. 56]. Именно этот вид аутентичных текстов и представляет собой особую прагматическую ценность при обучении профессионально ориентированному иностранному языку, в том числе и медицинского характера.

При решении задачи отбора печатных аутентичных текстов для студентов-медиков мы опирались на подход Е.В. Носонович и Г.П. Мильруд. Согласно их подходу такой текст представляет собой аутентичный *дискурс* (текст, взятый в событийном аспекте), характеризующийся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирущий случаи аутентичного словоупотребления [6]. К аутентичным материалам авторы относят: корреспонденцию, статьи, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты и многие друге источники языкового материала. Но наиболее подходящим материалом, примирительным к методике обучения студентов медицинской специальности иностранному языку, на наш взгляд, будет являться «кейс». За фактическую основу кейса мы брали краткое описание частного случая, или историю болезни, включающую в себя: данные о поле, возрасте и роде занятости больного, его жалобы, прошлый, семейный и социальный анамнез, данные обследований, поставленный диагноз, назначения и исход болезни, т.е. модель практической ситуации. Суть кейс–метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Такая технология особенно актуальна в преподавании иностранного языка для специальных целей, поскольку ее применение способно стимулировать речемыслительную деятельность студентов при тщательном изучении ситуации или явления («кейса»), отражающих сущность их будущей профессиональной деятельности [4, с. 154].

Выполняя задачу отбора и анализа аутентичных звучащих английских текстов, принадлежащих к медицинскому стилю, а также видео роликов с сайта www.youtube.com, мы ориентировались на то, чтобы они были интересными, информативно-содержательными, профессионально-ценными и доступными пониманию, соответствовали современной реальности иноязычного общества и способствовали бы знакомству студентов с опытом зарубежных коллег. Самое главное, аутентичный материал, содержащий профессиональные темы, вызывает познавательный интерес студентов, готовность обсуждать проблемы профессионального характера, а значит, способствует повышению их мотивации к изучению иностранного языка для специальных целей [2, с. 137]. Следует обратить внимание на ряд требований, предъявляемых к аудио и видео фрагментам. Прежде всего, они должны иметь продолжительность звучания не более пяти – семи минут, содержать речь носителей языка, обладающих различным тембром и дикцией, предъявляться в нормальном среднем темпе речи и соответствовать произносительным нормам современного английского языка (или другого европейского). Фонограмма может содержать помехонесущий фон, имеющий место в реальной коммуникации [3, с. 135].

Наиболее интересными видеороликами в данном аспекте послужили краткие видеофрагменты с сайта You-tube из серии «How the Body Works», содержащие 4–5-минутные по продолжительности описания внутренних органов и систем человеческого организма в мультипликационном исполнении. Сайт содержит множество роликов более научного характера с подобным содержанием. Что касается аудиозаписей, источником может послужить проект BBC Learning English, который являясь самой популярной программой, оказывает помощь

обучающимся в изучении английского языка. А к таким подкастам, как British Council, Voice America, ESL, помимо текстовых версий (транскриптов), прилагаются задания на проверку понимания речи. Кроме того, профессионально-ориентированные аудиозаписи с заданиями содержатся в учебно-методическом комплексе «Английский язык для медиков: для преподавания английского языка студентам-медикам и для последипломного образования врачей: руководство с аудиодиском», авторов Л.П. Чурилова, В.И. Утехина, Ю.И. Строева и др.

Однако, овладение студентами-медиками профессионально-коммуникативной компетентностью с помощью выше указанных источников возможно лишь при методически грамотно построенной работе преподавателя. Подбирая лингводидактическую методику работы с аутентичными материалами с учетом стилевых особенностей медицинского печатного и аудио текста и того факта, что уровень исходной языковой подготовки студентов-медиков довольно низкий, мы в ходе исследования пришли к выводу, что наиболее подходящей в нашем случае станет традиционная трехэтапная методика. Методическая работа с аутентичным печатным, а также аудио/видео материалом традиционно выстраивается преподавателем в три этапа: подготовительного, текстового или демонстрационного (непосредственная работа с печатным или видео/ аудиоматериалом) и послетекстового или (последемонстрационного). Подготовительный этап – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию речи или текста при разборе «кейса». Перед чтением, прослушиванием или просмотром аудио/видео материала преподавателю важно снять лексические и языковые трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, а также с медицинского терминологией, которая может быть незнакома студентам. С этой целью можно предложить задания, направленные на активизацию словарного запаса, восстановление и обобщение уже имеющихся в их памяти знаний по теме предъявляемого текста.

Следующий текстовой (демонстрационный) этап включает упражнения, выполняемые во время чтения, просмотра или прослушивания (While Listening). Чаще всего эти виды заданий направлены на извлечение требующейся информации.

И последний после демонстрационный этап (After Watching) включает упражнения, направленные на проверку понимания студентами содержания прочитанного «кейса» (анамнеза, данных обследований, поставленного диагноза, назначений и исхода болезни и т.п.) или просмотренного/ прослушанного фрагмента. К этому виду упражнений относятся краткий пересказ, обсуждение проблем фрагмента или кейса в малых группах, ответы на вопросы; решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного, постановка диагноза, предложение возможного лечения и т.п.); проектные задания (доклады, сообщения по тематике и т.д.).

Результаты проведённого лингводидактического исследования убедительно доказали, что методика, построенная с учетом характерных особенностей аутентичных материалов медицинского характера с учетом низкого уровня языковой компетентности студентов-медиков младших курсов, вызывает интерес обучаемых, обеспечивает готовность студентов к профессиональному общению в устной и письменной формах. Кроме того, мы пришли к **выводу**, что лингводидактически верно выстроенная методика работы с аутентичным материалом позволяет имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях иностранного языка для специальных целей, помогая тем самым повысить мотивацию студентов к изучению этого учебного предмета.

Список литературы

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56.

2. Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (7). – С. 135–137.

3. Глазырина Е.С. Лингводидактические критерии отбора аудиотекстов для студентов-регионоведов на уроках иностранного языка для специальных целей // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сб. статей по материалам межд. научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2015. – С. 132–136.

4. Глазырина Е.С. Применение метода ситуационного анализа («Кейс – технологии») на занятиях иностранного языка в вузе по аспекту «Язык специальности» // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 12. – С. 153–158.

5. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. специальностей вузов / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 198. – 158 с.

6. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

7. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310502.pdf (дата обращения: 06.01.16).

УДК 82.09

К ПРОБЛЕМЕ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Губанихина Е.В., Жесткова Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет» (Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: elizabeth-painter@yandex.ru

Авторы статьи обращаются к вопросу авторского замысла романа Булгакова «Мастер и Маргарита». Основная идея произведения постоянно ускользает от читателя, благодаря образности написания романа, странным запоминающимся персонажам. Сюжетное действие происходит в двух временных интервалах: эпоха жизни Иисуса Христа и период Советского Союза. Интересно наблюдать, как автор проводит между совершенно разными историческими эпохами параллели, основываясь на мистико-философской идее. Это произведение показывает предопределенность судьбы, обращает внимание на то, что сознание и разум не дают людям свободы воли, демонстрирует тот факт, что граница между истинным злом и добром устанавливается не человеком, а чем-то свыше. Можно обозначить следующую систему персонажей с точки зрения власти и обладания возможностями самостоятельного определения жизненного пути. Три яруса: высший – Воланд и Иешуа; средний – Мастер и Маргарита; низший – вся Москва.

Ключевые слова: авторский замысел, роман, литература, образность, мистико-философская идея

THE PROBLEM AUTHOR'S INTENTION IN THE NOVEL M.A. BULGAKOV'S «MASTER AND MARGARITA»

Gubanihina E.V., Zhestkova E.A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: elizabeth-painter@yandex.ru

The authors refer to the question of the author's intention of Bulgakov's novel «Master and Margarita». The main idea of the work is constantly eludes the reader through imagery of writing a novel, strange memorable characters. Narrative action takes place in two time slots: the era of the life of Jesus Christ and the period of the Soviet Union. It is interesting to observe how the author makes between very different historical epochs parallel, based on the mystical-philosophical idea. This work shows the predestined fate, drew attention to the fact that the mind and the mind does not give people the freedom of the will, demonstrated by the fact that the boundary between the true good and evil is not established by man, but something over. You can designate the following set of characters in terms of power and possession of self-determination possibilities of life. Three tiers: the top – Woland and Joshua; medium – Master and Margarita; lower – the whole of Moscow.

Keywords: author's intent, romance literature, imagery, mystical-philosophical idea

В наши дни, спустя почти столетие после выхода в свет романа Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита», появилось множество предположений и теорий, объясняющих авторский замысел данного произведения. Изначально роман был написан до пятнадцатой главы, но был уничтожен самим автором в 1930 году, а в 1932 г. начат заново. Заканчивал произведение Михаил Булгаков, будучи прикованным к постели смертельной болезнью, диктуя последние строки своей жене – Елене Сергеевне. 1939 год – дата окончания написания романа.

«Мастер и Маргарита» – произведение, в котором воплотились размышления М.А. Булгакова о современности, о значимости человека в мире, о власти. Это роман, удивительным образом переплетающий едкую сатиру, тонкий психологический анализ человека и философское осмысление сущего. Автор осмысляет основы общества, существовавшего в нашей стране в тридцатые годы, пытается разобраться в сложной, противоречивой эпохе, ее процессах. В романе поднимаются общемировые, общечеловеческие вопросы.

Критики по-разному трактуют книгу. Есть те, кто видят зашифрованный политический подтекст, авторский протест против сталинской тирании. Николай Добрюха в своей статье для не малоизвестной газеты отметил: «Я с удивлением обнаружил прямую связь между названием романа «Мастер и Маргарита» и тем, как в Москве в ту пору называли Сталина! Трудно сказать, кто первым назвал вождя «Мастер». Не исключено, что своим романом Булгаков хотел показать Мастеру-Сталину то, каким (по его представлениям) должен быть настоящий Мастер…» [5] Другие же говорят об авторской апологии мрака, о любовании дьявольщиной и о капитуляции перед чистым злом: «… надо отметить, что все мерзости, которые творил дьявол, были весьма изобретательны. Автор показал его как хозяина, как

учителя, а в отношениях с Маргаритой как доброго и заботящегося наставника» [4].

В самом деле, М.А. Булгакова считают «мистическим писателем», так как сам он называл себя именно так, но эта мистика не помрачила рассудок автора: «Главные черты творчества: ...черные и мистические краски (я – мистический писатель)» [2].

Основная идея «Мастера и Маргариты» постоянно ускользает от читателя, благодаря образности написания романа, странным запоминающимся персонажам. Большинство людей при прочтении данного произведения в первую очередь обращают внимание на историю любви, совершенно не обращая внимания на иные подтексты. Но стоит заметить, что писатель такого масштаба не стал бы тратить пятнадцать лет своей жизни на повествование лишь истории любви, или, как было сказано ранее, на описание политической тирании.

Замысел книги открывается читателю постепенно, поэтому проанализируем её несколькими этапами.

Сюжетное действие происходит в двух временных интервалах: эпоха жизни Иисуса Христа и период Советского Союза. В то же время, жизнь в годы двадцатого века представлена как в действительности, так в вечном потустороннем мире. Интересно наблюдать, как автор проводит между совершенно разными историческими эпохами параллели, основываясь на мистико-философской идее. Главы, повествующие о Пилате начинаются с тех же слов, какими заканчиваются главы о Мастере и Маргарите. Но это не самое главное. Между эпохами существует определенная перекличка, связь, заметная при более углублённом изучении проихведения. На протяжении повествования романа М.А. Булгаков несколько раз акцентирует внимание на данной идее. Воланд повествует историю Пилата Берлиозу, а Мастер говорит о том, что его роман написан именно о Понтии Пилате. Завершается роман историей о том, как Мастером был Пилат освобожден и о его прощении у Иешуа. Финальные слова произведения – тоже о Пилате. Получается так, что центральная фигура романа и объект, находящийся под пристальным наблюдением автора, – именно он. Давайте рассмотрим столь важную фигуру романа Михаила Булгакова.

Понтий Пилат – чиновник, находящийся на римской службе. Достаточно заурядный человек, мучающийся от гемикрании и тяжелых предчувствий. Пилат отрицательно относится к иудеям из Синедриона, к римским легионерам и вообще не испытывает тёплых чувств ни к одному человеку. Привязан он лишь к своей собаке Банго. Иешуа, изначально, вызывает у него лишь раздражение, но затем появляется неподдельное любопытство. У него даже появляется желание назначить этого человека своим врачом. Но из-за своей альтруистической любви к людям Иешуа умирает, что он предсказал для себя заранее. Пилат не хотел его смерти и до последнего противился решению, которое в итоге принял. Лишившись единственного человека в этом мире, не вызывавшего у него отвращения, Понтий Пилат остаётся в одиночестве с нежеланным бессмертием, из которого удалось вывести его только Мастеру: «Мысли понеслись короткие, бессвязные и необыкновенные: «Погиб!..», потом: «Погибли!..» И какая-то совсем нелепая среди них о каком-то бессмертии, причем бессмертие почему-то вызвало нестерпимую тоску» [1]. Именно такого человека Михаил Булгаков сделал одной из центром своих размышлений.

Обратим внимание на отношение между Пилатом и Иешуа. Они представляют собой ничто иное, как игру, в которой скрывается стремление их обоих к должному и непредотвратимому. Их основное отличие в том, что Иешуа полон осознания своей миссии, он осознает свою божественную сущность, Понтий Пилат же лишь ощущает что-то неизбежное, следует за предначертанной судьбой, без ясного осознания своих действий. Пилат был избран марионеткой, для того, чтобы осуществить некоторую высшую волю. Если рассматривать Новый Завет, то это воля Бога – Отца, в произведении же М.А. Булгакова это воля Иешуа, повелевающего выбранной жертвой: «Ну вот, все и кончилось, – говорил арестованный, благожелательно поглядывая на Пилата, – и я чрезвычайно этому рад» [1]. Именно Понтий Пилат стал жертвой данной истории, поскольку был выбран на роль убийцы и злодея, не имея соответствующих мыслей в голове. Уже здесь, в этой конфликтной точке романа, мы можем заметить дифференциацию человеческих персонажей на абсолютных людей, способных распоряжаться собой и другими (Иешуа), и людей-марионеток (Пилат), не ведающих, чем они занимаются и под чьей они властью. Первые самостоятельны, не находятся под чьей-либо властью, вторые – сами того не осознавая, ведомы первыми. Можно заметить, что в Москве живут именно такие люди-марионетки: Никанор Босой, Варенуха, Жорж Бенгальский и прочие, которые постоянно исполняют то, что велят основные игроки – Иешуа и Воланд. Лишь последние двое являются хозяевами самих себя, других и даже имеют верную свиту. К примеру, отвечая на вопрос Берлиоза, Воланд

отмечает именно свою значимость как человека: «–…но вот какой вопрос меня беспокоит: ежели бога нет, то, спрашивается, кто же управляет жизнью человеческой и всем вообще распорядком на земле? – Сам человек и управляет».

Стоит обратить внимание на еще одного персонажа сюжета романа «Мастер и Маргарита». При Иешуа есть ученик Левий-Матвей. По книге Булгакова в этом персонаже можно заметить несколько трансформированный образ апостола Матфея, который был сборщиком налогов и учеником Спасителя. Он предан Иешуа Га-Ноцри, любит его, старается облегчить страдания на кресте. Однако, более глубоко проанализировав его образ, можно заметить, что Левий-Матвей жесток, а к учению Иешуа относится с таким фанатизмом, что даже позволяет себе искажать его. После распятия Га-Норци он решился на бунт против самого Бога, что противоречит учению наставника. Для данного персонажа превыше всего стоит его собственное понимание учения Иешуа, нежели истинный смысл, заложенный в нём. Иешуа говорил о нем так: «Ходит, ходит один с козлиным пергаментом и непрерывно пишет. Я однажды заглянул в этот пергамент и ужаснулся. Решительно ничего из того, что там написано, я не говорил» [1]. Левий с неподдельной смелостью интерпретировал сказанное учителем, не понимая самого главного. Воланд, обращаясь к Берлиозу, говорил: «Ровно ничего из того, что написано в Евангелиях, не происходило на самом деле никогда» [1], отсылаясь именно на интерпретацию действительности Левием.

Обратим внимание на еще одного героя романа – ресторанного пирата Арчибальда Арчибальдовича. Михаил Булгаков часто акцентирует внимание на его сверхъестественное чутье, с которым он способен распознать любого своего гостя, в том числе свиту Воланда. В этом человеке есть инстинкт, похожий на звериный, предупреждающий больше об опасности или выгоде, чем о смысле всего, что происходит вокруг. Но рассудка в нем нет, потому погибает в заключение произведения ресторан «Грибоедов».

Рассмотрим подробнее личность Воланда. Это герой романа наделен особой силой, «дух зла и повелитель теней» [1], могущественный «князь тьмы» [1]. Он прибыл в Москву как «профессор черной магии». Воланд изучает людей, различными способами старается проявить их сущность. Он посмотрел на обитателей Москвы в театре-варьете, и делает вывод, что они «обыкновенные люди, в общем, напоминают прежних, квартирный вопрос только испортил их» [1]. Дав «великий бал», он вносит смятение в жизнь москвичей. Воланд как обладатель нечеловеческих сил, представитель тьмы нестандартен. Он не творит как такового зла, а скорее восстанавливает некую справедливость собственными, не гуманными, но особо действенными методами. Он выводит на чистую воду и по-своему наказывает сластолюбцев, доносчиков, подлых и корыстных людей, взяточников. Воланд – это своеобразное зло, без которого нет и добра, персонаж, поддерживающий баланс сторон: «…что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени?» [1]. Но, порой, Воланд может и снисходительно относиться к человеческим слабостям: «Они – люди как люди. Любят деньги, но ведь это всегда было. Человечество любит деньги, из чего бы те не были сделаны, из кожи ли, из бумаги ли, из бронзы или из золота. Ну, легкомысленны… ну, что ж… и милосердие иногда стучится в их сердца» [1]. Властью, которой наделен сверхчеловек Воланд, пользуется разумно и осторожно.

Мастер и Маргарита – единственные герои романа, которых можно именовать людьми потому, что они глубоко осознают жизненную ситуацию. Они представляют структуру окружающего их мира и его правителей. К людям-марионеткам Мастер относится терпимо, Маргарита же ненавидит их всем сердцем. Мастер ставит перед собой цель жизни – освободить Пилата от дурных воспоминаний, Маргарита – сделать всё, чтобы Мастер жил в покое и радости творчества. Откуда у Мастера желание отпустить Пилата? Он осознает его невиновность, понимает, что тот лишь осуществлял приказ. Такую же абсолюцию получает от Иешуа и Мастер, но в свет его не берут. Это связано с тем, что его позиция как человека является срединной по отношению к добру и злу. Отпуская Понтию Пилату грехи, Мастер совершает акт отсутствия возмездия за проступки всех злодеев и преступников. Эта позиция этически небезупречна, так как большинство людей-марионеток списывают свои проступки на Дьявола, а праведные деяния – на Бога. Сам человек, исходя из этого, лишь игрушка высших сил. Как отметил Воланд: «Иногда лучший способ погубить человека – это предоставить ему самому выбрать судьбу» [1]. Для того и существуют некие силы свыше.

Именно так нам представляется основная авторская идея романа. Это произведение показывает предопределенность судьбы, обращает внимание на то, что сознание и разум не дают людям свободы воли,

демонстрирует тот факт, что граница между истинным злом и добром устанавливается не человеком, а чем-то свыше. Можно обозначить следующую систему персонажей с точки зрения власти и обладания возможностями самостоятельного определения жизненного пути. Три яруса:

1) высший – Воланд и Иешуа;

2) средний – Мастер и Маргарита;

3) низший – вся Москва М.А. Булгакова людей-марионеток.

Середина – эта та ступень осознания судьбы, где человек способен свободно распоряжаться самим собой, но не вправе распоряжаться жизнями других. Ближе к завершению романа, к среднему ярусу можно также отнести профессора Понырёва – духовного ученика Мастера и идейного наследника, приемника. В начале произведения Иванушка предстал перед читателем как человек, не задумывающийся над нравственными и философскими вопросами, он считает, что видит грань между тем, что хорошо и тем, что плохо. Эта непосредственность испаряется лишь при появлении Воланда и трагических событиях, происходящих на глазах у Понырёва. Он начинает жить сознательной жизнью, на которую наложила неизгладимый отпечаток светлая и одновременно трагическая история, свидетелем которой он стал. «Он знает, что в молодости стал жертвой преступных гипнотизеров, лечился после этого и вылечился» [1]. К завершению романа он и сам становится Мастером. Михаил Булгаков показывает, как Иванушка Понырёв становится интеллигентом, накапливая знания, развиваясь интеллектуально и изменяя свой внутренний мир, усваивая культурные традиции человечества, избавляясь от чар «преступных гипнотизеров», «черной магии». Иванушка Бездомный – единственный герой романа, претерпевающий кардинальные изменения: меняется идейно-нравственная основа личности, эволюционирует характер, идёт постоянный философский поиск.

Если непредвзято взглянуть на произведение, то содержание романа представляет собой не историю любви Мастера и Маргариты, а скорее повествование о воплощении демонических сил в человеке. Мастер появляется лишь в тринадцатой главе, Маргарита – еще позднее, в связи с потребностями Воланда. Какая цель стояла у Воланды перед посещением Москвы? Устроить здесь «великий бал», но не для обыкновенных танцев. Как отметил Н.К. Гаврюшин, занимавшийся исследованием данного романа: «великий бал» и вся подготовка к нему составляют не что иное, как сатанинскую антилитургию, «черную мессу» [3].

Зло в романе «Мастер и Маргарита» первичнее и старше добра. Автор не старается привлечь читателя тёмной стороной, он лишь показывает мир в гармонии сочетания двух этих понятий, обращает внимание на равенство статусов добра и зла.

Подводя итог, хочется сказать, что авторский замысел произведения М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» для каждого читателя уникален. О романе будут еще много размышлять, много писать. Сюжет книги и посыл очень противоречив, не с каждой идеей согласится читатель, но в любом случае, равнодушным он не останется. Можно отметить, что сюжетная линия любви играет важную роль в общем представлении о романе, но основной идеей, доносимой автором до нас, является именно противоборство добра и зла, могущества и повиновения. Мистическая атмосфера книги завлекает, а развитие сюжетных линий заставляет задуматься, к какому ярусу, из представленных ранее, относишься ты сам. «Мастер и Маргарита» – роман не одной эпохи и не двух, это роман, проходящий сквозь время вне эпох и вне культуры.

Список литературы

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. – М.: Эксмо, 2006.

2. Гаврюшин Н.К. Литостротон, или Мастер без Маргариты // Символ. – 1990. – № 23. – С. 17–25.

3. 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.

4. 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.

5. Жесткова Е.А. Н.М. Карамзин и А.К. Толстой: о художественном осмыслении исторической эпохи Иоанна Грозного // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. – 2013. – № 4. – С. 51–54.

6. Жесткова Е.А. Эпоха Иоанна Грозного в изображении Н.М. Карамзина и А.К. Толстого // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – С. 290.

УДК 811.111'373

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Демидова Г.В.

ЧОУ ВО «Международный институт рынка», Самара, e-mail: galivic@mail.ru

В данной статье рассматривается один из продуктивных способов терминообразования в терминосистеме англоязычной теории перевода, а именно, терминологические словосочетания, которые в современной литературе по терминологии также рассматриваются в качестве терминов. В исследовании была предпринята попытка охватить максимальное число специальных лексических единиц, используемых в переводоведческой терминологии, поэтому отбирались все термины независимо от их длины. В рассматриваемой нами англоязычной переводоведческой терминологии максимальное количество слов, входящих в состав терминологического словосочетания, – четыре, что, на наш взгляд, обусловлено становлением и развитием такой дисциплины, как переводоведение. Проанализирован структурный состав двух- и трехкомпонентных терминологических словосочетаний. Приведены таблицы моделей, по которым образованы двух- и трехкомпонентные словосочетания терминосистемы англоязычной теории перевода.

Ключевые слова: термин, терминологическое словосочетание, предтермин, терминосистема, теория перевода

MAIN MODELS OF EDUCATION MULTICOMPONENT TERMINOLOGICAL TERMINOLOGICAL PHRASE IN THE ENGLISH-LANGUAGE TRANSLATION

Demidova G.V.

International Market Institute, Samara, e-mail: galivic@mail.ru

The article deals with one of the productive ways of term-formation in the terminological system of the English-speaking theory of translation, i.e. terminological word combinations which are also considered as terms in the modern books on terminology. In the research there was an attempt to have a look at the maximum number of the special lexical units used in the translation studies terminology. That is why all the terms not depending on their length have been considered. In the English-speaking terminology the maximum number of words forming a terminological word combination is four. To our mind this can be explained by the development of the discipline such as the theory of translation. The structural composition of two- and three-piece (part) word combinations has been analyzed. There are tables of the patterns according to which two- and three-piece word combinations of the terminological system of the English-speaking theory of translation.

Keywords: term, terminological word combination, preterm, term system, theory of translation

Анализ эмпирического материала показал, что наряду с аффиксацией, которая является одним из продуктивных способов терминообразования в англоязычной теории перевода [4, 7], еще одним продуктивным способом терминообразования в данной терминосистеме являются терминологические словосочетания (ТС), которые в современной литературе по терминологии также рассматриваются в качестве терминов [3].

Вопрос о пределе лексической протяженности термина в терминоведении до сих пор еще не решен однозначно. До начала семидесятых годов терминологические словари составлялись преимущественно из однословных терминов, но со временем развивалась тенденция добавления ТС, насчитывающих в своем составе до восьми единиц. На лексическую протяженность термина существуют различные точки зрения. Некоторые авторы пишут о необходимости расширения словарей за счет многокомпонентных образований, не ограничиваясь терминосочетаниями, состоящими из двух или трех слов, так как в научно-технической литературе встречаются обозначения новых понятий из более протяженных (доходящих до 10–12 слов) сочетаний [1]. Другие же подчеркивают необходимость ограничения количества слов в нормативных терминологических словарях тремя, в виде исключения допуская термины из четырех-пяти слов, но не более 10% от общего количества терминов и при условии их убедительного обоснования [8]. Так как в нашем исследовании была предпринята попытка охватить максимальное число специальных (профессиональных) лексических единиц, используемых в переводоведческой терминологии, отбирались все термины независимо от их длины.

Материалом исследования послужили 357 ТС, что составляет 72% от общего количества рассматриваемых терминологических единиц. В рассматриваемой нами англоязычной переводоведческой терминологии

максимальное количество слов, входящих в состав ТС, – четыре (*cultural stereotyping in translation, partial theories of translation, translation in international marketing, implied rules of translation*), что, на наш взгляд, обусловлено становлением и развитием такой дисциплины, как переводоведение. При этом данные словосочетания можно отнести к группе предтерминов или квазитерминов. В анализируемом материале данная группа предтерминов насчитывает 29 словосочетаний, что составляет 5,5% от общего числа выборки.

По мнению М.В. Лейчика, С.В. Гринева, Е.Л. Хохловой, предтермин – это специальная номинация, используемая для названия новых сформировавшихся понятий, но не отвечающая требованиям краткости, точности, стилистической нейтральности, предъявляемым к термину [2]. Можно заключить, что к предтерминам относятся номинации, форма которых является не совсем устойчивой. Такая громоздкость и неустойчивость формы делает затруднительным его функционирование и фактически сводит на нет его деривационный потенциал. Поэтому, как правило, со временем предтермину находится более компактная замена, которая и получает статус термина. Тем не менее, С.В. Гринев отмечает, что встречаются случаи, когда затягивающийся поиск удобной формы приводит к переходу предтермина в круг воспроизводимых номинаций. Такие номинации он именует квазитерминами и подчеркивает, что «…квазитермин – закрепленный в речи предтермин, используемый в качестве термина» [2].

В исследуемом материале в качестве предтермина мы рассматриваем:

(а) описательный оборот – многословное номинативное словосочетание, используемое для называния понятия и позволяющее точно описать его сущность, но не отвечающее требованию краткости, например:

source culture norms – нормы исходной культуры;

public service interpreter – специалист в области устного перевода для государственных и муниципальных нужд;

(б) многокомпонентное (состоящее из двух и более слов) словосочетание с предлогом:

inverse sequence of elements – инвертированная последовательность элементов;

corpus-based research in translation – корпусные исследования переводов;

limit of translatability – предел переводимости.

В качестве ТС мы рассматриваем многокомпонентное раздельно оформленное семантически целостное сочетание, образованное путем соединения двух, трех или более компонентов. В ходе исследования нами были выявлены двух-, трех- и четырехкомпонентные ТС. При этом, как было отмечено выше, некоторые трех- и четырехкомпонентные ТС мы относим к группе предтерминов.

Цель данной статьи – проанализировать структурный состав ТС в англоязычном переводоведении, которые, согласно проведенному анализу, являются одним из наиболее продуктивных способов в образовании переводоведческих терминов данной терминосистемы.

При исследовании терминологического материала с учетом его специфики применялись такие лингвистические методы как метод непосредственно лингвистического наблюдения и описания (при сборе материала исследования), дистрибутивный метод исследования, метод квантитативного анализа (при исчислении лексем и процентного соотношения терминов, позволяющих проиллюстрировать получение научных результатов), а также метод систематизации и классификации.

Структурный анализ терминологических словосочетаний показал, что наиболее распространенным типом ТС в исследуемой терминологии являются двухкомпонентные ТС, представленные 291 единицей и составляющие 81,4% от общего количества ТС и около 60% от общего количества терминов в выборке.

Ниже приводится таблица, в которой представлено количественное соотношение двух- и трехкомпонентных терминологических словосочетаний, функционирующих в англоязычной переводоведческой терминологии (табл. 1).

Таблица 1

Число компонентов в ТС	Абсолютное число	Процент от общего количества терминов
2	291	59,1
3	13	2,6

Двухкомпонентные ТС представлены основным компонентом (или ядром) и атрибутивным (или определяющим) компонентом. В таких словосочетаниях основной компонент, как правило, выражен именем существительным в общем падеже. Атрибутивный компонент может быть выражен различными способами. Исследуемый материал показал, что в терминологическом поле англоязычной теории перевода функционируют двухкомпонентные

ТС, образованные в основном по следующим моделям:

1) Adj + Noun:

educational interpreting – учебный перевод;

simultaneous interpreting – синхронный перевод;

graphological translation – графологический перевод;

medical interpreting – медицинский перевод;

partial translation – частичный перевод;

2) Noun + Noun:

news translation – перевод новостей;

opera translation – перевод оперных либретто;

translation criticism – критика перевода (раздел переводоведения, представляющий собой отдельную область литературно-критической деятельности, сочетающей литературно-эстетический, лингвистический и другие подходы к анализу текста перевода);

translation competence – переводческая компетенция (сложная многомерная категория, включающая те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации: особое «переводческое» владение двумя языками (как минимум рецептивное владение ИЯ и репродуктивное – языком перевода), при котором языки проецируются друг на друга; владение технологией перевода; знание норм данного стиля и жанра текста; знание переводческих норм, определяющих стратегии языка перевода; определенный минимум фоновых знаний, необходимых для адекватной интерпретации исходного текста) [6];

conference interpreting – устный перевод с использованием аппаратуры;

media interpreting – устный перевод на пресс-конференциях, телевидении и т. д.;

3) Participle I + Noun:

adapting translation – упрощающий перевод;

modifying translation – модифицирующий перевод;

transforming translation – преобразовывающий перевод;

4) Participle II + Noun:

whispered interpreting – нашептывание;

adapted translation – адаптированный перевод;

constrained translation – ограниченный перевод (перевод на одном, избранном уровне языка; микроперевод, который представляет собой использование регулярно повторяющихся соответствий, существующих в языке перевода для передачи значений единиц исходного языка; как правило, эти соответствия относятся к одному и тому же языковому уровню (слово : слово; грамматическая категория : грамматическая категория; стилистическая фигура : стилистическая фигура) или к близким языковым уровням (слово : словосочетание) [6];

expanded translation – разъяснительный перевод;

unbounded translation – несвязанный перевод (в данном виде перевода эквивалентность не привязана к какому-либо определенному рангу);

5) Noun's + Noun

translator's competence – переводческая компетенция;

translator's error – переводческая ошибка;

translator's intention – намерение переводчика.

Из вышеприведенных примеров видно, что среди ТС англоязычной теории перевода наблюдается явление вариативности. Например, терминологические словосочетания *translation competence* и *translator's competence* являются вариантами одного и того же термина. Явление вариативности было подробно рассмотрено нами в одной из предыдущих статей [5].

Ниже приводится таблица моделей образования двухкомпонентных словосочетаний (табл. 2).

Среди ТС в области переводоведения наибольший процент (51,9%) составляют ТС, образованные по модели Adj + Noun (97 ТС).

Отметим, что ТС, образованные по модели Noun's + Noun, в исследуемом материале встречаются очень редко. Анализируемая выборка насчитывает всего 6 таких ТС, что составляет 3,2% от количества двухкомпонентных ТС.

Таблица 2

Модель двухкомпонентного ТС	Кол-во ТС в терминосистеме	Процент от общего кол-ва двухкомпонентных ТС
Adj + Noun	97	51,9
Noun + Noun	69	37
Participle I + Noun	5	2,7
Participle II + Noun	10	5,3
Noun's + Noun	6	3,2

В терминологии англоязычного переводоведения трехкомпонентные ТС представлены в основном следующими моделями:

1) Adj + Noun + Noun

descriptive translation theory (описательная теория перевода);

textual translation equivalent (переводной текстуальный эквивалент);

mental health interpreting (перевод в психиатрических клиниках);

public sector interpreting (устный перевод для государственных и муниципальных нужд);

2) Noun + Noun + Noun

translation quality assessment (оценка качества перевода);

translation assessment criteria (критерии оценки перевода);

3) Adverb + Adj + Noun

linguistically relevant feature (лингвистически релевантный признак);

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, сто наряду с однословными терминами в терминологическом поле англоязычного переводоведения рассматриваются и ТС, насчитывающие 357 словосочетаний (72 % от общего числа исследуемых терминов). Среди ТС центральное место занимают словосочетания с ключевым словом *translation*. Данная группа насчитывает 109 словосочетаний (31,2 % от общего количества исследуемых ТС). На втором месте идет группа ТС, в которых *translation* употребляется в качестве определяемого слова. Данная группа насчитывает 42 словосочетания (12,3 % от общего количества исследуемых ТС). Немаловажной по значению оказалась группа с ключевым словом *interpreting*, насчитывающая в своем составе 25 ТС (7,3 % от общего количества исследуемых ТС).

Таблица 3

Таблица моделей образования трехкомпонентных словосочетаний

Модель образования трехкомпонентного ТС	Кол-во ТС в терминосистеме	Процент от количества трехкомпонентных ТС	Процент от общего количества терминов
Adj + Noun + Noun	8	34,8	1,6
Noun + Noun + Noun	13	56,5	2,6
Adverb + Adj + Noun	1	4,3	0,2
Adj + Adj + Noun	1	4,3	0,2

4) Adj + Adj + Noun

equivalent textual material (эквивалентный текстовый материал).

Наиболее распространенными являются трехкомпонентные ТС, образованные по модели **Noun + Noun + Noun.** Исследуемый материал насчитывает 13 таких ТС, что составляет 2,6 % от общего количества исследованных переводоведческих терминов и около 56,5 % от количества трехкомпонентных ТС.

Немного реже встречаются трехкомпонентные ТС, образованные по модели **Adj + Noun + Noun.** Анализируемая выборка насчитывает 8 таких ТС, что составляет 1,6 % от общего количества исследованных переводоведческих терминов и 34,8 % от количества трехкомпонентных ТС.

Трехкомпонентные ТС, образованные по моделям **Adverb + Adj + Noun и Adj + Adj + Noun**, являются самыми немногочисленными в исследуемом материале. К ТС, образованным по данным моделям, относится по одному примеру в терминосистеме, что составляет 4,3 % от количества трехкомпонентных ТС и всего 0,2 % от общего количества исследованных переводоведческих терминов (табл. 3).

Список литературы

1. Алянская Э.Я. К проблеме отражения многокомпонентных терминов и терминологических сочетаний в отраслевых словарях || Проблемы обшей и терминологической лексикографии. – Баку, 1978. – С. 67.

2. Гринев С.В. Основы лексикографического описания терминосистем: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.04 / МГУ. – М., 1990. – 318 с.

3. Гринев С. В. Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.

4. Демидова Г.В. Аффиксация как один из основных способов словообразования в терминосистеме англоязычного переводоведения // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–3. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id = 23848 (дата обращения: 06.01.2016).

5. Демидова Г.В. Варьирование и синонимия в англоязычной терминосистеме переводоведения. – Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2010. – Т. 12, № 5(2). – С. 494–497.

6. Демидова Г.В. Краткий англо-русский словарь переводоведческой терминологии // Международный институт рынка. – 2-е изд., испр. – Самара, 2011. – 44 с.

7. Федорцова В.Н. Идентификация словообразовательной модели (на материале немецкого языка) // Текст как объект лингводидактического исследования и как элемент культуры: Межвуз. сб. науч. тр. – Самара: СамГПУ, 1998. – С. 516.

8. Шарле Д.Л. Не стандартизировать многословные термины // Теоретические проблемы научно-технической терминологии и практика перевода. – Омск, 1985. – С. 16216.

УДК 376.112.4

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Карсакова В.В., Жесткова Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет» (Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: ezhestkova@mail.ru

В статье отражаются такие вопросы, как формирование правильной речи школьников через обогащение словарного запаса, так же рассматриваются периоды становления и развития речи детей, вопросы по развитию речи детей на уроках русского языка в начальной школе, рассматриваются понятия графической нормы слова, представлен комплекс умений, которые необходимы для овладения школьниками литературного произношения. Рассмотрены причины, препятствующие пополнению словарного запаса, приведены примеры решения этой проблемы. Предложены методические приемы работы над обогащением лексического запаса младших школьников на уроках русского языка.

Ключевые слова: общение, речь, словарный запас, успеваемость, коммуникативное совершенство

ENRICHING OF LEXICAL SUPPLY OF JUNIOR SCHOOLBOYS ON LESSONS OF RUSSIAN

Karsakova V.V., Zhestkova E.A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: ezhestkova@mail.ru

The article reflected issues such as the formation of correct speech students through enrichment of vocabulary, as the period under review the establishment and development of children's speech, questions on the development of children's speech at Russian lessons in primary school, considered the concept of graphical standards of speech, provides a set of skills that students are required to master the literary pronunciation. The reasons impeding the vocabulary, are examples of this problem. Methodical techniques work on vocabulary enrichment of younger schoolboys at Russian lessons.

Keywords: communication, language, vocabulary, academic performance, communicative perfection

Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которой люди «как физически, так и духовно творят друг друга…» Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми [1, с. 20].

Речь является одним из обязательных компонентов общения людей. Речь – это процесс, который формируется как процесс деятельности человека, но вместе с тем, сознательная человеческая деятельность – это и есть осознанное решение определенных задач, поэтому обучение речи в начальных классах должно осуществляться на принципах активного участия каждого школьника в образовательном процессе, то есть на внеурочных занятиях и на уроках русского языка и чтения [6, с. 188].

Качество знаний ребенка, его приобретенные знания, умения, навыки по всем предметам зависит от того, на сколько ребенок овладел связной устной речью.

Каждый человек хочет быть успешным в обществе, а для этого неотъемлемой частью его успеха является грамотная, правильно построенная речь. Грамотная речь дает возможность устанавливать доброжелательные отношения с другими людьми: в школе, на работе, помогает добиться успеха в разнообразных сферах человеческого общества.

Само по себе бессильное слово становится мощным инструментом, если оно сказано умело и вовремя.

Развитие речи ребенка – это процесс освоения языка, умение им пользоваться как средством познания окружающего мира, опыта, накопленного человечеством, и как средством общения среди людей. Как считает М.С. Бессонова, развитие устной речи и словарного запаса детей, овладение богатствами родного языка являются одним из элементов формирования личности, освоение ценностей культуры, традиций своей нации, тесно связанных с нравственным, умственным и эстетическим развитием, являются основным в языковом воспитании и обучении младших школьников [2, с. 90].

Родной язык – это живая связь времен. Речь совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Определенное время, определенные обстоятельства вносят что-то новое в развитие речи. Содержание, форма и характер речи зависят от личных особенностей человека: возраста, характера, темперамента, интересов и т.д. С помощью речи школьники изучают новый учебный

материал, взаимодействуют и общаются друг с другом. Чем активнее они совершенствуют свою устную и письменную речь, чем активнее пополняют свой словарь, тем выше уровень их познавательных и коммуникативных возможностей.

Наиболее важными периодами в становлении и совершенствовании речи являются дошкольный и школьный возраст. В период дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: появляются новые знания, умения, навыки, расширяется кругозор, совершенствуются мыслительные операции, а значит, совершенствуется и речь.

Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляют один из основных элементов формирования и развития личности, освоения ценностей культуры, тесно связаны с умственным, эстетическим и нравственным развитием, которые в свою очередь являются важным в языковом воспитании и обучении младших школьников.

«Высказывания дошкольника и младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь», – высказывается в своих трудах Е.И. Тихеева [8, с. 144].

Как отмечает Р.С. Немов, «с поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста учебной деятельности выдвигается важная роль. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой».

Расширяются сферы общения младших школьников со взрослыми, в частности с учителями, которые выступают в роли образцов для подражания и являются основным источником разнообразных знаний.

Школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать. На уроках учитель ставит перед учащимися задачу, чтобы они правильно и развернуто давали ответы на заданные вопросы, учит детей рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, связными, законченными предложениями. В процессе учебной деятельности дети должны овладеть разными видами речи: произвольной, активной и монологической.

Литовский психолог Р. Жукаускене обращает внимание на то, что дети в возрасте от 9 до 11 лет в среднем употребляют около 5000 новых слов. Ребенок школьного возраста употребляет слово более точнее, чем в дошкольном возрасте, значение слов лучше систематизируются у него. Взрослея, ребенок все лучше может объяснить значение слова. Например, сначала ребенок характеризуя предмет, пользуется зрительными анализатарами и характеристику делает по внешнему виду предмета или, например, по его функции, позже характеризуя предмет, ребенок использует синонимы, разделяя предмет по категориям. Это означает, что дети более старшего возраста умеют абстрактно объяснить значение слов, переходить от значения, основанном на собственных ощущениях и опыте, к более обобщенному, полученному из информации других людей [4, с. 182].

К школьному периоду дети уже овладевают важнейшими средствами морфологии и многими формами синтаксиса – в пределах разговорного стиля.

Особое внимание в начальных классах уделяется формированию разговорной речи: дети учатся слушать учителя, отвечать на вопросы, задавать их, высказываться в классе в присутствии своих одноклассников. Отвечая на вопросы педагога, дети описывают предметы, игрушки, картины. Занятия проводятся в игровой форме. В процессе занятий у детей формируются навыки совместной учебной деятельности. Особенно в 1–2 классах, когда активность и самостоятельность детей значительно возрастает. Одним из направлений в развитии речи детей является обогащение словарного запаса путем развития орфоэпически правильной речи. Это значит совершенствовать слухо-зрительную культуру, развивать выразительность, формировать правильную дикцию, повышать культуру живого слова.

К сожалению, в современной школе русский язык принято изучать в письменном виде, насаждать грамотность в виде орфографии.

Внимание к орфоэпической стороне речи школьников определяется множеством факторов, самыми важными из которых являются социальные. Грамотная речь помогает легкости общения людей между собой, придает коммуникативное совершенство.

В современном обществе расширилась сфера воздействия звучащего, живого слова на человека. Все это заставляет предъявлять высокие требования к правильно звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами устной речи, воспитания уважения к традициям звучания русского языка сейчас выдвигается на первый план и определяется как важнейшая общественная задача современного общества. Велика и эстетическая ценность устной речи, так как это своеобразное отражение, которое наиболее

ясно отражает степень интеллектуального развития человека. Основы произносительной культуры закладываются еще в раннем детстве. В школе заботу о произношении и правильном развитии устной речи призвана взять на себя начальная ступень образования.

Действующие программы для начальных классов обязывают вести работу на уроках русского языка над звуковой стороной речи детей на протяжении всего обучения детей.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным временем для становления и совершенствования произносительной культуры. Высокая языковая уязвимость, склонность к подражанию способствует успешной работе на уроках русского языка по развитию речи на произносительном уровне в начальных классах. Однако именно в начальных классах обучение живому слову нередко недооценивается учителями. Недочеты речи застаревают, исправлению впоследствии поддаются трудно. Для развития звуковой стороны речи школьников важно раскрыть механизмы освоения русского литературного произношения детьми младшего школьного возраста, показать закономерности и особенности орфоэпических норм на начальном этапе обучения. Ребенок – дошкольник воспринимает и воспроизводит только устную форму речи, при этом свое произношение он сравнивает с произношением взрослого «без всякого рассмотрения отношения к орфоэпическому, письменному языку» [9, с. 160].

С поступлением в первый класс дети осваивают произношение под значительным воздействием на него письма. В этом заключается специфика овладения нормами литературного языка в этом возрасте. В школе дети начинают овладевать чтением и письмом, которые являются для ребенком новым видом деятельности, которые включают в работу зрительный анализатор, что существенно перестраивает сложившиеся механизмы в слуховом и речедвигательном анализаторах. Именно в начальных классах актуализируется тенденция сближения произношения с написанием, признаваемая многими лингвистами ведущей тенденции в современном обществе. Как подчеркивает К.С. Горбачевич, «в условиях всеобщей грамотности», когда устная речь закладывается не только благодаря подражанию взрослого, но и благодаря зрительному анализатору напечатанного слова, воздействие письма на произношение непреодолимо возросло [3, с. 29].

Таким образом, произносительные умения учеников начальных классов закладываются, систематизируются и развиваются под неослабевающим влиянием графической нормы слова. С чем нельзя не считаться при организации орфоэпической работы на уроках русского языка в начальной школе.

Важно представлять конкретный уровень орфоэпической грамотности школьников, знать их основные ошибки при произношении, а так же как эти ошибки проявляются в двух видах речевой деятельности: говорении и чтении. Содержание орфоэпической работы определяется целью обучения младших школьников орфоэпии, которая состоит в практическом усвоении детьми норм русского литературного произношения.

Специфика усвоения орфоэпических норм школьниками, а так же усвоение особенностей владения говорения и чтения требуют конкретизации названной цели. Главная цель заключается в том, чтобы научить детей орфоэпически правильно читать написанное или напечатанное. Поскольку достижение данной цели невозможно без умения школьниками грамотно записывать орфоэпически диктуемое, то следует говорить о развитии обоих умений.

Чем активнее школьники совершенствуют письменную и устную речь, тем лучше повышается их уровень познавательных возможностей.

Для овладения школьниками литературного произношения необходим целый комплекс умений:

1) умение слушать речь говорящего;

2) умение слышать речь, различать и находить ошибки в своей и чужой речи;

3) умение верно воспроизводить услышанное на основе образца

4) умение правильно дикционно произносить звуки, звукосочетания и т.д.;

5) умение соотносить слово слышимое и произносимое с видимым: определять звуковой и буквенный состав, их соответствие, находить противоречие между литературным и произношением и написанным словом и др.

Формирование и развитие у учащихся определенных умений определяет тот минимум содержания орфоэпической работы в начальных классах, который обязателен для усвоения школьниками русского языка. Он включает в себя правила русского языка, а так же слова и грамматические нормы, ударения.

Универсального состава произносительного минимума не существует. Этот минимум должен определяться для каждого типа обучающихся: например, люди, приехавшие из-за границы, овладевающие литературным произношением; школьники,

для который русский язык является национальным, который они изучают на каждой ступени развития (начальная школа, средняя школа, старшая школа, вузы)

Важным фактором, который обуславливает успех развития устной речи детей в младших классах школы, является полное использование учебного материала программ по русскому языку, стабильных учебников по русскому языку и чтения в целях произносительной речи грамотности младших школьников.

Как указывает С.Н. Карпова, заботясь о лексическом запасе детей младшего школьного возраста, мы должны понимать, что слова, входящие в речь ребенка, распадаются на два вида. В первый вид входят слова, значения которых ребенок не понимает, но старается активно применить в своей речи. Этот вид можно назвать активным запасом слов. Ко второму, относятся слова, значение которых ребенок усвоил и понимает их значение, но редко использует в своей речи. Этот вид можно назвать пассивный запас слов. Новое сказанное кем-то слово пополнит первый вид, то есть активный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести это слово один раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием как можно чаще [5, с. 23].

Развитие речи учащихся процесс управляем, в котором словарный запас школьников всегда увеличивается. Поэтому учитель, объясняя новый материал включает в него и те слова, которые являются понятиями. Раскрывая при этом значение понятия при объяснении следует опираться на ранее изученные слова, чтобы они не забывались, а так же чтобы лучше сохранить их в памяти.

Нужно одновременно приучать детей пользоваться новыми словами и понятиями, так как пассивный запас является лишь подспорьем для пассивной речи, то есть для понимания, а активный запас слов помогает излагать мысли в устной речи.

Огромную роль в работе по обогащению словарного запаса детей играет развитие непосредственно у учащихся интереса к овладению новыми словами, к самостоятельному пополнею своего личного словарного запаса.

Опираясь на сформированный у учащихся интерес к урокам русского языка, можно успешнее решать задачи по расширению словарного запаса, в том числе формирования у них внимания к незнакомым словам в текстах – слышимом и читаемом.

Одной из причин, препятствующих пополнению словарного запаса, является отсутствие у детей интереса к незнакомым словам, невнимание к ним.

Также дети могут неправильно понимать смысл текста, так как при пересказе они игнорируют непонятные для них слова и неправильно их понимают.

Для этого следует чаще применять активные формы при проведении занятий (дискуссии), давать возможность детям высказываться. На занятиях особое внимание обращать на замкнутых, молчаливых детей, на тех, кто сомневается в своих знаниях, в способности сказать что-то новое, интересное.

Список литературы

1. Бажанова М.В. Методическая разработка «Экспресс – диагностика речи младших школьников». – Ярославль, 2009. – С. 20.

2. Бессонова М.С. Обогащение словарного запаса на уроках русского языка в младших классах // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 90–94.

3. Жесткова Е.А. Использование приемов языковой игры на уроках русского языка как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников / Е.А. Жесткова, А.С. Клычева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 7. – С. 333–335.

4. Жукаускене Р. Возрастная психология. – Вильнюс, 1996. – С. 182.

5. 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.

6. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Логос, 2000. – С. 188.

7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – С. 183–184.

8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М., 1995. – С. 144.

9. Хвостова Е.В. Развитие коммуникативных умений младших школьников во внеклассной деятельности. – Екатеринбург, 2005. – С. 160.

УДК 372.881.161.1

РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Киселёва Е.А., Жесткова Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет» (Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: ezhestkova@mail.ru

Статья посвящена проблеме развития синтаксического строя речи учеников на уроках русского языка в начальной школе. Также поднимается вопрос по проблеме речевого развития младших школьников, так как это является один из показателей уровня культуры человека. Показана сущность данного понятия и направления работы по его формированию. Раскрывается такое понятие как «синтаксис», история изучения, различные подходы к раскрытию его содержания. Особое внимание уделено выявлению содержания основных единиц синтаксиса. Одной из таких единиц является «словосочетание», которое давно привлекает внимание отечественных лингвистов и является проблемой синтаксиса. В статье представлены основные определения и классификации данного понятия. Второй синтаксической единицей является «предложение», показаны основные признаки и направления работы по данной теме. Показана методика работы и ведущие средства достижения поставленной цели. Одной из ключевых, остро стоящих проблем обучения русскому языку является речевое развитие младших школьников. У младших школьников становление речи идет в двух ведущих направлениях: во-первых, активно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором общаются окружающие; во-вторых, речь способствует перестройке познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления). Развитие речи идет не только лишь за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого учащегося по отношению к языку. Младший школьник прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. Ключевая задача начального обучения русскому языку – развитие и становление речи и мышления учащихся, понимание компонентов грамматического строя, воспитание любви к русскому языку и привитие заинтересованности к его изучению и постоянному исследованиию. Методика работы над предложением в младших классах учитывает реализацию в практике обучения 2 взаимозависимых направлений: 1) понимание компонентов и структуры предложений; 2) отбор, применение лексики в определённом типе предложения.

Ключевые слова: речевое развитие, младший школьник, русский язык, синтаксис, синтаксический строй, основные единицы синтаксиса, предложение, словосочетание

THE DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC STRUCTURE OF THE SPEECH OF YOUNGER STUDENTS

Kiseleva E.A., Zhestkova E.A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: ezhestkova@mail.ru

The article is devoted to the development of the syntactic structure of the speech of pupils at lessons of Russian language in elementary school. Also raises the question on the problem of speech development of younger students, as this is one of the indicators of level of human culture. Shows the essence of this concept and areas of work on its formation. Disclosed is the notion of «syntax», history of study, different approaches to the disclosure of its content. Special attention is paid to identifying the basic units of syntax. One of these units is the «phrase» that has long attracted the attention of Russian linguists and is a problem of syntax. The article presents the main definitions and classifications of this concept. The second syntactic unit is «proposal», shows the main features and directions of work on the topic. The method of work and the leading means of achieving the goal. One of the key, acute problems of Russian language teaching is the speech development of younger schoolboys. Younger students is becoming a speech to the two leading directions: First, actively recruited vocabulary and assimilated morphological system of language in which communicate with the surrounding; Second, it contributes to the restructuring of cognitive processes (attention, memory, imagination and thinking). The development of speech is not only at the expense of linguistic abilities, which are expressed in the sense of the student in relation to language. Junior high school student listens to the sound of words and gives an estimate of the sound. The key objective of primary education the Russian language – the development and formation of speech and students' thinking, understanding the grammatical structure of the components, inculcation of love for the Russian language and inculcation of interest to its study and constant issledovaniiyu. Technique of work on the proposal in the lower grades takes into account the implementation in practice of teaching two interrelated areas: 1) understanding of the components and structure of sentences; 2) the selection, use of language in a specific type of proposal.

Keywords: speech development, Junior high school student, Russian language, syntax, syntactic structure, the basic unit of syntax, sentence, phrase

Одной из ключевых, остро стоящих проблем обучения русскому языку является речевое развитие младших школьников. Наиболее актуальным направлением современной методики русского языка является формирование у детей внимательного отношения к слову, к его употреблению, развитие способности воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный аспект речевого

высказывания и кроме того умело использовать его в своей речи.

Обучение родному языку в младших классах преследует в первую очередь практические цели – воспитание у учеников любви к родному языку и литературе на этом языке, формирование таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, трудолюбие, упорство в достижении целей, развитие мышления, развитие языковых умений и способностей и др. [1].

Один из ведущих показателей уровня культуры человека, его мышления, разума считается его речь. Речь появляется еще в раннем детстве и со временем обогащается, усложняется. В толковых словарях сущность понятия «речь» раскрывается как умение «говорить, говорение; звучащий язык; разновидность или стиль языка». Специалисты в области психологии утверждают, что речь для учащегося начальных классов является средством активной деятельности и успешного обучения [2].

У младших школьников становление речи идет в двух ведущих направлениях: во-первых, активно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором общаются окружающие; во-вторых, речь способствует перестройке познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления).

Развитие речи идет не только лишь за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого учащегося по отношению к языку. Младший школьник прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания.

Изучение языка в школе – это управляемый процесс, и у педагога есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие младших школьников за счет особой организации учебной работы. Так как речь – это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из значительных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не выливаются именно из желаний, мотивов и деятельности ребёнка в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому верно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу учеников.

Известно, человеческая речь начинается с синтаксиса, с понимания его законов, с усвоения правила построения единиц языка – словосочетания и предложения, с использования в речи данных синтаксических единиц.

Синтаксический строй речи – интегральное качество, в котором проявляется степень общей образованности и культуры личности, её своеобразия, способности овладеть новыми способностями, знаниями и умениями, воплощать приобретённые знания в своей деятельности. Данное понимание синтаксического строя речи способствует выбору методических приёмов, средств изучения синтаксиса в начальной школе, которые решают вопросы развивающего и воспитывающего обучения применительно к каждому ученику.

По словам известного психолога Н.И. Жинкина, письменная речь – это трудная аналитико-синтетическая работа, в которой действуют следующие механизмы: механизм отбора слов, механизм контроля и критики текста [6].

Без специальной работы по составлению вариантов предложений, по образованию словосочетаний, которые необходимо включить в состав предложений, по удержанию в памяти основы предложений, оборотов предложений, словосочетаний невозможно формирование синтаксического строя речи младших школьников.

Обычно курс грамматики начинается с синтаксической темы «Предложение». В современных, коммуникативно-нацеленных курсах некоторые авторы включают подобную модель: общение – речь – текст – предложение – слово – слог – звук. Такой подход логичен, он более функционален и сразу раскрывает перед учениками систему языка и его прогматики.

Синтаксические значения и умения содействуют осознанию текста при его чтении и формированию собственной речи – устной и в особенности письменной. Критерием потребности в синтаксисе служит степень практических умений учащихся: в собственной речи они легко создают и сложные предложения, и прямую речь, в том числе и обособленные обороты, подчинительные конструкции. Всё это нуждается в теоретическом осмыслении и в корректировании с позиций культуры речи.

Наиболее значительные исследования синтаксиса русского языка относятся ко второй половине 19 – началу 20 столетия. Они представлены тремя методическими направлениями: логическими, психологическими, формальными [9].

Данные направления были существенным достижением для лингвистики того времени, однако они страдали односторонностью. Представители каждого направления полагали, что каждый иной поход к синтаксису ошибочен. А.А. Потебня начал создавать собственную синтаксическую

систему с критики логической концепции Ф.И. Буслаева. Представители формального направления, приняв некоторые положения психологической концепции, сделали упор на роль форм слова в синтаксической системе [9].

Значимым шагом в изучении русского синтаксиса явился многоаспектный подход к предложению как к синтаксической единице, обладающей и логической, и психологической, и формальными сторонами. Суть диалектического метода состоит в совместном анализе означаемой и означающей сторон синтаксических единиц [4].

В основу описания синтаксических единиц были положены как их грамматическая семантика, так и формальные средства.

В целом для изучения в начальной школе выделены три синтаксические единицы: словосочетание, предложение и сложное предложение, а слово и словоформа отнесены к числу синтаксических объектов, особенности которых выражаются только при связи с другими словами в составе синтаксических единиц [10].

Подобное восприятие синтаксиса, синтаксических единиц, их структуры даёт возможность сделать заключение о значимости и необходимости работы над словосочетанием, предложением, сложным предложением с целью решения задач развития мышления и связной речи, для развития синтаксического строя речи учащихся начальной школы, для освоения синтаксических норм русского языка, для организации взаимосвязи между различными уровнями языка: лексикой, морфологией и синтаксисом.

Основными единицами синтаксиса считаются словосочетание и предложение. В данной статье мы будем следовать определению, которое даётся в учебнике Д.Э. Розенталя «Современный русский язык»: «Словосочетание – это соединение двух или более знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, и представляющее собой сложное наименование явлений объективной действительности: человек маленького роста, читать про себя, жаркое лето».

Являясь наравне со словами компонентом построения предложения, словосочетания представляют собой одну из ведущих синтаксических единиц. Различаются словосочетания синтаксические, которые исследуются в синтаксисе (красная материя, металлическая решетка), и фразеологические, которые изучаются во фразеологии (чёрная смородина, железная дорога). Внутри синтаксических словосочетаний различаются свободные и несвободные. Первые легко разделяются на составные их части (лекция по литературе, необходимая книга), вторые создают синтаксически неразделимое целое (два ученика, несколько цветов).

Другой основой синтаксической единицы является предложение. Имеется ряд определений понятия «предложение». Учебник В.В. Бабайцевой характеризует предложение как «основную единицу синтаксиса, так как в предложении оформляется мысль, которую говорящий или пишущий хочет сообщить слушающему или же читающему». Д.Э. Розенталь рассматривает предложение как минимальную единицу человеческой речи, представляющую собой грамматически организованное слияние слов (или одно слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью». Помимо этого, являясь единицей общения, предложение вместе с тем считается единицей формирования и выражения мысли, в чём обретает своё проявление единство языка и мышления. Проблема словосочетаний уже давно привлекает внимание русских лингвистов. Заинтересованность вопросом словосочетаний возродилась в конце 19 века и сама проблема стала основной в лингвистической системе Ф.Ф. Фортунатова и его последователей. Он полагал, что синтаксис это учение о словосочетание, а предложение считал одним из видов словосочетания. В ряде учебников и учебных пособий для высшей и средней школы словосочетание стало рассматриваться как пара по смыслу и грамматически связанных слов, выделяемая из предложения.

Представляет интерес интерпретация трактовки понятия «словосочетание» А.А. Шахматовым: «это такое слияние слов, которое формирует грамматическое единство, обнаруживаемое зависимостью одних из этих слов от других». Согласно Шахматову, синтаксис словосочетаний занимается главным образом второстепенными членами предложения, их отношением к главным членам или во взаимном отношении друг к другу, так же синтаксис предложения занимается главными членами предложения в их отношении к предложению или во взаимном отношение друг к другу. Предложение так же считается словосочетанием, но словосочетанием законченным, а остальные словосочетания характеризуются как незаконченные, незавершённые.

Неоднозначной считается проблема о разделении словосочетаний на подчинительные (общепризнанный вид словосочетаний) и сочинительные (сочетание однородных членов предложения).

Таким образом, принципиальными вопросами теории словосочетаний считаются следующие:

1) существуют ли словосочетания за пределами предложения, в которое оно входит как функциональный компонент наряду с отдельным словом;

2) имеются ли «предикативные словосочетания», то есть, образует ли словосочетания пары, состоящие из подлежащего и сказуемого;

3) существуют ли «сочинительные словосочетания», то есть формирует ли словосочетание группа однородных членов.

Большинство учёных при решении данных вопросов придерживаются того, что словосочетание – это синтаксическое единство, вычленяемое из предложения, по этой причине вероятны и предикативные словосочетания. Другое заключение, исходя из проблемы, предложил В.В. Виноградов, отталкиваясь при определении словосочетания не из предложения, а из слова.

В отличие от предложения, являющегося единицей сообщения (коммуникативной единицей), словосочетание представляет собой единицу называния, номинативную единицу, которая наравне с отдельным словом входит в структуру предложения, выполняя лексико-семантическую функцию сложного наименования предметов и явлений. Таким образом не всякое слияние слов образует словосочетание, а только лишь такое, которое, подобно слову, служит строительным материалом для предложения.

Предложение – это минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически созданное слияние слов, обладающее смысловой и интонационной законченностью.

Большинство типов предложения соотносится с логическим суждением. В суждении что-либо о чём-либо утверждается или же отрицается, и в этом находит свое выражение так называемая предикация, т.е. выявление содержания логического субъекта логическим предикатом.

Взаимоотношения между субъектом и предикатом в суждении обнаруживают свою параллель в предикативных отношениях между подлежащим и сказуемым в предложении, в которых имеет место быть связь между предметом мысли, обозначенным подлежащим, и его признаком, обозначенным сказуемым. К примеру: «Наступила зима. Урок не состоится».

Таким образом, основным признаком предложения большинство лингвистов считают предикативность, понимая под нею отнесенность содержания предложения к объективной действительности (его реальность или нереальность, возможность или невозможность и т.п.). Так как, выражая собственные мысли, эмоции, чувства, ребёнок совместно с тем высказывает и свое отношение к содержанию излагаемого (его желательность или не желательность, долженствование или условность и т.д.), в этом случае весомым признаком предложения считается также модальность.

Средствами выражения модальности являются категория наклонения (изъявительное, повелительное, условно-желательное) и особые лексическо-грамматические средства (так называемые модальные глаголы и модальные слова и частицы).

Наконец, значимым признаком предложения, который наравне с предикативностью и модальностью, отделяет предложения от словосочетания, считается интонация. Выделяются интонации сообщения, вопроса, побуждения и т.д.

Из этого можно сделать вывод, что ключевыми признаками предложения считаются предикативность (отношение содержания к реальности), модальность (отношение рассказчика к высказываемому), интонационная оформленность и относительная смысловая законченность.

В работе над предложением в начальных классах условно можно выделить пять направлений:

1. Формирование грамматического понятия «предложение».

2. Изучение структуры предложения (работа над осознанием сущности связи слов в словосочетаниях, понимание грамматической основы предложения, отличительных черт главных и второстепенных членов, прямого и обратного порядка слов, распространённых и нераспространённых предложений).

3. Формирование умения пользоваться в собственной речи предложениями, равными по цели высказывания и по интонации. Овладение соответствующим интонированием предложения.

4. Развитие умения точно употреблять слова в предложениями.

5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (использование прописной буквы в начале предложения, постановке знаков препинания).

Тема «Предложение» является сквозной. Она изучается в течение всех четырёх лет. Регулярно углубляются знания о его признаках. От простейших представлений о предложении как единице речи, выражающей мысль, дети переходят к изучению главных и второстепенных членов, связи слов в предложении, к изучению предложений с однородными членами.

Ключевая задача начального обучения русскому языку – развитие и становление речи и мышления учащихся, понимание компонентов грамматического строя, воспитание любви к русскому языку и привитие заинтересованности к его изучению и постоянному исследованию.

Методика работы над предложением в младших классах учитывает реализацию в практике обучения 2 взаимозависимых направлений:

1) понимание компонентов и структуры предложений;

2) отбор, применение лексики в определённом типе предложения.

Ведущими средствами достижения поставленной задачи можно рассматривать следующие:

1) усвоение ключевых законов сочетания слов в предложении;

2) выяснение смысловых и грамматических отношений между словами предложения;

3) правильное использование форм синтаксической связи слов в устной и в письменной речи;

4) правильное интонационное оформление предложения в устной речи и постановка знаков препинания при письме.

Высшим уровнем языковой системы считается синтаксический уровень. На синтаксическом уровне осуществляется взаимодействие всех уровней языковой системы, так как взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических свойств и сочетательных возможностей чётко выражается в строе словосочетания, предложения в связанном тексте. Осуществление регулярной работы по синтаксису содействует повышению орфографической и речевой подготовки учащихся начальной школы, более осознанной деятельности при проведении синтаксического анализа, обеспечивает неразрывную связь между начальной и средней школой в общей системе обучения русскому языку.

Владение синтаксической грамотностью имеет большое общекультурное значение, считается показателем уровня речевого развития человека. С целью этого учитель начальных классов на уроках русского языка обязан владеть методикой обучения синтаксическим умениям, а этому учит методика синтаксиса.

Список литературы

1. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе. – М., 2004. – 240 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999. – 352 с.

3. Жесткова Е.А. Пословицы и поговорки как лингводидактический материал на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе / Е.А. Жесткова, В.В. Казакова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/129-22008 (дата обращения: 20.11.2015).

4. Жесткова Е.А. Устаревшая лексика сказок А.С. Пушкина в системе лексической работы в начальной школе / Е.А. Жесткова, О.К. Малышева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/129-22110 (дата обращения: 20.11.2015).

5. Жесткова Е.А. Использование приемов языковой игры на уроках русского языка как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников / Е.А. Жесткова, А.С. Клычева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 7 – С. 333–335.

6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1998. – 216 с.

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. Лучина Т.И. Роль преподавателя в развитии коммуникативной культуры студентов // Гуманитарии в XXI веке Министерство образования и науки РФ, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Факультет социальных наук, Нижегородское региональное отделение Межрегиональной общественной организации «Академия гуманитарных наук»; под общ. ред. З.Х. Саралиевой. – Нижний Новгород, 2013. – С. 49–55.

9. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2007. – 348 с.

10. Рамзаева Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития в младших школьников. – СПб., 2003. – 168 с.

УДК 811.124’02’36

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ КАРДИОЛОГИИ

Лаптева Е.А.

ГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный медицинский университет», Челябинск, e-mail: 16.06.2005@mail.ru

Настоящая статья раскрывает основные методы терминообразования клинических терминов в области кардиологии, включая безаффиксный, аффиксальный способы и словосложение. В ходе изучения выделяются одиннадцать групп медицинских терминов согласно количественному анализу терминоэлементов, составляющих исследуемые лексические единицы. В данной статье приводятся многочисленные примеры сложных кардиологических терминов, выраженных различными терминоэлементами в виде префиксов, суффиксов и производящих основ. Результаты исследования показали, что все сложные анализируемые термины состоят из двух, трех, четырех, пяти терминоэлементов; большинство терминов – это двухкомпонентная лексическая единица, однако, довольно часто встречаются трехкомпонентные термины; большое количество рассмотренных терминов выражены двумя и более производящими основами.

Ключевые слова: терминообразование, медицинский термин, терминоэлемент, производящая основа, сложный термин, лексическая единица

BASIC METHODS OF TERM FORMATION IN THE FIELD OF CARDIOLOGY

Lapteva E.A.

South Ural State Medical University, Chelyabinsk, e-mail: 16.06.2005@mail.ru

The article reveals the main methods of term formation in the field of cardiology, including the formation without affixation, affixation method and word composition. In the study eleven groups of medical terms are investigated according to the quantitative analysis of terminological elements, forming lexical units. This article is full of numerous examples of complex cardiologic terms, expressed by different terminological elements in the form of prefixes, suffixes and producing bases. The results of this work disclose that all complex terms consist of two, three, four, five terminological elements; most of the terms are two component lexical units, however, three component terms are common; a great amount of the analyzed terms have two or more producing bases.

Keywords: term formation, medical term, terminological element, producing base, complex term, lexical unit

Изучению многочисленных видов терминологии посвящено большое количество работ, рассматривающих терминосистемы с разных точек зрения. Приведем некоторые положения авторов за последние десять лет. Так, И.А. Рёбрушкина исследует «ориентирующие свойства русских лингвистических терминов» [6]. И.А. Пушкарева рассматривает «процесс функционирования термина в динамике, а именно в научном тексте» [5]. Е.Е. Матвеева выявляет «лингвокультурологические особенности терминологических единиц, служащих для обозначения фонетических явлений и процессов в английском и русском языках, в рамках их комплексного сопоставительного анализа» [3]. Т.П. Некрасова изучает «основные лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на перевод русской юридической терминологии на английский язык» [4].

В нашей статье мы рассматриваем медицинские термины в области кардиологии, анализируя словообразовательные процессы в данных лексических единицах.

Основными способами терминообразования медицинских терминов являются аффиксальный, безаффиксный и словосложение. Следует отметить, что удельный вес медицинской терминологии составляют клинические термины, которые, как правило, бывают сложными словами, выраженными терминоэлементами (ТЭ), т.е. «любой частью производного слова, регулярно воспроизводимой в готовом виде при использовании уже существующих или создании новых терминов и сохраняющей определенное приписанное ей в терминологии значение» [2, с. 138].

В данной статье мы исследуем 123 клинических термина в области кардиологии [1].

Цель настоящей статьи – определить основные принципы терминообразования медицинских терминов на материале клинической терминологии в области кардиологии.

В ходе нашего изучения мы выделяем несколько групп медицинских терминов, основываясь на количественном анализе терминоэлементов, входящих в состав исследуемых лексических единиц. К первой группе мы относим кардиологические термины, которые являются простыми словами и образуются безаффиксным способом.

Приведем примеры данного утверждения: *криз – crisis (лат.) – приступ сильных болей; эмболия – embolia (лат.) – закупорка кровеносного сосуда.*

Во второй группе рассматриваются сложные кардиологические термины, выраженные двумя ТЭ, один из которых является приставкой, второй ТЭ – производящей основой. Подтвердим данное явление примерами: *адиастолия – adiastolia (лат.) – (греч. неотделяемая отрицательная приставка а- – отсутствие, недостаточность или отрицание признака, выраженного во второй части слова; diastello – разделять, растягивать) – отсутствие ритмического расширения полостей сердца, наступающее после их сокращения; апноэ – арпоеа (лат.) – (рпоеа – дыхание) – отсутствие дыхания; аритмия – arrhythmia (лат.) – (rhythmos – ритм) – нарушение ритмической деятельности сердца; асистолия – asystolia (лат.) – (systello – сокращать) – отсутствие сокращения мускулатуры сердца; гиперкоагуляция – hypercoagulatio (лат.) – (hyper – усиление основного понятия, излишек, над, сверх; coagulatio – свертывание, сгущение) – повышенное свертывание; гипертензия – hypertensio (лат.) – (tensio – напряжение) – повышение артериального кровяного давления;; гиподинамия – hypodynamia (лат.) – (hypo – уменьшение, ослабление основного понятия, снижение нормы) – снижение силы; гипокинезия – hypokinesia (лат.) – уменьшение движения; гипотония – hypotonia (лат.) – (tonos – напряжение) – пониженное артериальное давление; гипофункция – hypofunctio (лат.) – (functio – действие, работа) – пониженная функция; дегидратация – dehydratatio (лат.) – (de – отрицание, отмена, устранение, уничтожение, ухудшение; hydor – вода) – обезвоживание; декомпенсация – decompensatio (лат.) – (compensatio – выравнивание) – отсутствие уравновешивания; дискинезия – dyskinesia (лат.) – (dys – расстройство, затруднение) – расстройство движения; дисплазия – dysplasia (лат.) – (plasis – образование) – неправильное развитие; диспноэ – dyspnoea (лат.) – затрудненное дыхание; реимплантация – reimplantatio (лат.) – (re – повторение, противодействие; in – в; plantare – сажать) – обратная пересадка; реинфекция – reinfectio (лат.) – (infectio – заражение) – повторное заражение; экстрасистола – extrasystole (лат.) – (extra – вне, извне) – систола, возникающая вследствие патологического возбуждения вне ритмического ряда нормальных сердечных систол.*

К третьей группе относятся сложные кардиологические термины, состоящие из двух ТЭ – производящей основы и суффикса. Рассмотрим примеры данного способа словообразования: *алкалоз – alcalosis (лат.) – (alkali – щелочь; -osis – нарушение, отклонение от нормы) – повышенная щелочность крови; амилоидоз – amyloidosis (лат.) – (amyloidum – амилоид) – расстройство белкового обмена, выражающееся в откладывании амилоида в межтканевых щелях, по ходу и в стенках сосудов; ангиит – angiitis (лат.) – (angeion – сосуд; -itis – воспаление) – воспаление кровеносного сосуда; ангиома – angioma (лат.) – (-ома – опухоль) – опухоль кровеносного сосуда; атерома – atheroma (лат.) – (athare – каша из пшеничной муки) – ретенционная киста сальной железы вследствие закупорки ее выходного канала; ацидоз – acidosis (лат.) – (acidum – кислота) – увеличение содержания кислых веществ в крови и в тканях; вальвулит – valvulitis (лат.) – (valvula – клапан, заслонка) – воспаление клапана; васкулит – vasculitis (лат.) – (vasculum – сосудик) – воспаление небольшого кровеносного или лимфатического сосуда; кальциноз – calcinosis (лат.) – (calcium – кальций) – отложение кальциевых солей в тканях; медиастинит – mediastinitis (лат.) – (mediastinum – средостение) – воспаление соединительной ткани средостения; плеврит – pleuritis (лат.) – (pleura – плевра, серозная оболочка) – воспаление плевры; тромбоз – thrombosis (лат.) – (thrombos – шарик, сгусток) – наличие тромба в кровеносном сосуде; фиброз – fibrosis (лат.) – (fibra – волокно) – увеличение соединительной ткани; флебит – phlebitis (лат.) – (phlebos – вена) – воспаление вены.*

Четвертая группа представлена сложными терминами, выраженными двумя терминоэлементами, состоящими из производящих основ. Приведем примеры данного явления: *аллоритмия – allorhythmia (лат.) – (allos – другой) – аритмия с ритмическим группированием пульсовых ударов; ангиопатия – angiopathia (лат.) – (pathos – заболевание) – заболевание кровеносных сосудов; ангиоспазм – angiospasmus (лат.) – (spasmos – судорога) – спазм сосудов; аорталгия – aortalgia (лат.) – (algos – боль) – боль в области аорты; аортопатия – aortopathia (лат.) – заболевание аорты; артериопатия – arteriopathia (лат.) – заболевание артерии; атриомегалия – atriomegalia (лат.) – (atrium – предсердие; megale – большой) – увеличенное предсердие; брадикардия – bradycardia (лат.) – (bradys – медленный) – замедление ритма сердечной деятельности;*

кардиомаляция – cardiomalacia (лат.) – (malacia – размягчение) – размягчение тканей сердца; кардиомегалия – cardiomegalia (лат.) – увеличение сердца; кардиопатия – cardiopathia (лат.) – заболевание сердца; кардиопексия – cardiopexia (лат.) – (pexia – закрепление, фиксация) – фиксация сердца; кардиоплегия – cardioplegia (лат.) – (plege – удар, поражение) – сердечный удар; кардиоспазм – cardiospasmus (лат.) – спазм сердца; кардиотомия – cardiotomia (лат.) – (tomia – разрез, рассечение) – рассечение сердца; кардиофобия – cardiophobia (лат.) – (phobos – страх) – навязчивый страх болезни сердца; мальформация – malformatio (лат.) – (male – плохо; formatio – образование) – неправильное образование; микроаневризма – microaneurysma (лат.) – (micros – малый, мелкий; aneurysma – ограниченное или более диффузное расширение артерии) – небольшая аневризма; микроинфаркт – microinfarctus (лат.) – (infarctus – острая коронарная недостаточность) – небольшая острая коронарная недостаточность; микрокардия – microcardia (лат.) – уменьшение размеров сердца; патогенез – pathogenesis (лат.) – (genesis – происхождение, развитие) – происхождение и развитие болезни; кардиоцентез – cardiocentesis (лат.) – (kenteo – колоть) – прокол сердца; кардиорексис – cardiorrhexis (лат.) – (rhexis – разрыв) – разрыв сердца; флебектазия – phlebectasia (лат.) – (phlebos – вена; ektasis – растяжение, расширение) – расширение вен; стенокардия – stenocardia (лат.) – (stenos – узкий) – сжатие сердца; тахикардия – tachycardia (лат.) – (tachys – быстрый) – учащение сердечных сокращений; тахипноэ – tachypnoea (лат.) – учащение дыхания; транссудация – transsudatio (лат.) – (trans – через, сквозь; sudare – потеть, испускать) – переход плазмы крови или иной жидкости сквозь мембрану; тромбоэмболия – thromboembolia (лат.) – закупорка артерии тромбом; аорторрафия – aortorrhaphia (лат.) – (rhaphe – шов) – ушивание аорты; кардиоррафия – cardiorrhaphia (лат.) – ушивание сердца.

В пятой группе мы рассматриваем сложный кардиологический термин, состоящий из трех терминоэлементов – двух приставок и производящей основы. Приведем исследуемый пример: *асинергия – asynergia (лат.) – (syn – совместно; ergon – работа, деятельность) – отсутствие совместной работы органов.*

В шестой группе анализируются сложные термины, представленные тремя терминоэлементами – приставкой, производящей основой, суффиксом. Подтвердим данное утверждение примерами: *мезоаортит – mesoaortitis (лат.) – (meso – между) – воспаление в середине аорты; мезоартериит – mesoarteriitis (лат.) – воспаление между артериями; периаортит – periaortitis (лат.) – (peri – около, вокруг) – воспаление около аорты; перикардиолиз – pericardiolysis (лат.) – расщепление ткани околосердечной сумки; перикардит – pericarditis (лат.) – воспаление околосердечной сумки; эндаортит – endaortitis (лат.) – (endo – внутри) – воспаление внутренней стенки аорты; эндартериит – endarteriitis (лат.) – воспаление внутренних стенок артерий; эндоваскулит – endovasculitis (лат.) – воспаление внутренней стенки сосудов; эндокардит – endocarditis (лат.) – воспаление внутреннего слоя сердца.*

В седьмой группе мы изучаем кардиологические термины, выраженные тремя ТЭ – приставкой и двумя производящими основами. Проиллюстрируем данное явление: *агликемия – aglykaemia (лат.) – (glykys – сладкий) – отсутствие сахара в крови; ангиодисплазия – angiodysplasia (лат.) – нарушение развития сосудов; гипергликемия – hyperglykaemia (лат.) – повышенное содержание сахара в крови; гиперкалиемия – hyperkaliaemia (лат.) – (kalium – калий) – повышенное содержание калия в крови; гиперкальцемия – hypercalcaemia (лат.) – повышенное содержания кальция в крови; гиперлипидемия – hyperlipidaemia (лат.) – повышенное содержание жира в крови; гипермагнеземия – hypermagnesaemia (лат.) – (magnesium – магний) – повышенное содержание магния в крови; гипернатриемия – hypernatriaemia (лат.) – (natrium – натрий) – повышенное содержание натрия в крови; гипогликемия – hypoglykaemia (лат.) – снижение уровня сахара в крови; гипокалиемия – hypokaliaemia (лат.) – пониженное содержание калия в крови; гипокальциемия – hypocalciaemia (лат.) – пониженное содержание кальция в крови; гипоксемия – hypoxaemia (лат.) – пониженное содержание кислорода в крови; гипомагниемия – hypomagniaemia (лат.) – пониженное содержание магния в крови; гипонатриемия – hyponatriaemia (лат.) – пониженное содержание натрия в крови; перикардиоцентез – pericardiocentesis (лат.) – прокол околосердечной сумки.*

Восьмая группа представлена медицинскими терминами, в которых три ТЭ являются двумя производящими основами и суффиксом. Приведем примеры, подтверждающие данное высказывание:

акроцианоз – acrocyanosis (лат.) – (akros – верхний, крайний; kyaneos – темно-синий) – нарушение, связанное с синеватой окраской периферических частей тела; ангиомиксома – angiomyxoma (лат.) – (муха – слизь) – слизистая опухоль сосудов; ангиосклероз – angiosclerosis (лат.) – (skleros – твердый) – утолщение стенок сосудов; аортоартериит – aortoarteriitis (лат.) – воспаление стенок аорты и артерий; артериолонекроз – arteriolonecrosis (лат.) – (nekros – мертвый) – отмирание тканей артериолы; артериолосклероз – arteriolosclerosis (лат.) –утолщение стенок артериолы; артериосклероз – arteriosclerosis (лат.) –утолщение стенок артерии; атеросклероз – atherosclerosis (лат.) – утолщение стенок артерий в виде кашеобразных отложений; кардионевроз – cardioneurosis (лат.) – (neuron – нерв) – нервное заболевание, вызванное нарушением сердечной деятельности; кардиосклероз – cardiosclerosis (лат.) – заболевание сердечной мышцы, связанное с утолщением соединительной ткани; коронаросклероз – coronarosclerosis (лат.) – утолщение стенок венечных артерий сердца; коронаротромбоз – coronarothrombosis (лат.) – закупорка венечной артерии сердца; миокардит – myocarditis (лат.) – воспаление сердечной мышцы; панаортит – panaortitis (лат.) – (pan – весь, целый) – воспаление всех слоев аортальной стенки; панартериит – panarteriitis (лат.) – воспаление всех слоев артериальной стенки; панкардит – pancarditis (лат.) – воспаление всех слоев стенки сердца; ревмокардит – rheumocarditis (лат.) – (rheuma – течение, слизь) – сердечно-суставное воспаление; флебосклероз – phlebosclerosis (лат.) – утолщение стенок сосудов; тромбангиит – thrombangiitis (лат.) – воспаление кровеносных сосудов с образованием тромба; тромбартериит – thrombarteriitis (лат.) – воспаление артерии вследствие тромбоза; тромбоваскулит – thrombovasculitis (лат.) – воспаление небольшого сосуда с образованием тромба; тромбофлебит – thrombophlebitis (лат.) – воспаление кровеносных сосудов с образованием тромба.

В девятой группе мы рассматриваем сложные термины в области кардиологии, состоящие из трех ТЭ, выраженных производящими основами. Подтвердим данный словообразовательный метод примерами: *кардиомиопатия – cardiomyopathia (лат.) – заболевание сердечной мышцы; макроангиопатия – macroangiopathia (лат.) – заболевание, связанное с аномальным увеличением сосуда; микроангиопатия – microangiopathia (лат.) – заболевание, связанное с аномальным уменьшением сосуда.*

В десятой группе мы исследуем сложные кардиологические термины, представленные четырьмя различными ТЭ. В данном разделе мы приводим примеры четырехкомпонентных терминов, в которых выделяются следующие словообразовательные схемы: приставка + три производящие основы, производящая основа + приставка + производящая основа + суффикс, две производящие основы + приставка + производящая основа, три производящие основы + суффикс, приставка + две производящие основы + суффикс. Проиллюстрируем данное утверждение: *гиперлипопротеинемия – hyperlipoproteinaemia (лат.) – повышенное содержание жиров и белков в крови; медиастиноперикардит – mediastinopericarditis (лат.) – воспаление соединительной ткани средостения и околосердечной сумки; миокардиодистрофия – myocardiodystrophia (лат.) – нарушение питания сердечной мышцы; миокардиосклероз – myocardiosclerosis (лат.) – заболевание, связанное с уплотнением ткани сердечной мышцы; миокардиофиброз – myocardiofibrosis (лат.) – заболевание, связанное с разрастанием волокнистой ткани сердечной мышцы; пиоперикардит – pyopericarditis (лат.) – гнойное воспаление околосердечной сумки; тромбоэндокардит – thromboendocarditis (лат.) – воспаление внутреннего слоя сердца с образованием тромба; эндомиокардит – endomyocarditis (лат.) – воспаление внутреннего слоя сердечной мышцы.*

В настоящем исследовании мы рассматриваем единственный сложный термин, состоящий из пяти ТЭ: двух производящих основ, приставки, третьей производящей основы и суффикса, образующий одиннадцатую группу. Представим данный термин: *пиопневмоперикардит – pyopneumopericarditis (лат.) – воспаление, связанное со скоплением гноя и воздуха в околосердечной сумке.*

Проведенный словообразовательный анализ медицинских терминов в области кардиологии позволяет сделать следующие выводы:

1. Все исследуемые кардиологические термины можно разделить на 11 групп.

2. Все сложные медицинские термины выражены двумя, тремя, четырьмя, пятью ТЭ.

3. Большинство рассмотренных терминов состоят из двух ТЭ (50%).

4. Достаточное количество изученных терминов представлено тремя ТЭ (41 %).

5. Большое число проанализированных клинических терминов имеет в своем составе две и более производящие основы (64 %).

Список литературы

1. Арнаудов Г.Д. Медицинская терминология на пяти языках: словарь. – София, 1979. – 944 с.

2. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учеб. / М.Н. Чернявский, Е.П. Тверковкина, Л.М. Окатова и др. – Минск, 1989. – 352 с.

3. Матвеева Е.Е. Лингвокультурологические особенности формирования лингвистической терминологии: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М, 2012. – [Электронный ресурс]. – http://cheloveknauka.com/lingvokulturologicheskie-osobennosti-formirovaniya-lingvisticheskoy-terminologii (дата обращения: 27.11.2015).

4. Некрасова Т.П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2013. – [Электронный ресурс]. – http://www.dissercat.com/content/osobennosti-perevoda-yuridicheskoi-terminologii-s-russkogo-yazyka-na-angliiskii-yazyk (дата обращения: 27.11.2015).

5. Пушкарева И.А. Экономическая терминосистема как метаязык описания мир-системы :на материале английского и русского языков: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Барнаул, 2006. – [Электронный ресурс]. – http://www.dissercat.com/content/ekonomicheskaya-terminosistema-kak-metayazyk-opisaniya-mir-sistemy-na-materiale-angliiskogo- (дата обращения: 27.11.2015).

6. Рёбрушкина И.А. Ориентирующие свойства терминов: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Саранск, 2005. – [Электронный ресурс]. http://cheloveknauka.com/orientiruyuschie-svoystva-terminov (дата обращения: 27.11.2015).

УДК 81.01

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ДРЕВНЕГО СЛАВЯНСКОГО СЛОВА «СЛОВО», ЕГО ОБРАЗОВ И СМЫСЛОВ, И СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЭТОГО СЛОВА

Лопатина А.Б.

ГОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, e-mail: panachev@pstu.ru

Данная статья посвящена описанию и расшифровке древнего славянского слова «СЛОВО», начертанного славянской рунницей. В современном прочтении это слово имеет усекновенное значение и не передает тех смыслов и образов, что изначально заложены в нем много тысяч лет назад. Многочисленные реформы, в том числе и реформы русского языка, искоренили древнюю славянскую письменность, которая использовалась не только для передачи словесной информации бытового содержания, но и несла в себе образы, повествующие об устройстве мироздания. Древнеславянское слово «СЛОВО» имеет три разных варианта написания, используя руны, передающие одни и те же звуки, что меняет смыл и образы, стоящие за одним и тем же словом. Первое прочтение и написание слова «СЛОВО» обозначает свет наполняющий, дарующий лад и радость. Второе начертание слова «СЛОВО» обозначает силу и знания не только своего Рода, но других Родов, однако предупреждает о возможной разрушительной, чрезмерно очищающей силе такого рода знаний. Третье начертание слова «СЛОВО» раскрывает возможности человека, дарует вдохновение, раскрывает пути к творчеству и творению, сопровождаемому беспрерывной работы души и духа. Понимание смыслов и образов, зашифрованных в каждом из начертаний слова «СЛОВО», помогает понять величие как русского языка, так и русского народа.

Ключевые слова: слово, рунница, буквица, образ, знание

THE STUDY WAS THE ANCIENT SLAVIC WORD «WORD», HIS IMAGE AND MEANING , AND THE MODERN MEANING OF THE WORD

Lopatina A.B.

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, e-mail: panachev@pstu.ru

This article is devoted to the description and explanation of the ancient Slavic word «word», write by the Slavic runes. In today's reading of this word has a meaning and the Beheading does not transmit the meanings and images that was originally incorporated in it thousands of years ago. Numerous reforms, including the reform of the Russian language, uprooted ancient Slavic alphabet, which was used not only for transmission of verbal information of domestic content, but also carried the images that tell about the structure of the universe. Old Slavic word «word» has three different ways of writing, using runes, transmitting the same sounds that I swept and images behind the same word. First reading and writing the word «WORD» means light filling, granting mood and joy. The second mark of the word «word» denotes the power and knowledge not only of its kind, but other genera, but warns of a possible destructive over-cleansing power of this kind of knowledge. The third mark of the word «word» opens the possibility of a person gives inspiration, opens the way to creativity and creation, followed by a continuous operation of the soul and spirit. Understanding the meanings and images, encrypted in each of the tracings of the word «word», it helps to understand the greatness of both the Russian language and the Russian people.

Keywords: word, runes, letter, image, knowledge

Миф о том, что древние славяне были диким народом, не имевшим не своей письменности, ни системы мироздания, ни теоретических и практических навыков, давным давно уже изжил себя. В настоящее время совершенно ясно, что такая позиция была выгодна тем, кто строил планы на захват страны с огромной территорией и ее богатейшими ресурсами. Просто так победить русский народ, одной лишь силой, не так-то просто, что и показывает опыт многочисленных войн. Вырвать у русского народа его корни, плотно и глубоко проросшие в каждую сферу жизнедеятельности, лишить его РОДного языка – вот следующий этап информационной войны против русского народа. КульУРА, а по сути куль У-РА (РА – первозданный свет, наполняющий, несущий знания о миропостроении и мироздании), является настолько глубоко генетически заложенной в сознание русского человека, что выражается в каждом его слове, и даже букве. Культурные революции, неоднократно навязываемые нашей стране в разные исторические периоды под видом инноваций и спасения русского народа, имели целью, прежде всего, вырвать с корнями каждую крупицу знаний о себе и своем Роде. Горели библиотеки, производились реформы Петра I, нещадно сжигавшего все рукописи, несущие в себе истинные знания. Кровавой волной прошлась

по стране революционная идея ликвидация безграмотности, под видом которой происходило переобучение русского народа своему же родному языку. В эти годы реформами А.В. Луначарского привычная русскому народу азбука, состоящая из 35 буквиц, несущих в себе не только звуки и фонемы, но и образы, была абортирована и заменена на алфавит из 33 букв, образов в себе не несущих. Написание многих слов изменилось [1]. Под видом экономии денег революции истреблены из обихода некоторые буквицы из-за чего изменилось понимание тех слов, в которых они использовались для написания и передачи информации. Подобными реформами были уничтожены многие понятия, как целостное явление и ключ к познанию мироздания.

Целью данной работы является освещение значений слова «СЛОВО», начертанных славянской рунницей и раскрытие понимания слова «СЛОВО» в древней Руси.

До Кирилла и Мефодия [2, 5] существовали три буквицы «С», несущие фонемное значение звука «с». Это были руны, одна из которых называлась «Свет», руна «Свати», и перуница «Солуб», которая несла значение С долгое и мягкое. Каждая из этих рун отражала разные качества Света. Руна «Свет» обозначала свет проникающий, наполняющий, Свет Даждьбожий. Руна «Свати» символизировала свет разрушающий. Символ свастики, состоящий из четырех рун «Свати», обозначал символ Свет очищающий, чрезмерно разрушающий. В истории фашизма в начале использовалась противосолонная свастика [3]. У русских войск, в частности на деньгах (монетах) использовалась противосолонная, а на флагах – посолонная свастика. Деньги – это сама по себе энергия, энергия Даждьбога, но она очень легко становится чрезмерной, что и иллюстрирует противосолонная свастика на денежных знаках, использующихся в России вплоть до 1923 года. Когда денежная энергия становится чрезмерной, тогда богатство превращается в казну, а обладатель этой казны переходит в состояние кащея [4]. И для того, чтобы деньги не управляли человеком, свастику изображали противосолонь. В вышивках и других изображениях свастики, она везде изображена по солонь. В некоторых местах у женщин встречается изображение свастики противосолонное, поскольку женщина обладает лунной энергией и предназначена очищать. На посуде, особенно посуде для гостей, свастику изображали против часовой стрелки, дабы защитить семью о тех энергий гостя, с которыми он пришел, ибо помыслы этого гостя неведомы. Особенно в доме, в котором находится маленький ребенок, посуду гостю выдавали не из числа той, которой пользовались в обиходе жители. Посуда для гостей не хранилась вместе с посудой, которой пользовались сами хозяева. Для кормящей мамы и младенца готовили отдельно и в отдельной посуде из соображений защиты от неведомых энергий других людей, для взращивания здорового ребенка и потомства.

Руна «С» бывает трех видов: свет проникающий наполняющий, свет очищающий, чрезмерно разрушающий, свет, как озарение мысли или небесный свет или свет Свентовида. Это то, что озаряет наше сознание, способно вдохновить человека на благие дела, на подвиги и свершения. В современном написании слова «СЛОВО» мы должны учитывать все три значения. В древних написаниях этого слова, оно могло писаться с разной буквой «С», в зависимости от того, какой смысл вкладывался в значение написанного.

«ЛО» – это не отдельный слог. Изначально «ЛО» – это буквица. «ЛО» – это сила, восходящая вверх от Земли до Неба, сила произрастающая из земли и символизировала прорастающий росток, делящееся семя внутри женщины. Руна «Ярошь», от которой произошла буквица «ЛО», символизировал любой прирост. Встречается начиная с мужских поясов, травяных мешочков, заканчивая мешками с семенниками, в которых хранилось зерно, особенно для первого засева. Мешки для хранения зерна шили обязательно из старых мужских портов.

Буквицу «В» символизировали две руны. Первая из них обозначала веданье в яви, данное от матери, поэтому у нее изображали два треугольника, один под другим, как зубчатый край, который символизировал груди небесных важных, которые проливаются семенем, млеком и питают всех, кто находится под их крышей. Именно поэтому мать защищает дитя. Старшая мать или Яга является покровительницей или духовной наставницей для всех живущих в роду.

Вторая руна, обозначающая буквицу «В», с тремя треугольниками, расположенными один под другим, также с зубчатым краем, символизирует веданье, данное от Бога, не только того, что стоит у Рода земного, но и то, что стоит над Родами земными. Обозначает знание и ведание Пути НаРода, знание и ведание пути всего человеческого Рода, всех Родов земных, и звериных, и лесных, и травных, и каменных, алатырных и человеческих.

Буквица «О» символизирует яйцо Рода, всевозможность, всесуществование.

Таким образом получается несколько вариантов написания самого слова «СЛОВО». Читаться все эти слова будут одинаково, а значения имеют разные. Такие начертания слов могут встречаться в христианской литературе приблизительно до начала XVIII века, покуда эту манеру письма не истребили реформы государя Петра I. Все три варианта написания слова «СЛОВО» изображены на рисунке.

Варианты начертания слова «СЛОВО» древнеславянской рунницей

Первое написание трактуется как Свет, который нас наполняет, позволяет Землю объединять с Небом, несет веданье Рода и данная клятва в веданье всего мира. То есть фактически это Слово Рода, Рода земного, то, что мы познаем и через это познание развиваемся. Это свидетельствует о том, что важно изучать опыт предков, с тех основ, с которых мы начинаем свое развитие.

Второе написание слова «СЛОВО», начинающееся с написания руны «Свати», символизирует умение познавать знания, в том числе и знания чуждые, которые для человека в данный момент кажутся разрушительными. Такое знание также позволяет понимать и объединять землю с веданьем, понимать свой Род, понимая и другие Роды. Это знание других народов. Славяне никогда не страдали веронетерпимостью, уважая, понимаю и, даже, изучая, знания других народов. Главный завет на древе Родолюбия гласит: «Много листов на древе Рода, но Род – един». При этом такое начертание слова «СЛОВО», начинающееся со «Свати» предупреждает, что если человек из своего Рода излишне увлечется познанием обычаев чужого Рода, то это чревато разрушением, чрезмерным очищением его.

Третий вариант начертания слова «СЛОВО» символизирует поиск истины, быть озаренным, имея связь с Землей и Небом. И тогда придет веданье всебожье, помогающее понять истину во всех Землях, во всем всемирье. Это уже другое состояние и другой уровень «СЛОВА». Это способность самому находить истину и творить этим самым Светом изначально живую материю [6]. Также следует подчеркнуть, сто славяно-арии считали Богами людей, вышедших в своем развитии на уровень Творца, численность которых была не мала благодаря тому, что такие знания ребенок впитывал с момента появления на свет и нес с собой всю жизнь земную [7].

Иллюстрацией, всецело презентующей понятие «СЛОВО» во всех его смыслах и образах, является произведение «Слово о полку Игореве». Это произведение, сказ, сказание или предание, является образцом славяно-арийского или как сейчас называют русского способа передачи информации, с полным сохранением всех манер и форм обращения с каждым смыло-образом, предающимся из поколения в поколение устно, то есть из уст в уста. При этом каждый сказитель настолько точно передавал и отражал информацию, зашифрованную в этом предании, что за многие лета смысл, необходимый к донесению до восприятия слушающего, сохранялся всецело. Это обеспечивалось высокой степенью грамотности каждого руса, живущего в те далекие времена. Грамотность же рассматривалась в более, в значительно более широком смысле, нежели сейчас. Если, в настоящий момент мы говорим о любом событии и передаем его с точки зрения простой информации, зачастую закодированной с помощью цифр и двоичного кода, а попросту «да-нет», что соответственно выражается в цифрах «0-1», то у древних славян первичными были образы, стоящие за каждым явлением, словом, мыслью. Эти составляющие и формировали миропонимание древних славяно-ариев, что делало их носителями знания, которое они могли передавать не только внутри своего Рода, но и нести в другие Роды, с целью просвещения (неся свет знаний) и наделения других Родов силой и мудростью, которой обладали сами.

Обеднение русского языка, лишение его образности, предание безобразности (и снова мы можем двояко прочесть и понять последнее слово), является первым и главным шагом на пути к искоренению русов и вырождению нации. В настоящее время «Слово о полку Игореве», являющееся эпическим произведением, стало не более, чем неким мучением для учеников шестых

классов, которые не понимая ни сути, ни значения этого эпохального творения, воспринимают его, как очередной «стих», отрывок из которого необходимо зазубрить, сдать на оценку и забыть. Да и некому им разъяснить и расшифровать данное послание наших предков, ибо с каждым последующим годом девальвирует система образования и деградирует система ценностей, в том числе и в общеобразовательных учреждениях.

И понимание «Слова о Полку Игореве», не просто рассказ о походе дружины князя и неудачном их выступлении, который нужно воспринимать как простое повествование, а «СЛОВО» во всех трех смыслах, зашифрованных во всех трех, ранее разобранных по буквицам, вариантах.

Прежде всего «Слово о полку Игореве» символизирует знание и силу его, которое сокрыто в руне «Свет». Обладая этим знанием, славяно –арии несли его в себе, передавали его внутри своего Рода, преумножали и следовали законам света. Также и дружина князя, достойные сыны своего Рода, обладали этим знанием, были наделены им по праву рождения, хранили свет внутри себя и внутри Рода своего. Тем не менее, видели служители света, как другие племена, соседние, менее светлые, менее грамотные, и в следствие того, более агрессивные, неоднократно нападавшие на носителей света и светлого знания, нарушали законы света, так чтимые славяно-ариями. Посему «Слово о полку Игореве» имеет и несет в себе второе значение слова «СЛОВО», начинающееся с руны «свет чрезмерно разрушающий». Поход князя с дружиной на половцев – это и есть некое разрушение, вторжение в их быт и привычные формы существования и поведения своим светом и миропониманием. Делалось это для того, чтобы просветить малограмотных, чтобы дать им знание, жить по которому означает жить в мире и согласии с собой, со своим Родом, с соседними Родами и племенами. Примирить половцев внутри своего же стана, а также снизить их агрессивность, выражающуюся в постоянных набегах, разбоях, грабежах и насилии, это и было целью дружины Игоря, выдвигающего в поход. Однако, свет знаний, который он нес половцам, был чрезмерно разрушающим, поскольку так или иначе нарушал или хотел нарушить привычное их поведение. О набегах и кровожадности соседних племен, менее развитых духовно и ментально, известно многое. Только терпеливость, доброта и светлое сияние душ славяно-ариев, могли видеть, по сути дела во врагах, прежде всего людей, с их нуждами и чаяниями. Именно поэтому при взаимодействии с ними были выбраны не теже агрессивные методы коммуникации, которые применяли сами дикие племена, а по чистоте и доброте душевной, русы решили нести свет знаний диким кочевникам, дабы улучшить их жизнь и дать им возможность эволюционировать и развиваться.

Именно поэтому, наконец, «Слово о полку Игореве» имеет и третье значение слова «СЛОВО» – знание, помогающее развиваться, познать мир богов, стать богами самим, познать всемирье.

Однако, для того, чтобы крупицы знания легли и начали прорастать, нужна благодатная почва, коей ни в коей мере не является мир тьмы, который правит в умах агрессоров. Бесконечная, как мир, битва между светом и тьмой, между силами добра и зла, неизменно заканчивается победой темных сил, по причине беспринципности методов их воздействия, подлости, не сдерживании данных слов, обещаний и клятв. Силы же света, наоборот, всегда (все года) держат данное ими слово, и, тем более, даже и подумать не могут о том, чтобы нарушить единожды произнесенную клятву. Зная это, темные силы постоянно использовали и продолжают использовать против представителей света, доброту и честность их души. Поэтому светлые силы постоянно проигрывают в неравной схватке, поскольку сами не могут допустить использовать подлость, обман и предательство в качестве оружия.

Именно поэтому войско князя Игоря потерпело поражение. Поражение это было не физическим, поскольку русские воины отличались недюжинной силой, умением вести бой, способностью быстро восстанавливаться после боя, а также обладали свойствами, в настоящее время не совсем понятными современному человеку с точки зрения физики процесса. Умение входить в ресурсное состояние, когда тело, даже в тяжелых доспехах, могло быстро перемещаться в пространстве, было доступно тоже только славяно-ариям. Итак, битва князя Игоря была проиграна не физически, не энергетически и не духовно. Слово, понесенное половцам, не упало в благодатную почву, не проросло и не укоренилось. Свет знаний не победил в силу слишком светлых и правдивых своих намерений. Это означает и описывает неудачный поход князя Игоря с дружиной в стан врага. Слово «СЛОВО» в третьем его начертании и значении, к сожалению, после походя князя Игоря с дружиной во вражеские пределы, не оправдало тех ожиданий славяно-ариев, которые возлагались на поход князя. Неудачный поход князя с дружиной символ провальности

самой идеи как-то и сколько-то облагородить мир агрессоров, путем внесения света знаний в их повседневность. И по настоящее время потомки светлого Рода и темных сил проявляют себя также во всех аспектах жизни, что выражается в терпимости и толерантности носителей света, агрессивности, захватничестве и беспринципности, со стороны служителей темного культа.

Заключение

Таким образом современное понимание слова «СЛОВО» ограничено, усечено и лишено первоначальных смыслов и образов. Само по себе древнеславянское слово «СЛОВО» зашифровывает в себе три разных понятия. Есть знание и сила, которая может наполнять светом и радостью. Есть знание или сила, которая может очищаться и может очищать. Есть знание, слова, фразы, которые могут наполнять, помогать совершенствоваться и вскрывать Родовую память, познавать веданье Богов и все всемирье. И в то же время во всем этом познании должно быть личное участие, что передает смысл пословицы: «На Бога надейся, а сам не плошай». Это призыв к стремлению быть одаренными, не разделяя мир на верх – низ и лево-право, а нацеливаться познать золотую середину, понимая, что у каждого познающего она будет разная, ибо рассматривает он ее через призму своих собственных суждений, в меру своих сил и возможностей. Это и обеспечивает многообразие мира, украшает его и развивает.

Список литературы

1. Гротъ Я.К. Русское правопiсание. Руководство. – 11-е изд. – СПб., 1894. – 80 с.

2. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и великая степь. – М.: Изд-во «Мысль», 1989. – С. 472.

3. Иванова-Бучатская Ю.В. Plattes Land: Символы северной Германии (славяно-германский этнокультурный синтез в междуречье Эльбы и Одера). – СПбб: Наука, 2006. – 249 с.

4. Пушкин А.С. Руслан и Людмила. – Воронеж.: Центрально-Черноземное книжное Изд-во, 1990. – 121 с.

5. Русалов А. Путь к истине. Напутствие. – 2003. – 369 с.

6. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. – М.: Русское слово, 1997. – 438 с.

7. Славяно-арийские веды. – Омск.: Изд-во «Асгардъ» и «Аркор», 2001. – 256 с.

УДК 81’22. +821.512.122

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «ДАСТАРХАН»

Оналбаева А.Т., Жанузакова К.Т

Казахский государственный женский педагогический университет, Алматы, e-mail: a.onalbaeva@mail, kuralay_zhanuzak@mail.ru

Данная статья посвящена термину «концепт», который является стержневым термином понятийного аппарата культурологической лингвистики. В статье рассматривается многоаспектное изучение термина в лингвокультурологии. Выделяются два подхода к исследованию концепта: лингвокогнитивный и линогвокультурологический. В рамках лингвокогнитологии концепт трактуется как оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Суммируя мнения исследователей по поводу концепта, можно указать на следующие признаки концепта: 1) комплексность бытования (концепт формируется и существует на стыке языка, сознания и культуры); 2) ментальная природа (концепт – единица сознания, в котором осуществляется взаимодействие языка и культуры); В работе анализируется понятие *дастархан,* имеющий сложную семантическую структуру, которая входит в понятийную составляющую концепта «дастархан».

Ключевые слова: концепт, лингвокультурология, семантика, ментальная природа, дифференциальная сема, потенциальная сема, гостеприимство

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE CONCEPT «DASTARKHAN»

Onalbayeva A.T., Zhanuzakova K.T.

Kazakh State Women’s Teacher Training University, Almaty, e-mail: a.onalbaeva@mail.ru, kuralay_zhanuzak@mail.ru

This article focuses on the term «concept», which is a core term of the conceptual apparatus of cultural urological linguistics. The article deals with the study of multidimensional in terms of cultural linguistics. There are two approaches to the study of the concept: Lingvokognitivnye and linogvokulturologichesky. As part lingvokognitologii concept is interpreted as meaningful operational unit of memory mental lexicon, conceptual framework and language of the brain, the whole picture of the world , as reflected in the human psyche. Summing up the views of researchers on the concept, you can specify the following features of the concept: 1) the complexity of existence (the concept is formed and exists at the intersection of language, consciousness and culture); 2) mental nature (concept – a unit of consciousness in which the interaction of language and culture); The paper analyzes the concept of dastarkhan having a complex semantic structure, which is a conceptual component of the concept «dastarkhan».

Keywords: concept, cultural linguistics, semantics, mental nature, differential seme, potential sema, hospitality

Концепт рассматривается как единица языка и культуры в их взаимодействии в трудах целого ряда исследователей: Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, В.В. Воробьев, В.И. Карасик, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Ш.К. Жаркынбекова, А. Ислам, Н.Г. Шаймердинова и др, однако до сего времени мы наблюдаем множество интерпретаций, касающихся содержательных различий между двумя смежными сущностями: понятие и концепт.

Так, Ю.С. Степанов дифференцирует их следующим образом: «…понятие – это мысль о предметах и явлениях, отражающая их общие и существенные признаки, а концепт – это идея, включающая не только абстрактные, но и конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки концепты не только мыслятся, они переживаются….концепт – это точка пересечения между миром культуры и миром индивидуальных смыслов, это сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек сам входит в культуру» [7, с. 41–42].

Д.С. Лихачев считает, что концепт – это замещение значения слова в индивидуальном сознании и в определенном контексте, это личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения [6, с. 281].

А.А. Залевская характеризует концепт с позиции психолингвистики как объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов) [2, с. 39].

А. Соломоник определяет концепт как абстрактное научное понятие, выработанное на базе конкретного житейского понятия [7, с. 246].

В.З. Демьянков, анализируя понятие и концепт в художественной литературе и научном языке, считает, что понятие – это то, о чем люди договариваются, люди конструируют их для того, чтобы «иметь общий язык» при обсуждении проблем; концепты же существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не) уверенности [1, с. 45].

В.В. Колесов дифференцирует понятие и концепт следующим образом: концепт – это сущность, явленная в своих содержательных формах – в образе, в понятии и в символе… Понятие есть приближение к концепту, это явленность концепта в виде одной из его содержательных форм. Концепт – и ментальный генотип, атом генной памяти … и архетип, и первообраз, и многое еще [4, с. 19–20].

Мы используем концепты в трактовке В.И. Карасика: «…это ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта. Типизируемость этих единиц закрепляет представления в виде различных стереотипов, их осознаваемость дает возможность передать информацию о них другим людям, их значимость закрепляет в индивидуальном и коллективном опыте важные (и поэтому эмоционально переживаемые) характеристики действительности. Эти характеристики концептов представляют собой их образно-перцептивную, понятийную и ценностную стороны» [3, с. 24].

Выделяются два подхода к исследованию концепта: лингвокогнитивный и линогвокультурологический. В рамках лингвокогнитологии концепт трактуется как оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Такую трактовку концепта мы встречаем в трудах Е.К. Кубряковой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.Н. Телии и др.

При лингвокультурном подходе концепт определяется как базовая единица культуры, которая включает понятийный, ценностный и образный компоненты. Подобная трактовка концепта встречается в работах В.И. Карасика, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, З.К. Ахметжановой и др.

Абсолютно адекватного, единого понимания концепта нет. Каждый из исследователей по-своему трактует структуру концепта. Так, у В.В. Красных концепт может быть единицей только высокой степени абстракции, имеющей национально-культурную специфику, именуемый словом и включающей в свою структуру словесные ассоциации на имя концепта [5, с. 268–269], тогда как З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что ассоциативные связи имени концепта не могут входить в его содержание, это дополнительная процедура, позволяющая описать концепт.

Ю.С. Степанов различие между терминами «понятие» и «концепт» усматривает в принадлежности их разным наукам: понятие – термин логики и философии, концепт – лингвокультурологии. Характеризуя концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека, Ю.С. Степанов отмечает, что в содержание концепта входит не только то, что принадлежит строению понятия, но и все то, что делает его фактом культуры: исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д. То есть Ю.С. Степанов расширяет объем содержания концепта [8, с. 603].

Суммируя мнения исследователей по поводу концепта, можно указать на следующие признаки концепта:

1) комплексность бытования (концепт формируется и существует на стыке языка, сознания и культуры);

2) ментальная природа (концепт – единица сознания, в котором осуществляется взаимодействие языка и культуры);

3) неотъемлемый компонент концепта – ценностность;

4) условность, размытость (нет четких очертаний);

5) изменчивость, связанная с изменением актуальности в ходе жизни языкового коллектива;

6) трехкомпонентность: выделяются ценностный, образный и понятийный компоненты;

7) полиапеллируемость: существует много способов апелляции к лингвокультурному концепту [8, с. 64].

В выше приведенном развернутом определении признаков концепта для нас крайне важным является полиапеллируемость, т.е. возможность апеллировать к любому лингвокультурному концепту самыми разными способами вербального и невербального характера.

Укажем на ряд основополагающих понятий казахской лингвокультуры. Это прежде всего понятие *дастархан*. Слово дастархан иранского происхождения. Как этнографический термин, в 4-м томе 15-томного «Словаря казахского литературного языка» оно дефинировано следующим образом: «Значимый для казахского менталитета предмет, символизирующий гостеприимство и семейное благополучие, уровень понимания

основных принципов национальной культуры, отражающий авторитет главы семьи и материального достатка семьи в целом, постоянную готовность щедро угостить любого гостя» [11, с. 512]. Если исходить из этого определения, семантику слова *дастархан* можно представить в виде следующего иерархически организованного набора сем, разных по статусу, по своей роли в формировании плана содержания:

Архисема: прием пищи 1;

Архисема: символ 2;

Дифференциальная сема 1: несколько человек;

Дифференциальная сема 1: в рамках конкретной семьи;

Дифференциальная сема 2: гости;

Дифференциальная сема 2: уважение;

Потенциальная сема 1: обилие пищи;

Потенциальная сема 1: разнообразие блюд;

Потенциальная сема 2: соответствие национальным традициям;

Потенциальная сема : материальный достаток семьи;

Потенциальная сема: отражение отношения главы семьи к другим людям;

Потенциальная сема: общение.

Как можно заметить, слово *дастархан* имеет сложную семантическую структуру, которая входит в понятийную составляющую концепта «дастархан». Образно-ассоциативная составляющая этого концепта репрезентируется следующим образом: *дастархан* ассоциируется в представлении казахов с чем-то святым, через что переступать нельзя, совместный прием пищи, участие вместе с кем-то в дастархане означает знакомство, сближение, установление дружеских, дружелюбных отношений. Приглашение на дастархан выражает желание установить более близкие, теплые отношения с кем-то, богатый дастархан ассоциируется как с понятием щедрости, так и с понятием искреннего дружелюбия хозяина дома, главы семьи В семантике слова *дастархан* всегда содержится положительная оценка: *дастарханы мол, берекелі дастархан, қасиетті дастархан.* Однако во всех словарных дефинициях не эксплицируется очень важный момент: дастархан – это не только организованное с определенными целями угощение, прием пищи, это еще и очень обстоятельное, неспешно проходящее общение, всегда подразумевается, что во время дастархана происходит интересное как для гостей, так и хозяина общение.Чтобы это общение состоялось, хозяева обычно дополнительно приглашают других людей, которые обладают талантом общения, умеют поддержать разговор. В результате дастархан – это общение и угощение довольно большого количества коммуникантов. Этот момент подмечен не в научных работах известных ученых, а в газетной статье А. Маукараұлы «Қонақ», где автор пишет, что казахский аул всегда радуется гостям, ибо с каждым новым человеком приходят издалека интересные рассказы, новости, песни, сведения о новых землях, событиях.

Глубинный смысл слова и понятия «*дастархан»* можно понять, лишь связав его с понятими «гостеприимство» и «слово».

З.К. Сураганова отмечает, что институт гостеприимства имел широкое распространение в истории разных этнических культур [12]. В настоящее время он признается в качестве культурной универсалии. Гостеприимство в качестве социального организма имеет ряд обязательных составляющих: защиту и неприкосновенность гостя, а также его имущество (на определенное время, по истечении которого гость лишался такой привилегии), представление крова и пищи, сопровождение его на некоторое расстояние пути (находившееся под юрисдикцией хозяина или рода, племена, к которому принадлежит хозяин), обеспечение транспортом, в случае, если гость преследуется, и, наконец, церемониальный обмен дарами. Со всеми названными составляющими, но с тенденцией постепенной утраты некоторых из них институт гостеприимства наиболее продолжительное время функционировал у кочевников и горцев. Обычное право этих народов обязывало оказывать прием любому путнику с предоставлением защиты крова и пищи, – отмечает З.К. Сураганова [12, с. 175]. Одной из причин живучести института гостеприимства у казахов исследователи видят в освященности его мифологической традицией. Мифический предок казахов Алаш, кроме причитающейся доли каждому из трех своих наследников, разделил и четвертую часть своего состояния между ними поровну для того, чтобы они встречали каждого путника, оказавшегося под их кровом. У военного губернатора Торгайской области Л.Ф. Баллюзека приводится следующее толкование мифологического основания обычая гостеприимства у казахов: «…первый киргизский родоначальник Алач, исходя из условий кочевого быта наказал своим сыновьям … не берите при взаимном посещении вашем друг друга платы за съестные припасы, будьте друг другу постоянно как бы приглашенные гости, пользуйтесь таким образом друг у друга правом кунак-асы или даровым, бесплатным приютом и угощением, на что примите от меня еще оставшуюся у меня четвертую долю моего имущества и считайте ее уже не исключительною которого-либо из вас,

а общим достоянием и как бы неразделенною между вами на веки вечные инчаю. Вот откуда и каким священным для потомства Алача заветом передано существующее между киргизами начало кунак-асы» [12, с. 211].

С.Е. Толыбеков объясняет это следующим образом: «Институт гостеприимства был вызван острой необходимостью в условиях военно-походного образа жизни, подвергавшего кочевника бесконечным приключениям, лишениям голода, холода и зноя всегда помнить добро человека, который накормил его при голоде, согрел при холоде и напоил при жажде. Оказывать уважение, почет и помощь человеку, который дал пищу, считалось в кочевом обществе самым высоким достоинством» [13, с. 96]. Интерпретируя мысль С.Е. Толыбекова, можно утверждать, что институт гостеприимства содействовал формированию таких черт казахского народа, как милосердие, доброжелательное и дружелюбное отношение к людям, уважительное отношение, благодарность за оказанную ему, пусть даже небольшую, помощь и в то же время чувство определенной защищенности, поскольку любой казах вправе рассчитывать на помощь в трудной ситуации, особенно в пути.

Сама традиция гостеприимства и отдельные ее аспекты нашли отражение в казахских паремиях, достаточно глубокое толкование одной из них – «Қонғанша қонақ ұялар, қонған соң үй иесі ұялар» (букв. в гостях гость стесняется, после его прихода хозяин стесняется) мы находим в одной из заметок русского чиновника Владимира фон Герна, активно интересовавшегося казахским бытом. Герн пишет, что стеснение гостя вызвано тем, что он ввел хозяина в расход, в который входит угощение «из лучших употребляемых в пищу животных (баран или лошадь – смотря по общественному положению, занимаемому гостем) и при отъезде он должен получить соответствующий своему положению подарок – более или менее ценный халат или даже коня». Стеснение же хозяина вызвано «боязнью того, что гость мог остаться недоволен его гостеприимством и как по пути, так и возвратившись домой в среду своих сородичей, пустить позорящую доброе имя степняка молву о его скупости и несоблюдении обычая гостеприимства» [13, с. 211].

Таким образом, гостеприимство включает в себя ряд компонентов, главным из которых является дастархан. В основе как целевого, так и нецелевого дастархана лежат такие главные культурные константы, как концепты «человек и социум», «потомство», «плодовитость как основа семейного счастья» и др.

Список литературы

1. Демьянков В.З. Понятие и концепт в в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. – М., 2001. – № 1. – С. 35–47.

2. Залевская А.А. Проблемы психолингвистики. – Калининград: Наука, 1983. – 286 с.

3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 2001. – С. 75–80.

4. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. – 240 с.

5. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.

6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 280–287.

7. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. – М.: Молодая гвардия, 1995. – 352 с.

8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

9. Герн фон Вл.Из записной книжки. Этнографические заметки. Характер и нравы киргизов-казаков // Памятная книжка Семипалатинской области на 1900 г. – Семипалатинск. Типография семипалатинсого областного Правления 1899. Цитир. по: Сураганова З.К. Основы и функции казахского обычая гостеприимства «Қонақасы».

10. Оналбаева А.Т. Невербальное общение: социальный и национально-культурный контекст. – Алматы, 2010. – 250 с.

11. Словаря казахского литературного языка. – 4 том. Б-Д. – Алматы: Арыс, 2007. – 512 б.

12. Сураганова З.К. Основы и функции казахского обычая гостеприимства «Қонақасы» // Вестник КазНУ. Серия историческая. – 2006. – № 2(41). – С. 175–177.

13. Толыбеков С.Е. Общественно-экономический срой казахов в XVII–XIX веках. – Алматы: Казгосиздат, 1959.

УДК 801.313.1: 943

РЕАЛИЗАЦИЯ И ФУНКЦИИ ОНИМОВ ТЮРКСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. СНЕГИНА, М. СИМАШКО, А. АЛИМЖАНОВА, Г. БЕЛЬГЕРА, С. САНБАЕВА)

Туровская Е.И.

РГП на ПХВ «Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова», Кокшетау, e-mail: turovskaya.kgu@mail.ru

В статье рассматривается реализация и функции антропонимов и топонимов тюркского происхождения в художественном тексте. Проводится комплексный анализ топонимов и антропонимов, функционирующих в художественной и исторической прозе: выявление структурных формул имен собственных, значения и семантической наполненности, описание их функций. Онимы, как языковые единицы, исследуются сквозь призму взаимосвязанных лингвистических аспектов: прагматического, социолингвистического, когнитивного; лингвокультурологического, этнолингвистического, психолингвистического. Актуальность статьи связана с интересом к взаимосвязи языка и культуры и к национальной языковой картине мира.

Ключевые слова: оним, антропонимы, топонимы, модели наименования, функции онимов, текст, национальная языковая картина мира, национально-культурная специфика

SALES AND FUNCTIONS OF ONIM TURKIC ORIGIN IN THE LITERATURE (ON THE MATERIAL OF D. SNEGIN, M. SIMASHKO, A. ALIMZHANOV, G. BELGER, P. SANBAEV)

Turovskaya Y.I.

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau, e-mail: turovskaya.kgu@mail.ru

The article deals with the implementation and functions of personal names and place names of Turkic origin in a literary text. It conducts a comprehensive analysis of the place names and personal names operating in the artistic and historical fiction: the identification of the structural formulas of proper names, meanings and semantic fullness of their functions. Onym as linguistic units, studied in the light of related linguistic aspects: pragmatic, sociolinguistic, cognitive; linguistic and cultural, ethno-linguistic, psycholinguistic. Relevance of the article is associated with an interest in the relationship of language and culture and to the national language picture of the world.

Keywords: onym, anthroponyms, toponyms, model of name, features of onyms, text, the national language picture of the world, cultural identity

Онимы являются объектом изучения разных научных дисциплин: истории, географии, литературоведения, этнографии, психологии, астрономии. Однако в первую очередь они принадлежат лингвистике и являются объектом пристального внимания языковедов.

Среди разнообразных групп онимов мы останавливаемся на антропонимах и топонимах, так как поддеживаем точку зрения ведущих исследователей (Ю.А. Карпенко, А.В. Суперанская, О.И. Фонякова и другие) о том, что данные разряды теснее других связаны с историей, культурой, традициями, психологией, мышлением, ментальностью человека. К примеру, О. Есперсен писал: «...большим количеством признаков обладают имена собственные, а не имена нарицательные.., имена собственные «коннотируют» наибольшие количество признаков» [1; 71–72].

Проза выступает контекстом, в котором языковые единицы вступают в **парадигматические и синтагматические** отношения. Отнесение выбранных имен и названий к единицам тюркского происхождения происходит по преимущественной национальной маркировке и словарю.

Цель заключается в исследовании функциональной специфики тюркских онимов в прозе писателей-билингвов Казахстана.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужил корпус тюркских онимов (500 единиц) в романах и повестях Д. Снегина «Два шага в полдень», «Через наши сердца», «Сказать себя, или Пелым и его обитатели», «В городе Верном», «В те дни и всегда»; М. Симашко «Падение Ханабада», «Колокол», «Маздак»; Г. Бельгера «Дом скитальца», «Разлад», «Туюк су», «Рыжий Рысбек из аула Кастек», «Салем, Салим!», «Зов»; А. Алимжанова «Дорога людей. Вчера. Сегодня. Завтра», «Стрела Махамбета», «Гонец»; С. Санбаева «Белая аруана». Исследуемый ономастикон включает единицы различной прописки: Маруар, Алатау, Махамбет, Елемес, Абу, Жарас, Болпыш, Шынар, с одной стороны, и Жеңіс, Джетысу (в оригинале: Жетісу), Карачок (в оригинале Қарашоқ), Малая Алматинка, Бейбарс (в оригинале: Бейбаріс), Кумис (в оригинале Күміс), Коктебель (в оригинале: Көктөбе) с другой.

Методы исследования. В работе использованы общепринятые в лингвистике и ономастике методы исследования: дескриптивный (описательный), сопоставительный, текстологический, стилистический

анализ, фонетический анализ, компонентный анализ, классификация, статистический, индуктивный, структурно-семантический методы, контекстный анализ, этимологический анализ, а также прием сплошной выборки.

Методологическая база настоящей работы сосредоточена на антропоцентрической теории, в соответствии с которой в центре теоретических положений оказывается фигура человека, что особенно ярко проявляется в именах собственных; во-вторых, на функционализме как ведущей позиции современного языкознания, когда главной задачей языковедческих изысканий является функциональный анализ языковых средств.

Всю совокупность произведений мы рассматриваем как единый билингвистический сверхтекст, тематическое целое.

Результаты исследования и их обсуждения

В ходе рассмотрения 19 художественных текстов было выявлено около 380 случаев употребления антропонимов: имен, отчеств, фамилий. Такая частотность обусловлена, прежде всего, спецификой реалистического текста. Всего использовано всего 54 женских и 325 мужских антропонимов. Варианты арабского имени Мухаммед (*Ахмед, Махмед, Махмудка, Кошмамбет, Мамед-хан, Шамухамед, Мухамед, Мухаметжан Ахметжанов, Мамбет, Альмаганбет, Махдум, Махамбет, Бекмухамбет, Досмухамбетулы)* встречаются в текстах разных авторов 15 раз. Отмечается преобладание мужских именований над женскими. Причина этого состоит, на наш взгляд, в том, что роль мужчины в тюркском обществе во все эпохи была более весомой.

Выделены следующие виды преобразования антропонимов в единой эстетически организованной системе литературного текста указанных писателей: и*мена, взятые из реального именника эпохи (Ыбрай Алтынсарин*, Ураз *Джандосов*); о*бщеупотребительные имена, перенесенные в тексте на какой-либо художественный образ* (Айгуль, Халила, Рысбек); п*еренесение имен известных исторических личностей в литературу* (Коркут-ата, Абай).

Структурная организация антропонимов в произведениях представляет собой полииерархическую систему именования. Антропонимическими формулами выступают однословные (личное имя, фамилия), двусловные (имя + фамилия (И + Ф), фамилия + имя (Ф + И), имя + отчество (И + О), имя + прозвище (И + П) и трехсловные (имя + отчество + фамилия (И + О + Ф)), имя + фамилия + фамилия (И + Ф + Ф) модели имянаречений.

Однословные антропонимы представляют собой абсолютное большинство (331), что соответствует общим тенденциям языковой системы, репрезентированы разными формулами имяупотреблений (личные имена – *Маруар, Елемес, Накен, Калау, Бейбарс, и т.д.* Фамилии – *Омаров, Жуманов, Коспанов, Сагадулаев, Каримов и т.д.*; отчества – *Кайкымович, Рашидовна, Кадыровна, Казиевич и т.д.*). Продуктивными моделями являются личные имена и фамилии персонажей.

Двухкомпонентные модели именований репрезентированы следующими типами формул: имя + имя, имя + фамилия, фамилия + имя, имя + отчество и имя + прозвище. Комбинационные отношения в составе указанных формул детерминированы функциональной интерпретацией поэтонима. Некоторыми формулами «имя + фамилия», «имя + отчество» (*Женька Каримов, Александра Ихьяйевна*) именуются герои, концентрирующие в себе смешение культур и вероисповеданий.

Модели имянаречений, созданные на базе личного имени и фамилии, делегированы идентифицировать персонажа произведения другими действующими лицами, а также для его персонификации в социальном пространстве произведения (*Ибрагим Омаров, Уразымбек Джандосов, Камал Джахин, Манке Сатов, Фатима Сутюшева, Сарымулда Кокенов и т.д.*). Структурная модель «фамилия + имя» квалифицируется менее частотным употреблением (*Ягурин Есильбай*), что мотивировано оттенком официальности и особой функциональностью в социуме.

Модель «имя + отчество» выступает в качестве маркера возраста и признака уважения (*Асима Жуматаевна, Уразымбек Кайкымович, Роза Рашидовна, Мамбет Казиевич, Ляйла Кадыровна*). Минимальным количеством трехсловных моделей репрезентированы типы «имя + отчество + фамилия» (*Уразымбек Кайкымович Джандосов),* «имя + фамилия + фамилия» (*Риза Турар-Ишметов).* Формула имени в художественном тексте выступает как хранитель информации о данном герое в базе знаний человека.

На основе структурно-семантических особенностей мы объединили антропонимы следующим по группам (антропонимы приводятся в исходных формах, функционирующих в текстах): имена персонажей, обозначающие названия животных, птиц, растений (*Гульда, Гульсум, Гульбану, Гульджан, Раушан, Арыстанбек, Айгуль, Бейбарс); а*нтропонимы, в основу которых легли географические, природные, космические названия, объекты (*Алтай*, *Аскар*, *Шолпан, Есильбай, Таукель, Сырбаев, Акшолпан, Таукель, Айсара, Жантас, Айганым, Айжан, Айбек); и*мена героев,

обозначающие названия металлов, драгоценных камней и тканей (*Макпал, Тимурбек, Пулат (Болат), Кумис, Алтынсарин);* имена, образованные от продуктов питания (*Балшекер, Нарынбай); и*мена, в семантической основе которых лежат религиозные верования, обычаи и традиции, пожелания, обстоятельства рождения (*Базарбала, Танирберген, Турар, Жуманов, Шашубай, Жан, Жетыбай, Кайкым, Назарбек, Жасулан, Жарас, Аскер, Уразымбек, Есенгельды, Торегельды, Сырым, Кыстан)*; антропонимы, обозначающие абстрактные понятия (*Ерик, Бахыт, Арман, Рахметбай, Женис, Аман, Асылбеков, Сапар)*.

В корпус исследуемых антропонимов вошли также и заимствованные единицы из арабского, иранского, персидского, монгольского, древнееврейского, греческого языков: *Абильсеит, Кабиден, Хамза, Сабыр, Абдулла, Малик, Шайдулла, Фатима, Риза, Бану, Монке, Искандер, Жамбыл, Халила, Раушан, Салих, Ильяс, Чингиз, Рустем, Ляйла, Мухат, Алия, Зайда, Кайрат, Омар, Хусейн, Ноян, Турфан, Алдияр, Ыбрайбек, Жусуп, Искандер, Мухаммед* (а также различные варианты данного имени: *Ахмед, Махмед, Махмудка, Досмухамбетулы*).

Для тюркской ономастики характерны антропонимы, включающие в свою структуру различные термины, относящиеся к «титулатуре, названиям административных должностей воинских и духовных знаний» [4, с. 125], а так же к семейно-родственным отношениям и уважительному отношению. Титулы, ранги, должности (каган, ягбу, шад, катун, тегин, хан, султан, бай, бий) относятся к области социального расслоения. Их могли носить только представители царствующего рода. Политический статус члена общества отражал одновременно и его воинский ранг (каган – верховный главнокомандующий и верховный правитель; раис – повелитель; тегин – принц; хан – верховный правитель; бек – аристократ и т.д.): *Назарбек***,** *Мамед-хан***,** *Дамеш-апа* и т.д. Прибавление к основному имени антропокомпонентов – яркая черта тюркской ономастики.

Характеризуя употребление тюркских онимов в произведениях Снегина, Симашко, Бельгера, Алимжанова, Санбаева, выделено несколько типов их использования:

1) использование антропонимов и топонимов, не решающих специальных художественных задач (назначение подобного использования специальной лексики можно охарактеризовать словами Ларина как «декоративное») [2, с. 216];

2) непроизвольное включение, отражающее прочные связи писателей с описываемым социумом;

3) оправданное использование антропонимов с точки зрения выполнения художественных целей.

Антропонимы в исследуемых произведениях выполняют следующие функции: *назывная функция (*легализация героя в художественном произведении – самая первая функция имен, связанная с их присвоением имени каждому персонажу); коммуникативная (обращаясь друг к другу по имени, они передают свои мысли, волеизъявления, чувства и душевные переживания, воздействуют друг на друга в определенном направлении, добиваются общего взаимопонимания, индивидуализируют себя, что помогает установить контакт автора с читателем и способствует правильному пониманию текста); адаптивная функция (иногда приходится описывать антропоним и таким образом объяснять его употребление: *Случилось так, что я родился в суровую зиму и был очень худеньким. Родители, естественно, хотели, чтобы я выжил. Вот и назвали* ***Кыстан****. Тем, кто не знает казахского языка, каждый раз приходится объяснять, что «кыс» – в переводе означает «зима». А* ***«Кыстан»*** *– значит – «из зимы»*); функция идентификации (имя позиционируется не только как способ выделения героя в кругу подобных, но еще и как презумпция художественного бытия: *Оба до войны работали на промысле – на участке мастера* ***Назена*** *и считались лучшими бурильщиками.* ***Мырзагали*** *женился первым, перед самой войной, и Асима осталась беременной, когда он уехал;* социально-знаковая функция (реализуется через нюансировку наименований персонажей: *Нуркан-ата, Есильбай, Уразымбек, Сеидхан, Какабай-ага, Дурды-хан, Шоже-Табиб, Шаке, Богенбай-батыр, Халиль-Султан, Миран-шах, Жекен-косе Бухар-жырау, Толе би, Оракбай, Саныpак-батыр*); эмоционально-оценочная функция (проявляется в отражении внутригеройного называния персонажа: *Нуркан-ата, Махмудка, Кошеке, Жаке, Дамеке, Мирсалих-ага, Шаке, Сэке, Таке, Маке, Хаке, Каке, Мырзеке)*; кумулятивная функция (связана с накоплением, удержанием, сохранением информации, вращающейся вокруг имени героя: *Кенже нашел Хайдара и вместе с ним подобрал еще двух жигитов – быстрого, смелого и меткого Лаубая из рода тасжурек и молодого руса, бежавшего от своего повелителя*; мифотворческая функция (проявляется в устойчивом интересе к символике имени: *Говорили, что невеста по имени* ***Айсара*** *– из женщин, рожающих сыновей – первая в семье. К тому же родилась она четырнадцать лет назад в день, когда*

прилетели гуси, а это хороший признак; условно хронологическая (точкоотсчетная) функция антропонимов (вытекает из ведущей функции идентификации, но связана непосредственно с необходимостью развертывания повествования о судьбе героя: *Четвертого апреля одна тысяча девятьсот восемнадцатого года сын киргиза Чамалганской волости* ***Уразымбек Кийкымович Джандосов****, окончив при отличном поведении полный гимназический курс, в числе других получил аттестат зрелости*).

По характеру контекста и стилистической роли выделено несколько типов употребления топонимов:

1) употребление топонимов в авторском повествовании, в лирически окрашенных пейзажных зарисовках; номинативное употребление топонимов в обиходно-разговорной форме. Все названия этого типа обозначают реалии, хорошо знакомые автору;

2) употребление топонимов, которые называют в основном крупные объекты, реально не знакомые главному герою;

3) употребление топонимов только в прямой речи персонажей, когда они передают реально-биографическую деталь из их жизни или жизни какого-то иного лица;

4) употребление топонимов, которые представляют собой в тексте сквозные географические названия, связанные с сюжетом, с изображением пространства, в котором развертывается жизнь главного героя и с подтекстным содержанием.

У тюркских топонимов выделяется ряд характерных черт. На фонетическом уровне проявляется закон сингармонизма (палатальная гармония): топоним произносится либо твердо (*п. Кызыл-Ту, г. Джамбул, Сары-Арка, р. Кайлык, п. Доссор* и т.п.), либо мягко (*г. Бишкек, р. Тентек, оз. Ит-Ишпес, р. Текели* и т.д.).

Среди топонимов широко распространен процесс монофтонгизации дифтонгов и дифтонгоидов, возникших на базе сочетания «гласный + ғ». Они отражен в топонимах с компонентом тау (таг/даг «гора»): *Кокшетау, Алатау, Ереймен-Тау.*

В русском языке тюркские названия подвергаются значительным изменениям: подчиняются особенностям русского языка.

Чаще всего топонимы двучленны. На первом месте обычно находится именная часть речи с атрибутивным значением (значение признаков объекта номинации). Одним из самых распространенных признаков выступает цвет (Акбулак – «белый родник», Алаколь – «пестрое озеро», Аксу – «белая вода», Караагаш «темный лес», Карабулак – «темный родник», Каразек – «темная речка», Коктерек – «зеленое дерево, Коктобе – «зеленный холм, Сарыадыр – «желтый бугор»).

В момент возникновения и закрепления за объектом топоним обычно мотивирован. О временем его мотивировка может утратиться. Апеллятивы, легшие в основу многих топонимов, отражают природные особенности объектов (рельеф, растительность и т.д.). Семантика топонимов может указывать и на другие свойства: объем и форму (Узын-Агач – длинное дерево), особенности почвы (Каракум – черный песок); отношение к ближайшим объектам (Балхаш – болотистое место), особенностей местной флоры и фауны (Каратал – темный тальник, Карашилик – темный ивовый куст, Коктерек – зеленый тополь, Коянкуз – заячьи глаза) и т.п.

Функции топонимов в художественном тексте тесно связана с эмоциональной окраской, с содержанием контекста и т.д. Наблюдается тесная связь в функционировании топонимов и имен нарицательных. В связи с чем мы выделили следующие функции топонимов в художественной прозе, которые свойственны и апеллятивам: коммуникативную (топоним может быть основой сообщения, репрезентации), кумулятивную, экспрессивную (выразительную, в которой выступают топонимы с широкой известностью, имеющие обобщающее значение, приближенное к нарицательному, а также квалитативы, топонимы с суффиксом субъективной оценки). В составе коммуникативной функции выделяются идентификация, адрес, выделение, дейксис (указание на объект), дифференциация (разделение целого на более мелкие формы, описание, перечисление. Адресная функция топонимов художественного произведения способна переходить в кумулятивную функцию, заключающуюся в том, что они раскрывают разного рада информацию: сему координат, природно-климатические сведения, событийную и этнографическую информацию.

Во всех исследуемых художественных текстах топонимы выступают неотъемлемами компонентами национальной языковой картины мира, так как в литературе (особенно в исторических романах) топоним является носителем культурно-исторической информации со значительным довеском: *Синбад***,** *Шат аль-Араби***,** *Жетысу***,** *Алтынколь.* В исторических романах топонимы представляют собой концентрацию исторических знаний, выступают элементами тюркской языковой картины мира: «топоним как языковая единица, обозначающая географическое название объекта той или иной местности, страны, является обязательным компонентом языковой картины

мира и национальной языковой картины мира в частности» [5, с. 87]. В связи с чем, мы можем определить топонимы как историко-культурные и пространственно-временные явления истории этноса и его языка.

Таким образом, онимы формируются в русле национальной культуры в качестве того самого «языкового продукта», о котором говорят ученые. «Национально-культурная специфика» применительно к имени собственном подразумевает тесное единство мировидения и мировосприятия народа с его духовной, социальной и материальной культурой, а также их отражение в семантике имени собственного» [3, с. 103].

В текстах мы нашли сложную многоярусную систему, отражающую нравственно-психические, эстетические, культурные и другие традиции социума.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях и семинарах кафедры русской филологии и библиотечного дела Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова, во время научной стажировки.

Заключение

Охарактеризованы особенности, реализация и функции антропонимов и топонимов в текстах казахстанских русскоязычных прозаиков 20 века: собственно романах, исторических романах, повестях, рассказах.

В ходе работы обращалось внимание на структуру, семантику, свойства и функции имен изображаемых героев, наименований географического пространства, а так же на отношение автора к описываемому пространству и персонажам, отношение к окружающему пространству самих героев. Все это мы рассматривали сквозь призму взаимосвязанных лингвистических аспектов. Онимы выполняют общеязыковые и специфические функции в тексте.

Список литературы

1. Есперспен О. Философия грамматики / пер. с англ. В.В. Пассека и С.П. Сафроновой; под ред. проф. Б.А. Ильиша. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. – 400 с.

2. Ларин Б.А. Диалектизмы в языке советских писателей // Литературный критик. – 1935. – № 11. – С. 216.

3. Мадиева Г.Б. Теория и практика ономастики. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 152 с.

4. Махпиров В.У. Имена далеких предков (источники формирования и особенности функционирования древнетюркской ономастики). – Алматы: Институт востоковедения МН-АН РК, 1997. – 302 с.

5. Туманова А.Б. Онимы как показатели национальной картины мира в художественном дискурсе писателя-билингва // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. – № 1–2. – С. 87–92.

УДК 81'36=811.161.1

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИПЫ МОДАЛЯЦИИ ИНФИНИТИВОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Шигуров В.В., Шигурова Т.А.

ФГБОУ ВПО НИУ «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», Саранск, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru

В статье выявляется природа функциональных и функционально-семантических омонимов, формирующихся вследствие транспозиционных процессов на уровне частей речи и межчастеречных семантико-синтаксических разрядов. Особый акцент делается на типах омонимов, возникших при транспозиции языковых единиц из глаголов в форме инфинитива в вводно-модальные слова и выражения. Показаны семантические и грамматические сдвиги в инфинитивах, подвергающихся функциональной и функционально-семантической модаляции, а также их отражение в современных лингвистических словарях.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, инфинитив, модальное слово, модаляция, омонимия

FUNCTIONAL AND FUNCTIONAL-SEMANTIC MODULATIONS INFINITIVE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Shigurov V.V., Shigurova T.A.

Ogarev Mordovia State University, Saransk, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru

The article reveals the nature of the functional and functional-semantic homonyms, formed as a result of transposition processes at the level of classes of words and syntactic-semantic between-class-of-words discharges. Particular emphasis is placed on the types of homonyms encountered in the transposition of linguistic units in the form of the verb in the infinitive-modal input of speech and expression. It shows semantic and grammatical changes in the infinitive undergoing functional and functional-semantic modalation and their reflection in modern language dictionaries.

Keywords: russian language, grammar, infinitive, modal word, modalation, homonymy

В практике преподавания русской грамматики в средней и высшей школе весьма актуальной является проблема разграничения грамматических и лексико-грамматических омонимов, возникающих вследствие разных транспозиционных процессов в системе частей речи и межчастеречных семантико-синтаксических разрядов предикативов и вводно-модальных слов и выражений.

Как показывают наблюдения над явлениями переходности и синкретизма в грамматическом строе русского языка, формирование функциональных и функционально-семантических омонимов связано с разной степенью категориального перерождения языковых единиц при их транспозиции из одного класса в другой (см. [7–18]).

Очевидно, что вхождение той или иной транспонированной словоформы в зону ядра производной части речи, заполненного ее прототипическими представителями, свидетельствует о рождении новых единиц языка, семантически и грамматически отпочковавшихся от исходных лексем. Такие единицы по отношению к исходным «материнским» лексемам (или словоформам) должны квалифицироваться, на наш взгляд, как лексико-грамматические омонимы. Если же перерождение отпочковавшегося «двойника» в единицу новой части речи происходит только в сфере грамматики, не затрагивая семантической сущности слова, то следует говорить о появлении только грамматического (а не лексического!) омонима, «живущего» в рамках исходной лексемы.

Результаты исследования и их обсуждение

Изложенные соображения представляются актуальными при исследовании омонимов, появляющихся в результате модаляции глаголов русском языке. Факты транспозиции разных морфологических форм глаголов в межчастеречный разряд вводно-модальных слов и выражений свидетельствует о том, что степень их семантического отхода от исходных глагольных лексем неодинакова. Меньшую степень смыслового отхода от глагола представляют случаи функциональной модаляции глаголов в финитных и деепричастных формах типа *напоминаю, повторяю, думаю; представляешь, понимаешь, заметьте, послушайте, вообразите, согласитесь, поверьте, говорят, считают, сообщают, представляется, думается, (собственно) говоря, судя (по всему), (грубо) выражаясь*. Ср. контексты собственно глагольного (1) и вводно-модального употребления словоформ (2):

(1) *Это я* ***повторяю*** *как заклинание* (И. Грекова. Перелом); *Можно сразу опылить и через сутки оборвать венчик, чтоб в глаза не бросался. Это себе* ***заметьте*** (В. Дудинцев. Белые одежды); ***Согласитесь*** *солировать в нашем эстрадном оркестре!* (А. Алексин. Мой брат играет на кларнете); *Правда, иногда старые петербуржцы* ***говорят*** *между собой: «Поедем гулять в «Цепочку»* (Л. Городнёва. О чем помнит остров); *Там и дышится, и* ***думается****, и чувствуется совсем иначе* (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей); *Однажды,* ***говоря*** *между собою о различных состояниях в обществе, Эраст сказал Нине: «Знаешь ли, милая, что я никогда не желал быть любимцем счастия?»* (П.И. Шаликов. *Темная роща, или памятник нежности); Отдуваясь и нецензурно* ***выражаясь****, он обошел кругом машину и заглянул в салон* (Н. Леонов, А. Макеев. Ментовская крыша).

(2) *Родословная у Глаши,* ***повторяю****, была куда эффектнее, чем у моего друга Володи Трубецкого* (С. Довлатов. Наши); *Так говорили некоторые, притом,* ***заметьте****, авторитетные люди, и это отражало настроение гетто, во всяком случае, значительной его части* (А. Рыбаков. Тяжелый песок); *И вот тогда-то, прошлою весной, случилось нечто гораздо более восхитительное, чем получение ста тысяч рублей. А это,* ***согласитесь****, громадная сумма денег! – Это верно, – признал внимательно слушающий Иван* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита); *Отец его,* ***говорят****, полюбил Айшу больше своих дочерей, потому что она была ласковой и услужливой девушкой* (Ф. Искандер. Слово); *Мы с давних лет ездили к этому Антипычу на охоту, и старик,* ***думается****, сам позабыл, сколько ему было лет, всё жил, жил в своей лесной сторожке, и казалось – он никогда не умрёт* (М.М. Пришвин. Кладовая солнца); *Женщины же все, и наша Эсси не исключение, выражают добро и привет, как,* ***собственно говоря****, и подобает женщинам* (В. Аксенов. Круглые сутки нон-стоп); *Поймите, что если у меня только мое «Я», а весь мир – за меловой чертой, то для меня мира и так называемого общественного мнения нет…* ***Грубо выражаясь****: «плевать»! ..* (П.Н. Краснов. Ложь).

Большая степень отдаления от глагольной лексемы наблюдается при функционально-семантической транспозиции глаголов в модальные слова и выражения; ср., например, модаляцию глагольных императивов пожалуй, поди с экспликацией субъективно-модального значения предположения:

(3) *Мы тебя забыли в радости; батюшка приказал тебя звать на свадебный пир в конце нынешней недели; пожалуй, барин,* ***пожалуй*** *к нам откушать нашего хлеба-соли и наших овощей* (В.В. Измайлов. Прекрасная Татьяна, живущая у подошвы Воробьевых гор) → *Дочь,* ***пожалуй****, была в его жизни главной заботой, большей проблемой, чем даже жена* (В. Быков. Бедные люди); *Вов. Ну-ка* ***поди*** *сюда* (В. Маканин. Кавказский пленный) → *Врачи-то,* ***поди****, ещё с постелей не подымались* (А. Солженицын. Один день Ивана Денисовича).

Разную степень семантического отхода от глагола наблюдаем и при модаляции инфинитивов. Так, чисто функциональной (грамматической) транспозиции в вводно-модальные слова подвержены словоформы признаться, видать и слыхать, причем как в одиночном вводно-модальном употреблении (4), так и в составе вводной конструкции (5). Ср.:

(4) *И номер мне* ***хорошо видать****: «172–256», и срок возврата – январь на тот год* (Л.А. Кассиль. Огнеопасный груз) → *Серьёзная была девушка, строгая, хорошо,* ***видать****, хорошими родителями воспитанная* (В. Астафьев. Пролетный гусь); *И, перестав быть словами, звуки жалобно слились, осёклись и удалились. Их не стало* ***слыхать****. Ночь кончалась* (Б.Л. Пастернак. Воздушные пути) → *Райка,* ***слыхать****, на развод подала. Суда ждем* (А. Боссарт. Повести Зайцева); *Я должна вам* ***признаться****: главное в языке – это произношение!* (А. Волос. Недвижимость) → *Тогда,* ***признаться****, не очень-то о них думал* (И. Грекова. Фазан);

(5) ***По всему видать*** *было, что мать дешево не сдалась…* (Д. Рубина. На солнечной стороне улицы) → *Деревянные замшелые идолы явно несли на себе следы свежих увечий, причиненных,* ***по всему видать****, топором* (Е. Лукин. Катали мы ваше солнце) → *Она потупила глаза и стала похожа на Барби, которой* ***надо признаться*** *маме, что это она съела варенье* (Д. Каралис. Роман с героиней) → *Потом,* ***надо признаться****, я стал реже ездить туда* (А. Рыбаков. Тяжелый песок).

В позициях исходного и конечного звеньев модаляции единицы типа признаться, видать, слыхать (собственно инфинитивы) и признаться, видать, слыхать (отглагольные модаляты, или вводно-модальные слова) эксплицируют грамматический (функциональный) тип омонимии, а с точки зрения лексики – полисемию. Речь идет об одном из случаев реализации в языке так называемых

внутрилексемных грамматических омонимов (см., напр. [4, с. 1–13; 6, с. 190–196]).

В модаляцию грамматического типа вовлечен и глагольный инфинитив знать, употребляющийся, правда, в этом случае только в составе безличной вводной конструкции – с оценочными предикативами типа интересно, любопытно (ср. любопытно знать), а также модально-безличными формами глаголов вроде хотелось (ср. хотелось бы знать). См. контексты вводно-модального употребления знать в составе обособленных оборотов:

(5) *Чем же вы его убедите,* ***любопытно знать****?* (В.А. Слепцов. Трудное время); *А с какой же,* ***интересно знать****, стати он писал тебе эти нежные, телячьи письма… если не видел?* (А.И. Пантелеев. Анечка); *Сколько же он заработал,* ***хотелось бы знать****?* (Ю. Трифонов. Предварительные итоги).

В контексте функционально-семантической модаляции инфинитива тождество исходной глагольной лексемы нарушается, и перед нами уже не два типа употребления одной и той же инфинитивной словоформы, а разные лексемы, представляющие собой грамматические и лексические омонимы. Модаляцию данного типа демонстрирует, в частности, контекст одиночного употребления глагольного инфинитива знать:

(6) *Это же наши корифеи, гордость, полагалось бы* ***знать*** *их…* (Д. Гранин. Зубр) → *Он писал о любви к Алевтине, о том, что не придётся,* ***знать****, быть им вместе, потому что назначенная встреча не состоится, ибо ему надо осуществить акт возмездия разума* (А. Азольский. Лопушок) (отглагольный модалят в знач. «видимо»).

Некоторые инфинитивы подвергаются сразу двум типам модаляции – функциональной и функционально-семантической и сближаются соответственно с периферийными и ядерными модалятами. Примером двойной транспозиции в модальные единицы может служить упомянутый уже инфинитив знать, обнаруживающий две линии семантико-грамматического развития в контекстах модаляции. Одна из этих линий связана с реализацией собственно глагольных значений инфинитива, употребляющегося в функции эмотивно-интеллектуальной оценки сообщаемого (функциональный тип модаляции; см. пример 7), другая – с особым субъективно-модальным значением проблематической достоверности (функционально-семантический тип модаляции; см. пример 6):

(7) *Ему было любопытно знать подробности состоявшейся встречи (инфинитив, зависимый от предикатива любопытно, в структуре синкретичного глагольно-именного главного члена безличного предложения)* → *Какие же,* ***любопытно знать****, у вас дела?* (С.Я. Эфрон. Записки добровольца) (функциональный модалят инфинитивного типа знать с предикативом любопытно в структуре обособленной вводной конструкции).

Функциональная модаляция инфинитива знать в фиксированных формах актива и НСВ (7) осуществляется при использовании его в собственно глагольном лексическом значении «Располагать какими-либо сведениями, быть осведомленным относительно кого-, чего-либо» [1, с. 772] и в словарях поэтому обычно не отмечается. Данный глагол входит в предикаты знания (фактивы), обозначающие обладание и владение знаниями. В «Системном семантическом словаре русского языка» Л.М. Васильева он включен в лексическую группу со значением «иметь, хранить в сознании какую-либо информацию о ком-, чем-либо» [3, с. 356]. Здесь же рассматриваются и вводные слова и выражения: *известно / известное дело, факт,* устар. прост. *знамо / знамо дело, вестимо.*

Вместе с тем следует иметь в виду, что данный тип грамматической модаляции инфинитива знать в составе вводной конструкции сопряжен с известной его десемантизацией и возможностью эллипсиса в составе вводного оборота. Субъективно-модальное значение интеллектуально-эмотивной оценки сообщаемого в этих вводных оборотах сконцентрировано в предикативах типа любопытно, интересно:

(8) *Как же, интересно знать, дальше развивались события?* → *Как же, интересно, дальше развивались события?*

Функционально-семантическая модаляция одиночной словоформы знать сопровождается утратой значения действия, грамматических категорий вида и залога, функции члена предложения и проч. Она протекает на базе иного субъективно-модального значения, которое развилось в структуре самого этого инфинитива в одиночной вводной позиции: «наверное, видимо, вероятно» [1, с. 775]. Ср. три типовых контекста:

(9) *Людям всегда* ***интересно знать*** *все о чужих деньгах…* (В. Скворцов. Сингапурский квартет) (собственно инфинитив в глагольном значении «располагать сведениями», употребляющийся в составе

синкретичного глагольно-именного предиката безличной конструкции);

(10) *Где вы,* ***интересно знать****, откопали себе такое?* (М.А. Булгаков. Собачье сердце) (отглагольный модалят в составе обособленной вводной конструкции, выражающей значение интеллектуально-эмотивной оценки высказывания и функционирующий в пределах глагольной лексемы знать);

(11) Я глядь в сторону, да, **знать, спросонья** оступилась, так прямо с сундучка и полетела вниз – да о землю хлоп! (И.С. Тургенев. Живые мощи) (отглагольный модалят со значением предположения, семантически разошедшийся с исходным глаголом и выступающий в качестве лексического и грамматического омонима по отношению к исходному глаголу знать; синонимы: наверное, видимо, видно, вероятно).

Функционально-семантические модаляты (типа знать [11]) по-разному трактуются в современных словарях русского языка. Так, один и тот же тип вводно-модального употребления знать со значением проблематической достоверности лексикографически интерпретируется то в рамках полисемии глагола как его особое вводное значение (см., напр. [1, с. 775]), то как лексические омонимы в разных словарных статьях (см. [2, с. 368]). Как лексические омонимы знать (глагольный инфинитив) и знать (вводно-модальное слово) осмыслены в «Словаре омонимов русского языка» Н.П. Колесникова [5, с. 170].

Заключение

Таким образом, формирование субъективно-модальных значений у инфинитива знать происходит либо в рамках исходной глагольной лексемы (при функциональной модаляции), либо за ее пределами (при функционально-семантической модаляции). В итоге мы имеем грамматические (функциональные) (12а-б) или лексико-грамматические (функционально-семантические) омонимы (12а-в); ср.:

(12) (а) *Всем было любопытно знать продолжение истории (инфинитив);*

(б) *Как же, любопытно знать, развивались события дальше (отглагольный периферийный модалят в составе вводной конструкции);*

(в) *На этом, знать, история заканчивается (отглагольный ядерный модалят).*

Глагольные свойства в инфинитиве знать являются конструктивно обусловленными, так как проявление их в значительной мере обусловлено наличием в составе вводного оборота слов типа *любопытно, интересно, хочется* и т.п. В одиночной позиции наблюдается функционально-семантическая модаляция инфинитива, сопряженная с семантическим отходом от глагольной лексемы и утратой грамматических характеристик глагола – значение действия; категории вида, залога; функции члена предложения и проч.

Работа выполнена в рамках проекта «Комплексное исследование модаляции как типа ступенчатой транспозиции языковых единиц в семантико-синтаксический разряд вводно-модальных слов», выполняемого при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 15-04-00039а).

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка. Т. 6. – М.; СПб.: Наука, 2006. – 825 с.

2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: НОРИНТ, 2000. – 1536 с.

3. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка. Предикатная лексика. – Уфа: Гилем, 2005. – 466 с.

4. Виноградов В.В. О грамматической омонимии в современном русском языке // Рус. яз. в шк. – 1940. – № 1. – С. 1 – 13.

5. Колесников Н.П. Словарь омонимов русского языка / под ред. Н.М. Шанского. – Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1976. – 625 с.

6. Царев О.И. Транспозиционные дрейфы грамматических омонимов // Предложение и слово. – Саратов, 1999. – С. 190–196.

7. Шигуров В.В. О месте предикативации в системе транспозиционных процессов на уровне частей речи // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): Труды и материалы / составители М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – С. 43–44.

8. Шигуров В.В. Транспозиция в системе частей речи как факт грамматики и словаря // Русский язык в контексте национальной культуры: материалы I Междунар. науч. конф., Саранск, 27–28 мая 2010 г. / редкол.: В.В. Шигуров (отв. ред.) [и др.]. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – С. 3–9.

9. Шигуров В.В. О ядерных отпричастных предикативах в русском языке языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2010. – № 1. – С. 271–274.

10. Шигуров В.В. Лингвистические и экстралингвистические причины предикативации

причастий в русском языке // Известия РАН. Серия литературы и языка. – М., 2013. – том 72, № 4. – С. 3–11.

11. Шигуров В.В. Прономинализация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи: теория транспозиционной грамматики русского языка: монография. – 2-е изд., испр. и доп. (Серия: Научная мысль). – М.: Изд-во «НИЦ ИНФРА-М», 2015. – 160 с.

12. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. Функциональные отдеепричастные модаляты в русском языке // Современные проблемы науки и образования. – М., 2014. – № 3; URL: http://www.science-education.ru/117-13702.

13. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. Гибридные, деепричастно-модальные структуры в русском языке // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 159–164.

14. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. О некоторых принципах описания явлений транспозиции и синкретизма в теории частей речи // Фундаментальные исследования. – М., 2014. – № 9 (часть 2). – С. 463–468.

15. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. О модаляции глагольных инфинитивов в русском языке // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – М., 2014. – № 8. Ч. 3 – С. 161–165.

16. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. Деепричастия в их отношении к модаляции в русском языке // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 247–255.

17. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Modalation of verbal adverbs in the Russian language // European journal of natural history. Фундаментальные исследования. Fundamental research, Израиль (Тель Авив) 16–23 октября 2015 г. – 2015. – № 4 – С. 57–59.

18. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Parenthetical-modal type of using finite verbs in the russian language // 8S-ASS04. Asian Social Science, 91-CCSE / Canadian Center of Science and Education. – 2015. – Vol. 11, № 8. – P. 292–298.

УДК 168.53+614.84:86+808.2

ФИЛОСОФСКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ

[1]Белозеров В.В., [2]Блудчий Н.П., [3]Кальченко И.Е., [2]Олейников С.Н.

[1]ООО «Научный производственно-технологический центр ОКТАЭДР», Ростов-на-Дону, e-mail: octaedr@list.ru;

[2]ФГБОУ ВПО «Академия государственной противопожарной службы» МЧС России, Москва, e-mail: osn-fire@rambler.ru;

[3]ФГБУСЭУ «Испытательная пожарная лаборатория» ГУ МЧС России по Ростовской области, Ростов-на-Дону, e-mail: ivanrnd@mail.ru

В статье анализируется понятийный аппарат в области безопасной жизнедеятельности. Авторы считают, что обсуждение проблем безопасности необходимо проводить на едином понятийном аппарате и предлагают не только упорядочить его применение, но и вводят новые понятия «публичного», «коллективного» и «частного» вреда, которые позволят оперировать с энтропией в обществе, являющейся количественной мерой диссипации любых видов энергии и деструкции любых объектов, уровень которых и определяет опасность, как категорию для общества.

Ключевые слова: понятия, опасность, безопасность, чрезвычайная ситуация, комплекс, система, энтропия

PHILOSOPHICAL AND PHILOLOGICAL ASPECTS OF SAFETY

[1]Belozerov V.V., [2]Bludchy N.P., [3]Kalchenko I.E., [2]Oleynikov C.H.

[1]JSC «Scientific Production and Technological Center OCTAHEDRON», Rostov-on-Don, e-mail: octaedr@list.ru;

[2]FGBOU VPO «Academy of the public fire service of Emercom of Russia», Moscow, e-mail: osn-fire@rambler.ru;

[3]FGBU SEU «Test fire laboratory» of the Ministry of Emergency Situations of Russia of the Rostov region, Rostov-on-Don, e-mail: ivanrnd@mail.ru

In article the conceptual framework in the field of safe activity is analyzed. Authors consider that discussion of problems of safety needs to be carried out on a uniform conceptual framework and suggest not only to order its application, but also enter new concepts of «public», «collective» and «private» harm which will allow to operate with the entropy in society which is a quantitative measure of dissipation of any kinds of energy and destruction of any objects which level defines danger as category for society.

Keywords: concepts, danger, safety, emergency situation, complex, system, entropy

Статистика свидетельствует, что ежегодно мировое сообщество несет тяжелейшие социально-экономические потери в инфраструктурах, созданных научно-техническим прогрессом [1–4]:

– ежегодно в дорожно-транспортных происшествиях (ДТП) погибают около 350,0 тыс. человек и более 3,5 миллионов – травмируется;

– в пожарах каждый год погибает около 65,0 тыс. человек и более 300,0 тысяч – получают травмы различной степени тяжести,

– электрический ток поражает и травмирует около 0,01% населения планеты в год, т.е. около 700,0 тыс. человек.

По данным Всемирного банка реконструкции и развития, экономический ущерб от гибели индивида оценивается в 400,0 тыс. долларов, а травматизм – в 38,0 тыс. долларов. Следовательно, экономический ущерб от гибели и травматизма людей в городских инфраструктурах составляет около 200,0 млрд долларов в год. Добавив к полученным потерям прямой и косвенный материальный ущерб от уничтожения и порчи транспортных средств, перевозимой продукции и материальных ценностей, получим суммарные экономические потери в размере 500,0 млрд долларов в год [2, 8, 11].

Загрязнение окружающей среды продуктами горения при пожарах и выбросами дорожно-транспортных инфраструктур, особенно в городах, оказывает негативное влияние на иммунные системы и репродуктивность живых организмов, результатом снижения которых, стали повышенная заболеваемость, смертность и другие изменения состояния здоровья и демографии населения, что наносит обществу социально-экономический ущерб, соизмеримый с указанным выше ущербом [8, 9].

Таким образом, **суммарные потери мирового сообщества превышают ТРИЛЛИОН ДОЛЛАРОВ В ГОД!**

По данным ЮНЕСКО, на Европу, включая Россию, приходится пятая часть указанных потерь, которые нарастают из-за роста численности населения и транспорта, из-за увеличения удельной энерговооруженности индивидов и пожарной нагрузки, из-за усиления влияния указанных факторов на атмосферу, гидросферу, геосферу, биосферу и техносферу, в т.ч. из-за особенностей архитектуры городов и существующего размещения объектов техносферы [2, 11].

В связи с тем, что существующие инфраструктуры не могут быть подвергнуты кардинальным изменениям, а человечество уже не может обходиться без транспортных систем и электроэнергии, закономерно возникают вопросы:

– в **чем неадекватность** существующих **научных, правовых, экономических и технических** мер создания, контроля и управления указанными **инфраструктурами**, раз они, практически уничтожают общественное воспроизводство, включая население и окружающую среду,

– и, если можно, то, **как изменить создавшуюся ситуацию?**

В последнее время, особенно после выхода в свет ФЗ № 184 «О техническом регулировании», все чаще и чаще появляются публикации различного уровня (от статей в СМИ и научно-популярных журналах, до научных трудов и проектов) о создании систем комплексной безопасности объектов, районов и городов, призванных изменить создавшуюся ситуацию [4]. Однако, полная оторванность ФЗ № 184 и международных норм, на наш взгляд, от современных научных концепций и результатов исследований в области безопасности жизнедеятельности, порождают неправильный вектор создания таких систем, и приведенный ниже анализ призван это показать.

Попытка определения единого индекса вреда, предпринятая Международной комиссией по радиологической защите (МКРЗ), использовала укрупненную классификацию типов и видов опасностей, а также отраслей и объектов, стохастическая природа аварий и несчастных случаев на которых, обуславливала применение статистических методов их анализа и оценки [12].

В дальнейшем на основе анализа данных о действии малых доз ионизирующего излучения на работающих, производственном травматизме и профессиональной заболеваемости, МКРЗ был предложен единый индекс вреда (суммарной потери времени общей или ухудшенной в своем качестве жизни, отнесенной к 1000 человеко-годам продолжающегося наблюдения), позволяющий оценивать уровни ущерба для здоровья при воздействии различных факторов производственной среды. При этом утверждалось, что «указанный критерий пригоден при оценке значимости для общественного здоровья любых потенциально вредных факторов окружающей среды». Можно согласиться с чл.-корр. АМН СССР А.К. Гуськовой, которая в предисловии к изданию Публикации № 45 на русском языке, высказывает мнение, что *«использование данного показателя не только более полно (чем только по анализу летальных исходов) передает величину ущерба, но дает возможность сравнительной оценки его отдельных составляющих, и таким образом, более аргументированного определения риска профессии и работы»* [13].

Однако, совсем не очевидно, что аналогичным образом можно определить риск пребывания индивида в любых вредных факторах окружающей среды, т.к.

во-первых, указанные работы исследуют только профессиональные (не бытовые) условия и корреляцию с ними производственных травм, болезней и т.д., **не анализируя при этом уровень организации труда,** от которого безопасность зависит настолько, что в **одной и той же отрасли может отличаться на несколько порядков**,

во-вторых, вводимый «индекс вреда» был бы методологически понятен и связан с общей продолжительностью жизни (как вероятность), если бы относил «жизненные потери», например, к биологическому ресурсу человеческого организма (пусть усредненному), а не к абстрактному тысячелетию [10], не говоря уже, о приближенных методах классификации и оценок, примененных в указанных публикациях [12, 13],

в-третьих, и это главное – применяемые статистические методы никакими коэффициентами корреляции не в состоянии учесть синергетику сложных динамических систем, коими являются инфраструктуры городов, объекты повышенной опасности (ГРЭС, АЭС и т.д.), и крупные промышленные комплексы [2–4, 11], которые подвержены, как внешним воздействиям (вынужденная организация), так и внутренней неустойчивости (самоорганизация).

Именно поэтому, для определения факторов поражения окружающей среды и создания адаптивной системы их компенсации, мы считаем более точными методы вероятностно-физического и хроно-биокинетического моделирования объектов [6–10]. При этом речь идет не только об оценке поражения людей, животных или отравлении водоемов и атмосферы (т.е. о биосфере и экологической безопасности), а о прогнозировании процессов деградации и самой

техногенной сферы также, т.е. о предотвращении, таким образом, прямых и косвенных материальных и социальных потерь во времени от «внезапных отказов» и аварий [6, 7].

Такой мульти-дисциплинарный подход требует корректировки и более точного определения понятийного аппарата, без чего практически невозможно достичь адекватного представления, как самих проблем, так и их решений.

Авторы предлагают придерживаться следующих понятийных формулировок [5].

«Безопасность» означает защищенность от опасных событий, явлений (пожаров, взрывов, ураганов, землетрясений и т.д.). «Безопасность» и «защищенность» – это по своей сути синонимы! Поэтому слово «безопасность» целесообразно использовать в сочетании с наименованиями конкретных видов объектов, например, «безопасность АЭС», «безопасность метрополитена», «безопасность промышленных предприятий» и т.д.

«Опасность» и «угроза» – это по существу синонимы, которые означают только потенциальную возможность (вероятность) возникновения опасного события, явления, но не само это событие или явление. Поэтому используемое иногда выражение «угроза опасности» (чего-то) является неправильным (есть опасность чего-то и угроза чего-то: опасность пожара, угроза землетрясения и т.д.).

Антиподом безопасности (защищённости) является «***уязвимость»*** – то есть незащищенность от опасного события, явления. Конечно, когда речь идёт о численной оценке безопасности и уязвимости, то определяются – параметры безопасности ($C_{бп}$) и уязвимости ($C_{уяз}$), численная мера которых, по аналогии с вероятностью события, лежит в пределах 0–1 или 0–100 % (при процентной оценке вероятности, что также нередко практикуется). При этом

$$C_{бп} = 1 - C_{уяз} \text{ или } C_{бп} = 100\,\% - C_{уяз}.$$

В понятие безопасности входят, как защищенность от возникновения опасных событий (предотвращение пожаров, взрывов и других опасных событий техногенного и антропогенного характера) и предупреждение об ураганах, землетрясениях и других стихийных бедствиях, так и защищённость от возникающих поражающих факторов (пожаротушение, взрывозащита, противодымная защита и т.д.), а также ликвидация последствий опасных событий, явлений.

В последние десятилетия в России родилось и прочно вошло в обиход понятие «чрезвычайная ситуация» (ЧС), которое своим происхождением обязано известному термину «чрезвычайное происшествие» (ЧП), под которым всегда понимали опасное событие техногенного, криминогенного и иного характера. Но опасное событие – это не опасная (в том числе чрезвычайная) ситуация, поскольку событие – это то, что произошло (происшествие, пожар и т.д.), а ситуация – это обстановка (например, сложившаяся в результате пожара). Однако иногда не видят различий между терминами «событие» и «ситуация» (в московском метро, например, диктор объявляет: *«При возникновении пожара или другой чрезвычайной ситуации…»*).

Опасные ситуации (радиационное и химическое заражения, разрушения зданий, сооружений, уничтожение транспортных средств, затопления и др.) возникают в результате взрывов, пожаров, аварий, землетрясений, наводнений, селей и других опасных событий, явлений, которые повлекли или могут повлечь за собой поражение людей, материальный ущерб.

Однако не каждую опасную ситуацию можно называть чрезвычайной (к примеру, если сгорел табачный киоск, то вряд ли можно обстановку, создавшуюся в этом месте в результате пожара, назвать чрезвычайной ситуацией). Чрезвычайной (необычной, из ряда вон выходящей) по существу является та опасная ситуация, которая повлекла или может повлечь за собой поражение не одного или нескольких человек, а многих людей (десятков и более) или/и не ограниченный, а значительный материальный ущерб (что принято называть массовым поражением людей и сферы их жизнедеятельности). И вполне естественно, что, чрезвычайные ситуации порождаются не просто опасными событиями, явлениями, а чрезвычайно опасными событиями и явлениями.

Чрезвычайность этих событий, явлений и ситуаций заключается и в том, что они, становясь известными широкой общественности, оказывают негативное социально-политическое воздействие на население, вызывая напряжённость в обществе.

С учётом вышеизложенного, чрезвычайной ситуацией следует называть опасную ситуацию на каком-либо объекте (в населенном пункте, регионе), создавшуюся в результате аварии, взрыва, пожара или иного опасного события, явления, которая повлекла или может повлечь

за собой возникновение хотя бы одного из следующих последствий этого события, явления:

– поражение десятков и более людей (гибель, тяжелые ранения, ожоги или заболевания обслуживающего персонала стационарных объектов, экипажей и пассажиров транспортных средств, окружающего населения);

– нанесение крупного материального ущерба, исчисляемого миллионами рублей, в результате уничтожения или приведения в негодность (повреждения, затопления или опасного для жизни заражения или загрязнения) самого аварийного объекта или/и окружающих сооружений, техники, сельскохозяйственных угодий, лесов, водоемов либо в результате массовой гибели скота, птицы, либо в результате другого поражающего воздействия.

«Система» и «комплекс» – это, по сути своей, синонимы, означающие не просто множество каких-то элементов, а **совокупность взаимосвязанных элементов**. Поэтому нередко применяемый термин «комплексная система» (для взаимосвязанных систем различного назначения) не совсем удачен, поскольку его можно трактовать и как «система комплексов», и как «комплекс систем». Для таких взаимосвязанных систем более корректным является понятие «интегрированная система».

Безопасность объекта, которая обеспечивается несколькими различными системами, является по сути интегральной (суммарной), которая может обеспечиваться как автономными, так и интегрированными (взаимосвязанными на единой программной, технической и информационной базе) системами безопасности. Но нередко интегральную (суммарную) безопасность называют комплексной (что, строго говоря, означает «взаимосвязанной») безопасностью, хотя при наличии на объекте хотя бы одной автономной системы безопасности это не совсем корректно.

Однако, ни интегральная, ни комплексная безопасность еще не означает защищенность от всех возможных угроз, а если такая защищенность объекта обеспечивается, то следовало бы говорить о полной безопасности объекта (давно уже применяется такое выражение: «*находится в полной безопасности*»).

Иногда вместо термина ***«пожарная безопасность»*** применяют «противопожарная безопасность», а вместо термина «пожарный надзор» – «противопожарный надзор», что является отклонением от принятой терминологии. Слово «противопожарная» используется только в контексте со словами «оборона», «защита», «служба»: «противопожарная оборона» (Всероссийский НИИ противопожарной обороны – ВНИИПО), «противопожарная защита», «противопожарная служба».

Нередко (и это даже нашло отражение в некоторых ГОСТах) термин «взрывозащищенный» ошибочно используется как синоним термина «взрывобезопасный» в наименованиях электрооборудования в специальном исполнении, которое не должно создавать угрозу взрывов (то есть не должно быть источником опасности) в окружающей взрывоопасной среде (например, газовоздушной), а взрывозащищенным при таком электрооборудовании будет помещение, в котором находится это оборудование.

Сложившееся в мире правило написания любых наименований требует их краткости и наличия только минимально необходимых ключевых слов, достаточных для однозначного понимания наименований. Известно, что любые системы, будь они в технике (системы навигации, сигнализации, …), живых организмах (системы пищеварения, кровообращения, …), обществе (системы здравоохранения, образования, …) и т.д., что-то обеспечивают, но во многих тысячах их наименований, согласно упомянутому правилу, нет слова «обеспечение», которое является попросту излишним (за исключением принятых в теории автоматизированных систем наименований обеспечивающих систем: информационного обеспечения, программного обеспечения и т.д.). И поэтому, странно видеть и слышать наименования типа «Система обеспечения комплексной безопасности», в которых проигнорировано общепринятое правило.

Что касается схожих терминов «техносферный» и «техногенный», то (учитывая, что техносфера – это область техники) их различия можно пояснить следующим образом:

техносферный – относится к области техники (техносферная безопасность – защищённость техносферы);

техногенный – порождённый техникой (техногенная катастрофа – катастрофа, порождённая техникой).

Слово ***«терроризм»*** латинского происхождения, и его значение (насильственные действия с целью устрашения, запугивания) понятно во всём мире. Поэтому вызывает недоумение, использование

в законодательных актах РФ по борьбе с терроризмом, а в соответствии с ними и в публикациях, и телевизионных выступлениях, звучащих на весь мир, невиданного и неслыханного доселе термина «террористическая деятельность», которым терроризм возведён в ранг деятельности, т.е. приравнен, таким образом, к самому благородному и святому занятию человека – труду (ведь деятельность, согласно нормам русской литературной речи, – это труд, работа).

Это является не только циничным, поскольку унижает миллионы людей (труд которых является основой жизни человеческого общества), приравнивая к ним насильников и убийц, но и, по сути, приучает народ России к мысли, что терроризм – это почти обычное деяние, чуть ли не норма жизни, а террорист – «это одна из трудовых профессий».

Мы считаем, что перед созданием систем безопасности необходимо **определить интегральную опасность пребывания человека в окружающей его среде**. Только **определив интегральную опасность** воздействия этой среды на индивида, можно **оценить уровень компенсации вреда,** включая адаптацию индивида, после чего **применить достаточные методы и средства защиты**, которые в совокупности и позволят **синтезировать систему интегральной безопасности** (СИБ). Уместно отметить, что **СИБ в** связи с этим **должна быть адаптивной,** т.е. динамические диапазоны методов и средств (глубина, многофункциональность) защиты должны быть адекватны – **аддитивности опасностей объекта и динамике адаптации субъектов**, результирующая которых колеблется **от 10^{-10} до 1** [2, 6–8].

Дело в том, что **статистика** пожаров, транспортных происшествий и катастроф, аварий в топливно-энергетических комплексах и продуктопроводах, несчастных случаев на предприятиях и в жилом секторе, а также преступлений и конфликтов **свидетельствует** о том, что **причины** их порождающие **взаимосвязаны с процессами**, происходящими в **атмосфере**, на поверхности планеты и в её глубинах, т.е. с **геофизическими**, **техногенными** и **социально-психологическими факторами жизнедеятельности**, или по определению академика В.И. Вернадского – в **ноосфере, где естественной мерой «порядка и хаоса» является ЭНТРОПИЯ** [4, 6, 11].

Именно поэтому, **оценку опасных факторов указанных событий и объектов**, на наш взгляд, **необходимо проводить по** интегральному критерию: **поражению ноосферы – изменению** ее **энтропии**. Однако и в этом случае укрупненная классификация видов опасностей и объектов целесообразна, т.к. причины деградации защитных свойств, отказов и аварий, являясь квазиоднородными для класса, позволяют положить в основу вероятностных моделей аналитические закономерности превалирующих геофизических, хронобиологических и физико-химических процессов, либо термодинамические параметры систем, чем снизить неопределенность и дисперсии оценок. Это особенно актуально для объектов (электростанций, продуктопроводов, гидро-геотехнических сооружений), имеющих высокие концентрации энергии («удельную энергетическую плотность») в геоактивных системах локального уровня [6].

Бесспорно, что в настоящее время невозможно предложить аналитические зависимости указанных взаимосвязей. Тем не менее, некоторые модели «жизненных циклов» объектов, сооружений и районов, городов и технических средств, показывают возможность оценки текущего состояния объектов повышенной опасности в фактических условиях эксплуатации, если известен **пороговый уровень** их безопасной эксплуатации, который **должен определяться** при проектировании (разработке), **выдерживаться** при строительстве (производстве) и **отслеживаться** при эксплуатации объектов (изделий), включая при необходимости имитационное моделирование процессов на объектах повышенной опасности [2, 6–8].

Задача интеграции указанных видов опасностей может быть проведена путем описания «деградации свойств объектов и субъектов в ноосфере», как обратимых и необратимых термодинамических процессов, в виде функций производства энтропии «дефектов» физико-химических, хронобиологических и информационных процессов, с помощью термодинамического подхода при классификации опасностей и доработки методов их оценки в предложенных аспектах [4, 6, 11].

Список литературы

1. Баранов П.П., Белозеров В.В., Верещагин В.Ю., Панич А.Е., Пащинская В.В., Рыбалка А.И. Диалектика экономики и права в дорожно-транспортных инфраструктурах // Техносферная безопасность. Надежность. Качество. Энергосбережение: сб. матлов науч.-практ. конф. – Ростов н/Д: РГСУ, 2003. – С. 67–74.

2. Белозеров В.В., Пащинская В.В. Биоархитектура транспортно-энергетических инфраструктур // Современные тенденции регионального развития: баланс экономики и экологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. ИСЭИ ДНЦ РАН. – Махачкала, 2014. – С. 138–146.

3. Белозеров В.В., Олейников С.Н., Пащинская В.В., Топольский Н.Г. О синергетике экономики и права в обеспечении пожарной безопасности // Технологии техносферной безопасности. – 2011. – № 6 (40). – С. 12.

4. Белозеров В.В., Гаврилей В.М., Любимов М.М. К вопросу о системах комплексной безопасности // Глобальная безопасность. – 2009. – № 1. – С. 144.

5. Белозеров В.В., Блудчий Н.П., Кальченко И.Е., Пащинская В.В. Компетентности в области безопасной жизнедеятельности // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации: материалы VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции; под ред. Т.С. Анисимовой, Т.В. Суняйкиной; Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани, 2015. – С. 13–19.

6. Белозеров В.В., Загускин С.Л., Прус Ю.В., Самойлов Л.К., Топольский Н.Г., Труфанов В.Н. Классификация объектов повышенной опасности и вероятностно-физические модели их устойчивости и безопасности // Безопасность жизнедеятельности. – 2001. – № 8. – С. 34–40.

7. Белозеров В.В., Любавский А.Ю., Олейников С.Н. Модели диагностики надежности и безопасности свт и асу объектов техносферы / ISBN 978-5-91327-357-4; DOI: 10.17513/np.133 – М.: Изд. Академии естествознания, 2015. – 130 с.

8. Богуславский Е.И., Белозеров В.В., Богуславский, Н.Е. Прогнозирование, анализ и оценка пожарной безопасности: уч. пособие; под общ. ред. проф. Е.И. Богуславского. – Ростов н/Д, РГСУ, 2003. – 151 с.

9. Кленова И.А., Лебедева И.В. Сравнительный анализ средней продолжительности жизни в г. Ростове-на-Дону // Техносферная безопасность: материалы 7-й Всерос. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д: РГСУ, 2002. – С. 87–90.

10. Кацман М.В. Валеология и медицина // Вестник Гиппократа. – 1999. – № 1(3). – С. 35–37.

11. Belozerov V.V., Oleinikov S.N. About synergetic management of fire safety of living // European Journal of Lipid Science and Technology. – 2012. – С. 5.

12. ICRP Publication 27 Problems involved in developing an index of harm – Annals of thePCRP I(4), 1977.

13. Quantitative Bases for Developing a Unified Index of Harm (ICRP PUBLICATION 45) // Количественное обоснование единого индекса вреда: Публикация № 45 МКРЗ: пер. с англ. – М.: Энергоатомиздат 1989. – 88 с.

УДК 316

СИМВОЛИЗМ БЫТИЯ

Колесникова Г.И.

Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог, e-mail: galina_ivanovna@kolesnikova.red

В статье доктора философских наук Г.И. Колесниковой «Символизм бытия» раскрывается значение символа в жизни человеческого общества. Указывается, что, не смотря на существующую связь с психикой, духовная жизнь, по своей сути, сверхпсихична, хотя на протяжении многих веков понятия духовность и религиозность воспринимались неразрывно. Сделан вывод, что большее значение в жизни людей играет активное присутствие символа, чем сознательный опыт, поскольку бессознательное манипулирует сознательным опытом через его оценивание посредством символа. Выделены три фактора, определяющие воздействие символа на личность: страх, рационализация, целенаправленные осознанные усилия личности по созданию своего мира. Определено, что сущность личности определяется через направленность трактовки символа, определение которой совершается в результате выбора между животным и божественным мирами, если оперировать терминологией гениев античности или индивидуализмом и стремлением к совершенству через творчество – в терминологии мыслителей XX века.

Ключевые слова: символ, бытие, личность, миф, архетип, религия, искусство, сознание, бессознательное, иррациональное

SYMBOLISM OF BEING

Kolesnikova G.I.

Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, e-mail: galina_ivanovna@kolesnikova.red

The article of Doctor of Philosophy G.I. Kolesnikova «The symbolism of being» is revealed the character of symbol in human society. Specified that, despite the existing link with the psyche, the spiritual life, in essence, is superpsyche, though for many centuries the notion of spirituality and religion are inextricably perceived. It was concluded that more important in people's lives plays an active presence of symbol than conscious experience, since the unconscious is manipulation the conscious of experience through its assessment by the symbol. Are allocated three factors that determine impact of a symbol on the personality: fear, rationalization, deliberate conscious effort of the individual to create his world. It was determined that the essence of the personality is determined by the direction of the interpretation of the symbol, the determination of which is done by selecting between the animal and the divine worlds, if using terminology geniuses of antiquity or the individualism and the pursuit of excellence through creativity – in the terminology of the thinkers of the twentieth century.

Keywords: symbol, being, personality, myth, archetype, religion, art, consciousness, unconscious, irrational

Символизм играет в жизни человеческого общества гораздо большую роль, чем это принято полагать. Не случайно князь Евгений Трубецкой в 1916 году в разгар первой мировой воны читал в Москве публичную лекцию в которой через призму символизма в древнерусской иконописи раскрывал вопрос о смысле жизни человеческой и будущем мира. Прошло сто лет. И этот вопрос не потерял своей актуальности. Отчего? Да от того, что Вселенная Богочеловека начинается и заканчивается самоопределением личности в направленности души, которое заключено в дихотомии, если придерживаться терминологии используемой Трубецким, между миром животным, зверечеловеком или богочеловеком и миром божественным. И в этом выборе особое место принадлежит символике: не случайно все религии мира используют язык символов как словесного, так и зрительного ряда для проявления во вне той скрытой напряженной жизни, которая протекает, прежде всего, на уровне жизни духовной «…ибо духовная жизнь дана не в психических процессах, а в самом «я», в самой «самости», которая стоит над временем, хотя и проявляет себя во времени» [6, 123].

Мы имеем в виду, что, несмотря на существующую связь с психикой, духовная жизнь, по своей сути, сверхпсихична. На протяжении многих веков понятия духовность и религиозность воспринимались неразрывно. В течение всей мировой истории религия всегда имела экзотерическую (внешнюю) и эзотерическую (тайную, сокрытую) стороны. Религии Древнего Египта, Индии, Китая, Греции [9] и других стран – все они подтверждают эту двойную традицию. С другой стороны, как бы ни различались внешние стороны религий, их внутренние учения идентичны по своей сущности. Внутренняя правда о Вселенной и человеке, выраженная в религии Древнего Египта, совпадает с правдой Вед, древнего

религиозного учения индусов, и с истинами Буддизма, Эллинизма и, конечно, Христианства, а все они вместе с теми данными, которые в современном мире называют «научные исследования». И здесь мы не одиноки в своём утверждении важности символа, который «царит» в бессознательном и через него фактически управляет сознанием.

Идея о существовании бессознательного восходит к учению Платона о познании-воспоминании. Своему отожествлению с психофизиологической деятельностью мозга бессознательное обязано Декарту. Лейбниц, четко сформулировав концепцию о бессознательном, низвел, тем не менее, его до низшей формы душевной деятельности, «океана темных перцепций» (восприятий). Д. Гартли, дав строго материалистическое объяснение, связал бессознательное с деятельностью нервной системы. Кант связывал бессознательное с вопросом о чувственном познании. В романтизме бессознательное, наконец, после долгих лет «унижения» и «непонимания» возвели на пьедестал глубинного источника творчества. Шопенгауэр создал иррационалистическое учение о бессознательном. Гартман, продолжив учение Шопенгауэра, возвеличил бессознательное до универсального принципа, некой основы бытия. С девятнадцатого столетья бессознательное начали изучать в психологическом аспекте. Так, в 1824 году, Гербарт предложил взгляд на бессознательное, как место, в которое вытесняются из сознания идеи, не теряя, однако, в результате данного вытеснения своих динамических свойств и продолжая оказывать влияние на сознание. Шарко, воздействуя на бессознательное при помощи гипноза открыл его психическую деятельность патогенного характера, происходящую помимо сознания индивида. Фрейду обязана закрепившаяся за бессознательным репутация «свалки» на которую сознание выбрасывает (вытесняет) воспоминания, мысли, желания, не совпадающие с социокультурными нормами. Юнг расширил представление о бессознательном, введя кроме личного, понятие коллективного бессознательного. В советской психологии бессознательное изучали Д.Н. Узнадзе, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.С. Ротенберг. Акцент в данных исследованиях ставился на психофизиологических аспектах, анализе снов и гипнотических состояний, а также явлениях автоматизма в разных сферах деятельности.

То есть, бессознательное определяется, в широком смысле, как совокупность психических процессов, операций, состояний, происходящих вне сознания личности. Данное понятие применяется в философии, психологии, психиатрии для характеристики индивидуального и группового поведения, цели и последствия которого не осознаются. Глубоко исследовался вопрос о взаимоотношении сознательного и бессознательного, бессознательного и иррационального, а также проявлении и взаимодействии данных составляющих с внешним миром. (Иррациональное, как термин, происходит от латинского irrationalis — неразумный, бессознательный, находящийся за пределами разума, алогичное). Понятие иррационального является одним из основных в идеалистических философских направлениях (Бергсон, Гартман, Шеллинг, Шопенгауэр [2]).

С развитием кибернетики предпринимались исследования, направленные на построение целостной теории, объясняющей механизмы и структуру бессознательного. Предполагается, что в бессознательное, в его структуру входят иррациональные составляющие личности, проявляющиеся вовне в нестандартных ситуациях или ситуациях, провоцирующих возникновение психоэмоционального напряжения. Сама по себе структура личности со времен Фрейда представляется как состоящая из трех иерархических сфер, однако их соподчинение мыслится по-разному. С позиции Левицкого данное соотношение будет следующим. Подсознательная сфера, в которой находятся отличительно безличные, стихийные влечения (биоорганическое – инстинкт самосохранения; психоорганическое – стремление к наслаждению; психическое – стремление к самоутверждению). Сознательная сфера – Я – центр сознания, дающее направление развитию сознания и его взаимодействию с подсознательными сверхсознательными влечениями – подавление их, вытеснение, сублимирование. Сверхсознательная сфера является источником религиозно-моральных императивов и творческих вдохновений. У Фрейда сверхсознание представлено как особая функция подсознания. С позиции персонализма, сверхсознание является высшей психической инстанцией личности.

Современные философско-психологические направления включают в себя те, которые помогают личности осознать самое себя (психооанализ, логотерапия Франкла [8]), и те, которые направлены на осознание личностью ошибок во взаимодействии с внешним миром и выработку более успешных стратегий поведения (Гриндера и Бендлера [1]). В последнее время появляются и принципиально новые течения, стремящиеся объединить в себе обе эти составляющие. И к ним, в первую очередь, относятся работы Дилтса [5].

В отечественном научном пространстве, в связи с данными направлениями, возможно назвать имена В.Н. Мясищева [7], одним из превалирующих моментов в научной деятельности которого являлось изучение личности и характера не как формально-динамического, а как структурно-содержательного целого, определяемого условиями общественно-индивидуального развития, и М.Е. Бурно [3], создателя метода, носящего название – терапия творческим самовыражением, цель которого заключается в оказании помощи клиенту в раскрытии его творческих возможностей вообще, и в его профессии, в частности. И это соотносится и с идеями Франкла о поисках смысла бытия, и свойственной представителям экзистенциального направления углубленностью в уникальность личного опыта. Но ценность его заключается также и в присущем этому методу своеобразном уравновешивании внешне разнонаправленных идей, возвышая, одухотворяя личность, обращаясь к духовным ее компонентам, продолжая в этом смысле лучшие мистические традиции. И это равновесное соединение мнимых противоположностей является одновременно и ценным дополнением к существующим концепциям развития личности.

Таким образом, для всех концепций об индивидуальном бессознательном Фрейда, Юнга, Маркса и их последователей, а также концепций о структуре личности, не смотря на их различие, справедливым будет мысль высказанная Фредом о том, что большая часть того, что реально внутри нас, не осознается, а большая часть того, что осознается, нереально. Именно в этом тезисе содержится ключ к пониманию функционирования символа и его воздействия на индивидуальное и коллективное бессознательное, минуя сознание, а затем «появление» в социальной части личностного сознания, и через рационализацию воздействует на общественное сознание в детерминированной социальное среде направляя поведение, мысли и чувства людей в заданное символом направлении.

То есть, сила воздействия символа определяется тем, что, как показывают психологические практики древнего мира и учит большинство практик современной психологии, большее значение в жизни людей играет активное присутствие символа, чем сознательный опыт, поскольку бессознательное манипулирует им (сознательным опытом) через его оценивание посредством символа.

Подобный подход к символу, как автономному и самопроявляющемуся в структуре личности, с одной стороны ограничивающему, но, с другой, «отбирающему» личность у запрогрмороваaной социальной среды и «охраняющему» ее автономность, хотя и является очевидным для нас, но можно расценивать и как революционный шаг, несмотря на достаточно солидный возраст некоторых из перечисленных в связи с этим направлений.

Так социальный утилитаризм занимался в принципе только вопросом самоотречения ради людей и человеческого общества. Европейское мышление, со времен Декарта и его знаменитого изречения (Cogito ergo sum) не приемлет идею универсальности характера самоотречения, а вместе с ним и идею самосовершенствования личности, что объясняется, в первую очередь, его стремлением создать рациональную этику, содержащую общезначимые рецепты.

Однако создание такой этики возможно только в том случае, если она имеет под собой твердую почву не только в сфере интересов человеческого общества вообще, но в сфере интересов личности и возможности ее развития. Этика же рационализма поглощена целиком рассмотрением существования как такового, обрекая себя тем самым на бесконечную полемику с натурфилософией. Причина этого кроется, на наш взгляд, прежде всего в том, что размышления о духовности были направлены на абстрактное понятие бытия вместо бытия действительного. Это заблуждение возникло вследствие попыток понимания идей самосовершенствования в рамках натурфилософии.

Такую же ошибку совершила, в свое время, и китайская философия, когда полагала, что «безличное» мирового процесса скрывает тайну истинно этического и, в связи с этим, определяя сущность духовного самоотречения ради бытия, утверждала необходимость отречения людьми от своих внутренних, субъективных мотивов и подчинение своего поведения законам объективности, которые они открывают в мировом процессе. Истинной этикой жизни «в соответствии со смыслом событий», возможно, могла бы стать этика Чжуан-цзы и Ницше.

С другой стороны, предположение о том, что в мировом процессе господствует объективность, подающая пример для поведения людей, есть не что иное, как попытка этического истолкования мира, предпринятая при весьма небольшом, на наш взгляд, наборе средств, и как пример тому здесь мы можем привести идею о соответствии бытия со смыслом мира у Лао-цзы и Чжуан-цзы, что в их понимании означает внутреннее освобождение от душевного беспокойства и от внешних событий. Европейским

мышлением подобное направление воспринималось как полное отречение от всяких чувств и привязанностей, отсутствие каких-либо обязательств. Но подобное «отмирание» чувств до их полного исчезновения сродни умиранию и смерти и низводит смысл жизни к смыслу смерти, а именно смысл жизни, в подобном восприятии, предстает как искусство умирания и смерти.

То есть, способность к символизации бытия, таким образом, является нам важной отличительной чертой человека сознающего, как способность не только восприятия действительности окружающего мира посредством деятельности, но и индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается его деятельность, осознаваемая как «значение-для-меня».

Внесение подобного личностного смысла исторически связано с представлениями Выготского о динамических смысловых системах индивидуального сознания личности, выражающих единство аффективных и интеллектуальных процессов.

Мы думаем, что в подобном контексте личностный смысл, создаваемый, в том числе, посредством символизации бытия, является значимой единицей бытующей на границе сознательного и бессознательного и связывающий эти две структуры воедино для решения проблемы соотношения индивидуального и социального сознания в жизни личности.

Кроме того, символизация бытия влияет как на образ субъективной картины мира и её фрагментов включающих самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий, так и образ мира – целостную, многоуровневую систему представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, и оказывающие в совокупности влияние на проявление личности себя в мире посредством определенного поведения по отношению к каждому из представленных субъектов взаимодействия. И подобная непосредственная коммуникация, являющаяся, по сути, неким обменом символами, включает в себя важнейшую особенность способности человека «принимать роль другого» (Д. Мид), индивидуальное исполнение которой имеет определенную личностную окраску. Подобная личностная окраска роли зависит, прежде всего, от особенностей личности, а именно: знаний, умения находиться в данной роли, ее значимости для него, стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих. Кроме того, диапазон и количество ролей, как мы знаем, исполняемых личностью, определяется также многообразием социальных групп, видов деятельности и отношений, в которые включена данная личность, а также ее потребностями и интересами.

Таким образом, любые отношения личности находят свое проявление в деятельности, важнейшими особенностями которой, по мнению основателя деятельностного подхода в философии и психологии С.Л. Рубинштейна, являются социальность, понимаема как осуществление деятельности только субъектом (человечеством, группой субъектов, личностью) и возможность определения деятельности через взаимодействие субъекта с объектом. Разработанный Рубинштейном всеобщий принцип детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия того, на кого или на что эти внешние воздействия оказываются, лег в основу созданной позднее им и его учениками теории мышления, в которой мышление понималось и как деятельность, и как процесс. В основе данной теории лежит представление о том, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которую преломляются все внешние воздействия. Таким образом, существующее представление о поведенческой деятельности как жестко структурированной превращается в понимание ее как индивидуального акта проявления и явления личности себя миру.

Однако, если рассматривать идею освобождения от чувств, включая в понятие «чувства» гамму, воспринимаемую в общечеловеческом смысле как негативную (гнев, зависть, жадность, эгоцентризм...), идея явления личности себя миру и освобождения от него воспринимается в совершенно новом свете, как путь самосовершенствования, путь устранения фальшивых нот, путь гармонии. И тогда перед нами предстает жизнь в соответствии со смыслом мира, как это было у Конфуция и Мао-цзы: человеческое мышление возводится в «бытие-в подобие миру», где этическая воля человека, так или иначе предписывает мировому духу этический характер с тем, чтобы найти в нем самое себя, постичь эту закономерность в акте сознания как принадлежащую ему внутренне и духовно.

Таким образом, эффективность воздействия символа может быть обусловлено тремя факторами воздействующими либо одновременно, либо последовательно, либо доминантно. Первый фактор – страх, являющийся мощным психологическом механизмом регуляции поведения как личности, так и групп и масс людей, и строго говоря,

и животных. Второй фактор – рационализация. Именно благодаря рационализации личность впадает в иллюзию, что то, что она делает, является результатом ее свободного выбора, который она объясняет для себя моральными или разумными причинами, однако и моральные нормы и идеи не являются ее собственными, а усвоены ее сознанием в результате социализации. Третий фактор – целенаправленные осознанные усилия личности по созданию своего мира. И в этом случае осознанная целенаправленность изначально направляется на фильтрацию предоставляемых обществом символов, установок, норм, правил и «переплавляя» их формирует «стрежень личности».

Таким образом, сущность личности определяется через символику и направленность ее трактовки, определение которой совершается в результате выбора между

- животным и божественным мирами, если оперировать терминологией гениев античности Сократа, Платона, Аристотеля;
- зверечеловеком и богочеловеком – в терминологии христианских мыслителей;
- индивидуализмом и стремлением к совершенству через творчество – в терминологии мыслителей XX века.

И это самоопределение личности наделено глубоким сакральным смыслом, поскольку выбор мира. – каким ему быть, будущее человечества, гармония гармоний вселенной о которой писал Гершензон в работе «Тройственный образ совершенства», начинается и заканчивается в сердце человека как залоге гармонического (божественного) единства.

Как тонко заметил Герман Гессе в «Игре в бисер»: «каждый из нас лишь человек, лишь попытка, лишь нечто куда-то движущееся. Но двигаться он должен туда, где находится совершенство. Вовсе не к какому-то совершенному учению, а к совершенствованию самого себя» [4, 432].

Именно в этом смысле мы говорим о приоритете личностного бытия над всеобщим и важности символа в личностном бытии, поскольку именно символ выступает в роли Ариадниной нити, выводящей из лабиринта выборов и помогающей одержать победу человека над зверем.

Список литературы

1. Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура Магии. – Ч. 1, Ч. 2 – М, 2007.

2. Бергсон А. Длительность и одновременность. – СПб., 1923. – 154 с.; Гартман Н. Проблема духовного бытия. Исследования к обоснованию философии истории и наук о духе // Культурология. XX век: антология. – М., 1995. – С. 608–648. – 703 с; Шеллинг Ф. Философия искусства. – М., «Мысль», 1966. – 496 с; Шопенгауэр А. Избранные произведения. – М., 1992.

3. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М., 1989. – 304 с.

4. Гессе Г. Игра в бисер. – Новосибирск, 1991. – 461 с.

5. Дилтс Р. Сознание и творчество / пер.с англ. – М., 1998. – 192 с.

6. Левицкий С.А. Свобода и ответственность: основы органического мировоззрения. – М., 2003. – С. 26–264.

7. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., Воронеж, 1995. – 356 с.

8. Фрейд З. Психология бессознательного / пер. с нем. – М., 1990. – 448 с.; Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. – М., 1990. – 368 с.

9. Юнг К.Г. Человек и его символы. – М., 1997. – 368 с.

УДК 1:316

БОДИЦЕНТРИЗМ, КАК ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ

Лопатина А.Б.

ГОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, e-mail: panachev@pstu.ru

Философия, как наука реагирует на явления массовой культуры, которые являются не транзитными, как укоренными в общественном сознании. Постмодернизм с его фетишизацией предметов потребления привел к неизбежным для этих явлений последствиям, а именно девальвации привычных философских устоев и критериев, а также полному обесцениванию человеческих основ и понятий. Данная статья посвящена описанию философского понятия бодицентризм, как порождения культа тела и прочного внедрения понятия телесности, что породило социо-культурные преобразования в обществе и привело его к массовому потребительству. В связи с этим абсолютно деградировали понятия «дух», «душа», «человек», «отвественность». А если эти понятия и употребляются в повседневности, то либо в рамках понятийной базы общества потребления, либо для монетизации и капитализации самих этих понятий. При соблюдении существующих ныне темпов девальвации философских понятий и явлений, по прогнозам некоторых философов вслед за нынешней воспоследует эпоха постчеловека, что само по себе чревато деградацией общества как такового.

Ключевые слова: человеческая телесность, онаучивание повседневности, бодицентризм, общество потребления

BODITSENTRIZM AND PHILOSOPHY OF MODERN CONSUMER SOCIETY

Lopatina A.B.

Perm National Research Polytechnic University, Perm, e-mail: panachev@pstu.ru

Philosophy, is the science responds to the phenomenon of mass culture that are not transit as ingrained in the public consciousness. Postmodernism, with its fetishism of commodities has led to the inevitable consequences of these phenomena, namely the devaluation of the usual philosophical principles and criteria, as well as the full depreciation of human foundations and concepts. This article describes the philosophical concepts bodycentrism as the generation of the cult of the body and lasting implementation of the concept of physicality, which gave rise to socio-cultural changes in society led him to mass consumerism. This conception drives to the degradation of «spirit», «soul», «man», «responsibility» And if these concepts and are used in everyday life, either within the conceptual framework of the consumer society, or to monetize and market capitalization of these concepts. Subject to currently existing rate of devaluation of philosophical concepts and phenomena, according to forecasts of some philosophers after the current we will have time of posthuman, which in itself is fraught with degradation of society as such.

Keywords: human physicality, scientific daily, bodycentrism, consumer society

В настоящее время не так много последователей философской мысли изучают явление бодицентризма, напрямую связанное с массовой культурой и имеющее последствием пропаганду общества потребления и напрямую к нему ведущее. Философия бодицентризма течение сравнительно молодое, впрочем, как и само явление. Хотя культ поклонения телу известен с античных времен, но все же яркое поклонение телесности, провоцирующее и пропагандирующее потребление, является порождением постмодернизма и его фетишизации предметов потребления. Философская наука начинает интересоваться явлением или культурным феноменом тогда, когда культура становится массовой и проявляется в настоящем во всех планах бытия. Культ телесности присущ человеку по его природе, по его сути, поскольку ни с чем другим, кроме как с телом и предметами его окружающими, человек не может идентифицировать себя от рождения до смерти. Все попытки классической философии привить раздумья и исследования души и духа в настоящий момент нивелированы новым течением, течением настолько массовым, что уже приходится говорить о будущем, как будущем постчеловеческой философии. Становится очевидным факт того, кому выгодно прививать такую жизненную логику, подпитывая ее всяческими технологическими и технократическими методиками. Но самое удручающее это то, что под эту идеологию формируется искаженная во всех ее смыслах и понятиях «культура», культура массовая, с огромным охватом распространяющаяся, лишенная всякого философского знания и знания вообще.

Целью данной работы является описать явление бидицентризма и поклонение телесности, как основы общества потребления и освещение философского понятия этого явления.

Постмодернизм, как явление присущее постиндустриальному обществу заложило основу для формирования общества потребления, которое вначале было воспринято как игра. «Я есть то, чем я обладаю и что я потребляю» – начальная или обязательная фраза любого философского сочинения, описывающее общество потребления [7]. Становится ясна концепция телесноориентированности со всеми вытекающими последствиями, при условии рассмотрения того факта, как изменился политический, финансовый, социальный мир со времен Первой мировой войны, названной Великой, которая до сих пор не окончена, если судить по тем явлениям, которые имеют место быть в настоящее время [1]. Начавшееся в то время господство американской династии, продолжающее до сих пор, и господство американской валюты, стало формировать так называемую культуру, интенсивно продвигаемую в массы, онаучиванием повседневности. При этом стирались, выкорчевывались и уничтожались все те понятия и явления, которые были присущи человеку до наступления этой эпохи. Возведение тела в культ, поклонения всем его сопутствующим атрибутам, рост различного рода индустрий (медицина, фитнес-индустрия, производство гаджетов, индустрия развлечений, ритейлы, СМИ), связанных с оптимизацией телесности напрочь упраздняет понятия о человеке в классическом понимании этого слова, со всеми присущими ему человеческими категориями (дух, душа и пр.) [5]. Более того, даже понятия «дух» и «душа» укладываются в рамки концепции бодицентризма, ибо о них говорится также в категориях общества потребления и на этих понятиях также строятся корпорации и различные виды монетизации этих понятий (религиозные секты, духовные и телесноориентированные семинары и тренинги, магазины полезной для души и духа пищи, турпоездки по местам силы, развлекательно-познавательные программы, консультации астрологов и психологов и многое другое).

Такие тенденции ведут к полной девальвации самого понятия человек (чело – старорусское название лба, фронтальной части головы, век – в настоящее время участок времени протяженностью в сто лет; то есть человек – это лоб, оставляющий след в веках, след духовный, созидательный, свет несущий). При условии, что прогнозы современной философской мысли оправдаются и вслед за настоящей эпохой, наступит эпоха постчеловеческая, то культурным пластом настоящего времени, покрывающим слой земли в настоящее время, станет слой слипшихся пластмасс, неподдающихся гниению, впрочем, как и останков людей, поскольку разложение останков современного человека затруднено из-за чрезмерного употребления консервантов в том или ином виде.

Желание законсервировать свое тело в состоянии даже не зрелости, а молодости [2], пусть даже и не в молодом паспортном возрасте, приводит к тому, что не наступает фаза и психологической зрелости. В настоящее время уже сформировано поколение «кидалтов» (от англ. Kid – дитя, Adult – взрослый, взрослый ребенок). Кидалт – это либо не повзрослевший психологически взрослый человек, либо взрослый человек, намеренно молодящийся телесно, что приводит к искажению его бихевиоритстких проявлений, дабы соответствовать своему молодому телу и имиджу. Как правило, кидалт хорошо зарабатывает и является неотъемлемым звеном цепи по потреблению товаров и услуг, таких как гаджеты, имиджевые и статусные предметы, формирующие персональный стайл и бренд. Не смотря на все усилия индивида, к самоидентификации и самоопределению (даже сами эти понятия силами «онаучивания повседневности» изменили первоначальный свой смысл и стали слэнговыми), в общем и целом масса индивидов, составляющих общество потребления и живущих по их законам, становятся группой (многотысячной и многомиллионной), которой легко управлять и манипулировать. Управление происходит, безусловно, в интересах индустрии потребления, со всеми ее участниками, выгоды которых распределяются соответственно и соразмерно личному участию, и участию капитала. Управлять массой людей, составляющих общество потребления довольно таки легко, используя современные технологические средства и способы, отдельную главу в которых занимаю СМИ и реклама [6].

В попытке обособить себя и выделить себя из массы, поклонники культа телесности, ставящие на первое место свое тело и активно его продвигающие, порождают течение фриков, стремящихся казаться не такими, как все. Даже маргинальные проявления телесных недугов таких как врожденные уродства, отклонения от нормы, становятся предметом экзистенциональной гордости их обладателей. Желание и амбиция выделиться любой ценой приводят к тому, что эти индивиды развивают или презентуют в себе такие проявления, которые чреваты пограничными психологическими и психиатрическими состояниями, что ведет к росту суицидов и безудержному

увеличению количества отклонений, в том числе и сексуальных. Гендерная принадлежность, присущая тому или иному индивиду его природой, уже не становится константой и явлением, определяющим самоидентификацию, что приводит к еще большему усугублению существующего положения вещей с позиций народонаселения и сохранения вида.

С повышением уровня телесности и желанием служить культу своего тела во всех его проявлениях, снижается уровень индивидуальной и коллективной ответственности индивида за все, происходящее не только с ним и его ближайшим окружением, но и в обществе в целом [4]. Понятие человек, как таковое, лицо, несущее ответственность перед своим Родом в веках, стремящееся созидать и созидающее, стирается и исчезает. Ответственность (ОтВетственность, (старорусское) – от Вед, то есть начало, несущее собой сохранение и соблюдение первозданных законов бытия и уклада, сохраняющее и охраняющее миропорядок), в первоначальном своем значении, как личная, так и коллективная, также становится ненормой поведения, что по прогнозам некоторых философов ведет к появлению эпохи постчеловеческой.

В настоящее время, благодаря бодицентризму и потребительству, им порожденному, мир находится на заре эпохи глобального переселения народов, что повлечет изменения как территориальные, так и этнические, безусловно сопровождаемые изменениями и массовой культуры, и философской мысли.

Дабы проиллюстрировать внедрение и полное укоренение философии бодицентризма в повседневной жизни, можно разобрать пример из насущной жизни среднестатистического современного человека трудоспособного возраста, причем любого пола, поскольку эти тенденции захватили существование каждого человека, населяющего теперь уже любую страну. Для женщин молодого возраста в настоящее время созданы все условия для процветания индивидуальной бодицентрической направленности, дабы на помощь и поддержку желанных всем стандартов трудятся и медицина, и фармакология, и фитнес-индустрия и индустрия красоты, и мир моды и мир элитного и неочень элитного туризма и многие многие другие отрасли. Навязывание стандартов красоты и стремление их достигнуть всеми способами, не обращая внимание на природные данные и естественные наклонности, с последующим стремлением продемонстрировать достигнутые результаты, желательно в масштабах мира, или, как минимум страны, приводит к тому, что, либо полностью утрачивается самоиндентификация и индентификация вообще (стоит только посмотреть какую-нибудь телевизионную трансляцию праздничного концерта, где все молодые женщины искусственно выстраивают свою внешность таким образом, что становятся похожими друг на друга до такой степени, что их совершенно невозможно отличить одну от другой. Одинаково стандартные формы и пропорции тела, поскольку с помощью медицинской индустрии, иначе которую назвать теперь сложно, любой представительнице женского пола возможно придать заданные пропорции (с помощью липосакции или трансплантации жира, а также протезов любых видов, сложности и стоимости для любого участка тела: туловище, верхние или нижние конечности, лицо, волосы, зубы, нос, разрез и цвет глаз, форма ушей, ногти, ресницы, брови, цвет кожи и волос – все эти признаки, наделяющие человека индивидуальными внешними качествами и определяющими его природную неповторимость подлежат изменению вплоть до полной неузнаваемости и радикальному стиранию персональных признаков). В погоне за трендами и ради пребывания в них, постоянно меняющихся и часто прямо противоположных (мода то на длинные, то на короткие волосы у женщин или у мужчин), люди-потребители, плотно включенные в философско-социо-культурную, а по большому счету в политическую и экономическую цепочку, готовы полностью искоренить свои биологические и физиологические функции. Нещадное истребление неспецифических механизмов защиты организма, заложенных в тело человека эволюцией и многомиллионнолетними трудами самой природы и адаптации, приводит к тому, что блокируя свои собственные механизмы защиты, внутренние силы организма оборачиваются против самого этого человека, что оборачивается, прежде всего болезнями, мутациями, а в конечном счете, вырождением человека. Косметические процедуры по искоренению выделительных функций потовых желез в подмышечных впадинах женщин, неизменно, рано или поздно, приводит к онкологическим перерождениям и раковым заболеваниям. Фармакологическое подавление неспецифических механизмов защиты в организме человека, таких как лихорадка, воспаление, выделительные функции слизистых оболочек при реакции на чужеродный объект, неизбежно приводят к общему подавлению механизмов адаптации и переходу всего организма более низкий, мало продуктивный, более для него

энергозатратный уровень функционирования, что чревато неизлечимыми болезнями, снижением качества жизни и, в конечном итоге, более ранней, чем уготовано было природой, уходу из социально полезной жизни и жизни вообще. Безусловно такая тенденция полностью устраивает и всецело поддерживает общество потребления и всех его представителей, особенно монополистов в области медицины и фармакологии, которые, зачастую искусственно и специально, для повышения потребления количества производимых ими товаров и услуг, самостоятельно затевают те или иные эпидемии, искусственно создавая и распространяя вирусы, а если невозможно создать тот или иной вирус, то создают и распространяют миф о его существовании, для того, чтобы впоследствии изобретать, синтезировать, культивировать и разрабатывать вакцины и лекарства против той или иной искусственно созданной инфекции. Эти разработки, научные инновации, и всякого рода исследования, в свою очередь, также требуют, площадей, лабораторий, высокотехнологичной аппаратуры, что, очевидно становится звеном цепочки философии потребления, но уже под эгидой и лозунгами, спасающими человечество, а на самом деле, человечество губящего. При этом масса людей вводится в страх либо заражения той или иной болезнью, либо нагнетается страх уже среди заболевших людей, которые готовы выложить за свое исцеление громадные финансовые ресурсы, что является снова звеном последовательности, ведущей к потреблению, и даже перепотреблению товаров и услуг, в том числе и медицинского и фармакологического плана.

Становится очевидным факт того, что общество потребления и все его поведение легко и непринужденно управляется эмоцией страха. Страх невыздороветь, страх не попасть в престижный список вип или около того персон, страх не влезть в платье, заранее меньшего, чем нужно размера, страх носить менее крутые или дорогие часы или гаджеты, чем полагается в определенной прослойке общества. Манипуляция на страхе всегда эффективна, ибо обращается к подсознательным базовым потребностям человека в безопасности и в удовлетворении самых насущных, физиологических, потребностей. Поскольку люди хорошо управляются с помощью использования манипуляций на страхе, то это и становится излюбленным методом руководства, который применяют различные корпорации и монополисты на том или ином рынке потребления, что еще более назойливо и основательно формирует и укрепляет общество потребления само по себе и всех его участников по отдельности и в общем и целом. Философия бодицентризма, основанная на страхе и на управлении каждым человеком по отдельности, а обществом, как толпой и стадом, по сути делает из каждого члена общества – участника общества потребления, по сути служителя культа собственного тела и носителя философии бодицентризма – раба. А.А. Зиновьев задавал такой вопрос: «Не почему мы рабы, а почему мы предпочитаем быть рабами!?». Ответ, наверное, очевиден. Потому, что так проще жить, проще делать ежедневный выбор о том, как жить, какую религию исповедовать, носителем какой философии быть, что надеть и покушать, как лечиться, жить и работать, что бесконечно потреблять и как рекламировать и продвигать всем своим видом товары и услуги, которые вы приобрели, оправдывая себя в своих же глазах, обосновывая себе такой стиль жизни лозунгами, заранее придуманными для каждого приобретения его же производителями. Выгодно быть рабами еще и потому, что сам человек как бы не несет ответственность ни за что, ни за свои действия, ни за события, которые с ним в его же жизни случаются и происходят, ни за свое собственное здоровье, свою жизнь и жизнь своей семьи, своих детей (если они вообще есть, поскольку кидалтам иметь детей становится практически невозможно, поскольку они еще сами не повзрослели и не созрели для этого, а поклонникам культа своего тела, особенно женщинам, дети мешают сохранять формы своего тела и мешают вести тот стиль и образ жизни, к которому обязывает статус и положение – ночные тусовки, свободные и беспорядочные половые связи, свобода нравов, умение заботиться только о себе и больше ни о ком. Сублимируя свои также базовые потребности к продолжению рода и рождению детей, представительницы прекрасного пола заводят себе, вместо рождения детей, маленьких собачек, кормя их за столом и с ложечки, одевая и меняя им разные одежки, постоянно нося их на руках и целуя в носик. Мужчины же, уже почти утрачивающие возможность носить это гордое звание, поскольку многие из представителей сильного пола сменили или меняют свою половую и сексуальную ориентацию, вместо рождения детей, зачастую заводят себе котов, с которыми также имеют возможность няньчиться, вместо воспитания своих же собственных детей и продолжение рода во славу Рода. Для таких мужчин сформирован и активно используется новый термин – метросексуал, что активно поддерживается всеми средствами массовой информации

и обществом в целом. Снова индустрия потребления, разворачивающаяся на этот раз вокруг животных, и беспрерывная цепочка потребления продолжается, а, следовательно, и продолжается укоренение философии бодицентризма со всеми вытекающими из этого последствиями). Самое печальное, что прежде всего эта философия внедряется в неокрепшие умы подрастающего поколения, детей и подростков, которые с первых дней жизни впитывают в себя философию бодицентризма, нормы общества потребления и, самое страшное, экзистенцию раба, живущего на страхе, управляемого и управляющегося страхом, что в общем и целом ведет к вырождению нации и общему геноциду всего мыслящего и здравомыслящего народа, приводя к формированию «постчеловека», напрочь утратившего всех человеческих качеств и свойств, которыми настоящий человек наделен природой по праву своего рождения.

Заключение

Таким образом бодицентризм, как явление массовой культуры, находит предпосылки к своему появлению в излишнем бюрократизме, что неразрывно связано с онаучиванием повседневности (порождение сциентизма) и технократизмом (развитию науки и техники, поставленной на службу, в том числе и телу во всех возможных направлениях). Телесность и ее культ, как порождение постиндустриального общества, привели к формированию общества потребления, что, как социо-культурное явление не могло не найти отражения в философии, как науки, которая, вслед за этим течением, прогнозирует появление «постчеловека» [3].

Список литературы

1. Азаренко С.А. Сообщество тела. – М.: Академический проект, 2007. – 239 с.

2. Гоголадзе Л.М. Бодицентризм в современной социокультурной динамике потребления // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции (27 января 2014 г.). – Новосибирск, 2014. – С. 25–29.

3. Мамедова Н.Д., Нуржанова А.Б., Табачкова О.А., Живайкина А.А. Постчеловек: иллюзия или реальность? // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2013. – Т. 3. – № 2. – С. 399.

4. Тарутина Е.И. Философия телесности и повседневность // Философия. Весник АмГУ. – Вып. № 66. – 2014. – С. 11–15.

5. Храпов С.А. Антропологический фактор становления потребительской направленности общественного сознания современной России // Вестник Волгоградского государственного университета Серия «Философия. Социология и социальные технологии». – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. – № 1. – С. 52–57.

6. Храпов С.А., Гоголадзе Л.М. Мировоззренческие основания бодицентризма как тренда современной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – Вып. № 8–1. – С. 220–224.

7. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Мысль, 2004. – 314 с.

УДК 574:502.3:504.03

КУРС ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

Ригина Е.Ю.

Самарский государственный технический университет, Самара;
Самарский филиал Университета российской академии образования,
Самара, e-mail: ekrigina@yandex.ru

Показана структура авторского (оригинального) актуального университетского курса экологической этики. Содержание курса включает «Введение», пять разделов («Предмет и история экологической этики», «Основные принципы экологической этики», «Экоэтические проблемы в естествознании», «Региональные проблемы экологической этики», «Дидактические материалы»), «Заключение». Разделы включают тематические подразделы (от трёх до десяти). В раздел «Дидактические материалы» входят подразделы «Проблемные задачи по экологической этике», «Тематика рефератов», «Контрольные вопросы», «Список рекомендуемой литературы». По проекту данного курса подготовлено специальное пособие. Курс экологической этики для университетов может быть рекомендован как в качестве самостоятельного специального курса, так и для включения в циклы дисциплин, посвящённых экологическому образованию, воспитанию и просвещению, социальной экологии, социальной философии, экологической культуре.

Ключевые слова: экологическая этика, экологическое образование, воспитание и просвещение, социальная экология и социальная философия, экологическая культура

UNIVERSITY COURSE OF ECOLOGICAL ETHICS

Rigina E.Y.

Samara State Technical University, Samara;
Samara branch of University of Russian Academy of education, Samara, e-mail: ekrigina@yandex.ru

This article about original actual university course of ecological ethics (project). The course consists of «Introduction», five divisions («A Subject and History of ecological ethics», «Main principles of ecological ethics», «Principles of ecological ethics in a natural history», «Regional problems of ecological ethics», «Didactic materials»), «Conclusion». The divisions consists of subdivisions, from 3 to 10. The division «Didactic materials» includes subdivisions «Ecological ethics problem tasks», «Essay topics», «Control questions», «Bibliography». The author made a project of special handbook for university course of ecological ethics. The university course of ecological ethics may be suggest as a special discipline or object for inclusion into ecological education, ecological culture, social ecology and social philosophy discipline directions.

Keywords: ecological ethics, ecological education and culture, social ecology and philosophy

Экологическая этика является этикой будущего. Но её признание современным обществом – важнейшее условие разрешения кризиса в отношениях человечества и природы. Следует не только шире включать экологическую этику в учебные программы вузов, но и уделить особенное внимание преподаванию её тем, кто ведёт работу непосредственно в природе, занимается натурными наблюдениями, сборами коллекций, обработкой и хранением собранного материала, проблемами охраны природы и природопользования, философскими исследованиями и обобщениями. Как ни парадоксально, именно учёные вносят значительный «вклад» в уничтожение животных и растений, а преподаватели закладывают навыки такого истребительного природопользования на многие десятилетия вперёд. На наш взгляд, для деятельности естествоиспытателей необходимо разработать специальный кодекс этических норм, аналогичный известной «клятве Гиппократа».

Эти вопросы должны быть отражены в программах высшего образования в виде специального курса. Но одного лишь введения экологической этики в систему подготовки в ВУЗах недостаточно. Даже если это и будет выполнено, неохваченными останутся многие специалисты, получившие образование в прошлые годы, ведущие в настоящее время активную деятельность. Они нуждаются в соответствующем просвещении и повышении уровня экологической культуры и этики. Предлагаемое пособие предназначено в значительной степени и для них.

Цель исследования – разработка специального университетского курса по экологической этике и пособия для философов и биологов «Философские предпосылки и основные проблемы экологической этики».

Материалы и методы исследования

Анализ и синтез теории и практики в сфере философии, экологии, экологической морали, этики и эстетики.

Результаты исследования и их обсуждение

Нами разработан проект пособия «Философские предпосылки и основные проблемы экологической этики», «Содержание» которого предлагается вниманию педагогов и специалистов:

Введение.

I. Предмет и история экологической этики.

1. Актуальность проблемы.
2. Положение экологической этики в системе философских наук.
3. Развитие философских взглядов на отношения общества и природы. Предыстория экологической этики.
4. Развитие понятия гуманности.
5. Источники экологической этики.
6. Историческая необходимость экологической этики.
7. Развитие экологической этики в России.

II. Основные принципы экологической этики.

1. Моральные агенты и моральные партнеры.
2. Система ценностей природы.
3. Права природы.
4. Экоэтические принципы.
5. Проблемы этичного отношения к животным.
6. Этичное отношение к растениям.
7. Этичное отношение к окружающей среде.
8. Различные этики природы.
9. Природоохранная эстетика.
10. Экоэтическое воспитание

III. Экоэтические проблемы в естествознании.

1. Эксперименты над животными (лабораторные исследования).
2. Полевые исследования.
3. Заповедное дело.
4. Сбор коллекций и музейная деятельность.
5. Этические проблемы охраны редких видов.
6. «Моральный кодекс» естествоиспытателя.

IV. Региональные проблемы экологической этики (на примере Самарского региона, Среднее Поволжье, Россия).

1. Общественные объединения экоэтической направленности.
2. Основные проблемы.
3. Отношение молодёжи к проблемам экологической этики.

V. Дидактические материалы.

1. Проблемные задачи по экологической этике.
2. Тематика рефератов.
3. Контрольные вопросы.
4. Список рекомендуемой литературы.

Заключение.

Отдельные разделы заслуживают дополнительного разъяснения.

Актуальность преподавания специального курса по экологической этике и, соответственно, создания пособий, определяется тем, что проблема выживания биосферы и человечества в эпоху глобального экологического кризиса вышла на первый план как категорический императив нынешнего столетия. Без согласованных действий мировой общественности, без осознания массами людей грозящих им и их потомкам опасностей решение этой проблемы невозможно. Необходимо формирование нового мировоззрения, ядром которого должно стать экоцентристское сознание, ставящее в центр единство человека и окружающей среды. Антропоцентризм в отношении человека к природе должен смениться экоцентризмом. Основной путь для этого – формирование новой этики, распространяющей моральные нормы не только на отношения человека к человеку и обществу, но и отношения человека к природе. Экологическая этика основывается на равноправии человека и природы, исходя из того, что все виды живой природы имеют равную с человеком внутреннюю ценность, те же моральные права, а Земля – единственный дом, как для них, так и для человека [2–8]. Одна из задач экологической этики – создание внутренних нравственных барьеров в обществе, запрещающих определенные действия по отношению к природе.

Одним из основных в экологической этике следует считать вопрос о ценностях природы. Экологическая этика разрабатывает систему ценностей природы. Рассматривая исторические изменения взглядов на ценность природных объектов, можно заметить, что при всей исторической подвижности ценностей социума основополагающей, абсолютной ценностью является жизнь. И если на протяжении веков под жизнью в данном аспекте понимали прежде всего жизнь человека, то теперь это понятие трактуется шире: жизнь во всём богатстве её проявлений. Каждый объект природы обладает внешней и внутренней ценностью.

Внешняя ценность – это ценность (полезность) для других, например, для других членов экосистемы. Внешние ценности природы делят на экономические, стоимость которых можно подсчитать (хозяйственная, рекреационная и т.д.), и неэкономические, стоимость которых подсчитать трудно или невозможно. К последним относятся историко-культурная, патриотическая, эстетическая, этическая, духовная, воспитательная, образовательная, экологическая, научная, музейная, религиозная ценности, ценности

существования, свободы, наследия, вдохновения и т.д. Существуют и неосознанные (неизвестные и неразработанные) ценности, которые ещё предстоит оценить и понять [1]. Хранителями ценностей дикой природы, в том числе и ещё не познанных нами, являются заповедники и национальные парки. Ценности природы вызывают соответствующие природоохранные мотивации: эстетическая, научная и т.д. В жизни нередко возникают конфликты ценностей. Чаще всего – между нематериальными и материальными ценностями природы.

Внутренняя ценность (для себя), или самоценность, состоит в желании, стремлении к жизни, продолжению рода любого живого существа. Внутренняя ценность всех живых существ (и экосистем), в отличие от внешней, провозглашается одинаковой. Равная внутренняя ценность всех живых существ – одно из обоснований наличия у всех их равных моральных прав. Из моральных прав должны вытекать права юридические, закреплённые законодательством. В конце 20-го века ценность всех проявлений жизни была признана на международном уровне. В 1982 году Генеральная Ассамблея ООН приняла Всемирную Хартию природы – первый международный документ, утвердивший этический принцип, что всем формам жизни должна быть обеспечена возможность существования.

Экологическая этика ставит вопрос о «Моральном кодексе» естествоиспытателя. В настоящее время складывается особая дисциплина – этика науки, определяющая моральные аспекты научной деятельности, совокупность этических норм, обеспечивающих «здоровье» научного сообщества. В науке разрабатываются своеобразные профессиональные «фильтры», где учитывается ценностная ориентация учёного, а не его профессиональная квалификация. Ряд этических требований, применим ко всем сферам науки. Так, недопустимы фальсификация научных данных, использование чужих идей и т.п. Но существуют и моральные нормы, специфические для той или иной отрасли науки. Наиболее разработана этика медицинских исследований. Как правило, эту область называют биоэтикой (биологической этикой).

Достаточно хорошо разработаны кодексы этики медицинских работников. Принцип «не навреди» (клятва Гиппократа) признан с давних времён. В конце 20 века решение Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации и Конвенции Совета Европы о биомедицине и правах человека выдвинуло на первый план благо и интересы отдельной личности. Они должны стоять выше интересов науки и общества. Во взаимоотношениях между врачом и пациентом, между исследователем и испытуемым необходимо соблюдать следующие биоэтические принципы: принцип минимизации ущерба пациенту, принцип уважения целостности человеческой личности и принцип информированного согласия (на участие в медицинском научном эксперименте). Разработана обязательная этическая экспертиза каждой заявки на биомедицинское исследование, предполагающее проведение экспериментов на людях, проводимая независимым этическим комитетом. Научное сообщество должно убедиться, есть ли реальная необходимость подвергать риску живое существо во имя интересов человечества. В качестве моральной основы в подобных ситуациях предлагается принцип благоговения перед жизнью, разработанный А.Швейцером [9]. Именно он положен в основу современной экологической этики. Причинение вреда любой жизни есть зло. Однако человек не может жить, не нанося вреда другим живым существам. В ряде случаев зло может стать необходимостью, но его можно минимизировать. Главное здесь – индивидуальная ответственность и индивидуальный выбор.

По нашему мнению, аналогичные принципы должны действовать и в естествознании, где объектом исследований являются живые существа и живые системы. Этика благоговения перед жизнью распространяется на все без исключения живые существа. С точки зрения экологической этики нет принципиального различия между испытуемым человеком и подопытным животным. Разумеется, не все правила медицинской этики можно напрямую перенести в биологию. Так, принцип информированного согласия на участие в научном эксперименте в данном случае, конечно, неприемлем. Два других принципа можно трансформировать следующим образом: принцип минимизации ущерба исследуемым объектам (животным, растениям, экосистемам) и принцип уважения целостности природной системы.

К основным региональным проблемам экологической этики следует отнести борьбу с жестокостью по отношению к живым существам. Здесь на первый план выходит проблема бездомных животных, прежде всего собак. Защитники бездомных животных видят выход в приютах для брошенных или потерявшихся животных, которым впоследствии можно найти хозяина. Много лет они добиваются создания таких приютов, преодолевая финансовые трудности, своими силами спасают и устраивают животных. Острой является проблема охоты

(включая добычу рыб, рептилий, амфибий и др.), как в целом (прекращение её в так называемых «любительских» и «спортивных» целях), так и в частных случаях (перенесение сроков охоты, организация «элитных», «туристических» охот, добыча редких и исчезающих видов и т.д.). Не менее остры проблемы сохранения и развития зоопарков и ботанических садов, музейного дела, торговли дикими и домашними животными, домашнего их содержания. Охрана дикой природы в регионах, как и в целом по стране, недостаточно эффективна. Отдельная проблема – обитание диких видов в городе и сохранение участков, заслуживающих особой охраны. Многие местные природные объекты с учётом их историко-культурной и архитектурной значимости заслуживают включения в список мирового природного и культурного наследия, но ценны и обычные скверы, парки, зелёные насаждения, участки природных сообществ. Не случайно в последнее время всё чаще звучат протесты населения против застройки прилежащих к их домам зелёных участков.

В качестве дидактических материалов студентам предлагаются проблемные задачи по экологической этике, темы рефератов, контрольные вопросы (для зачётов и экзаменов).

Темы рефератов: Элементы экологической этики в мифологическом мировоззрении; Отношения человека и природного окружения в воззрениях североамериканских индейцев; Древнегреческие философы об отношении человека к животным; Эстетика природы в культуре Востока; Сострадание к животным в философии А.Шопенгауэра; Принцип ахимсы как один из источников экологической этики; «Экоэтично» ли конфуцианство?; Живая этика Рерихов об отношении к животным; Философы Нового времени об отношении к животным; Священные животные древних славян; Взгляды русских космистов с точки зрения экологической этики; Пришло ли время говорить об этике Космоса?; Франциск Ассизский – покровитель экологии?; «Благоговение перед жизнью» в жизни А.Швейцера; Экологическая этика в современной индийской философии; Разработки Международной кафедры ЮНЕСКО (Улан-Удэ) в области экологической этики; Возможность научных исследований в заповедниках; Щадящие методы отлова насекомых; Экоэтические аспекты музейной деятельности (естественнонаучные коллекции); Эффективность действия СИТЭС в России; Допустимы ли тотальные отловы животных?; Плюсы и минусы световых ловушек для насекомых; Чувствуют ли растения?; Этичные способы определения почвенной фауны; Содержание животных в виварии с точки зрения экологической этики; Возможен ли компромисс между требованиями статистики и нормами экологической этики?; Перспективы полевого определения птиц; Этичные методы учёта численности млекопитающих (других групп животных); Право диких животных жить в городе; Пути решения проблемы бездомных собак в городе; Экологическая этика в отношении домашних животных; Содержание экзотических животных дома с точки зрения экологической этики.

Контрольные вопросы:

1. Предмет и задачи экологической этики.
2. Причина актуальности экологической этики.
3. Экологическая этика и экологическая культура.
4. Место экологической этики в системе наук.
5. Философские основания экологической этики.
6. Мифологический взгляд на природу.
7. Отношение к природе у североамериканских индейцев.
8. Отношение человека к природе в античной философии.
9. Христианский взгляд на место человека в мире.
10. Антропоцентризм западноевропейской философии.
11. Отношение человека к природе в индийской философии.
12. Место человека в мире согласно китайской философии.
13. Социально-экономические предпосылки экологической этики.
14. Этика земли О. Леопольда.
15. Этика благоговения перед жизнью А. Швейцера.
16. Необходимость морального выбора в этике А. Швейцера.
17. Этика природы в воззрениях древних славян.
18. Отношение к природе и животным в православии.
19. Отношение к природе в русской философии 19 века.
20. Современная природоохранная эстетика.
21. Эволюция понятия гуманности.
22. Основные вехи формирования экологической этики.
23. Ведущие экофилософы Запада.
24. Система ценностей природы.
25. Понятие о моральных партнёрах и моральных агентах.
26. Естественные права природы, животных, растений.

27. Юридическое признание прав природы, животных.

28. Экоэтические принципы и правила.

29. Основные направления этики окружающей среды.

30. Экологическая этика об экспериментах на животных.

31. Методы полевых биологических исследований с позиции экологической этики.

32. Этичность содержания животных в неволе (в зоопарке, виварии, дома).

33. Допустимость научных исследований в заповедниках.

34. Необходимость учёта норм экологической этики в музейном деле.

35. Этика отношения к диким животным в городе.

36. Перспективы развития биологических исследований с точки зрения экологической этики.

37. Экоэтические требования к исследователю природы.

Заключение

Курс экологической этики необходимо включать в программы преподавания в университетах и некоторых других высших учебных заведениях как весьма актуальный при подготовке, в первую очередь, специалистов по естествознанию и философии (биологов, зоологов, ботаников, палеонтологов, географов, специалистов по охране природы, экологов, философов, социологов, культурологов, аграриев, медиков, архитекторов, градостроителей). Издание пособий по данной тематике следует признать приоритетным и заслуживающим поддержки.

Список литературы

1. Борейко В.Е. Краткий курс экологической этики. – Киев. Киевский эколого-культурный центр, 2004. – 72 с.

2. Борисова Т.В., Виноградова Е.Ю. (Ригина). Философские основания экологической этики и её категориальное определение // Теоретическая и прикладная экология. – М., 2009. – № 2. – С. 75–78.

3. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Экологическая этика как категорический императив 21-го века // Творчество, культура, наука: сб. научн. тр. – Самара, Гос. техн. унив., 2008. – С. 99–105.

4. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Экологическая этика в естествознании // Феномены природы и экология человека: сб. научн. тр. и матер. 5-го Междунар. Симпозиума (26–28 мая 2008 г.), т. 2. – Казань, Хэтер, 2008. – С. 77–80.

5. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Разработка спецкурса по экологической этике для биологов и философов // Учебн., воспит. и научн. процессы в вузе: 7-я Всеросс. научно-метод. конф. Сам. инст. Акад. экон., гуманит. наук, управл. и права ВЭГУ (22 апреля). – Самара, 2009. – С. 528–533.

6. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Основные направления преподавания экологической этики // Экол. образ. в интересах устойч. развития: 16-я Междунар. конф. – (М.), СПБ, 2010. – С. 31–135.

7. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Экологическая этика в свете философии. Анализ феномена экологической этики с точки зрения философии. – Deutschland, Saarbrucken, Lambert Academic Publishing (LAP), 2011. – 137 с. Рисунки автора.

8. Ригина Е.Ю. (Виноградова). Совершенствование методов зоологических исследований с учётом норм экологической этики // Учебный, воспит. и научный процессы в вузе: 11-я Росс. научно-метод. конф., 18 апреля 2013 г. – Самара, Сам. Инст. Акад. ВЭГУ, 2013. – С. 273–282.

9. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.

УДК 17.026.4

ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЗМА В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОСТИ РУССКОГО ЭТНОСА

Россинский А.Г., Воронцова Е.А.

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул, e-mail: cello42@mail.ru

В статье подняты злободневные проблемы патриотизма в России в контексте ментальности русского этноса. Формирование русской духовности, ментальность русского этноса проанализированы на широком историческом, философском и культурологическом материале. Большое внимание уделяется поискам национально-культурной идентичности в условиях глобализации. Намечены параллели с современными проблемами в политической и духовной жизни страны, сформулированы задачи власти, всех причастных к духовно-нравственному воспитанию молодёжи в русле поднятых проблем. Обсуждается роль православия в объединении общества в России. Особое внимание обращается на роль искусства в сохранении и формировании национального самосознания. Показано, что изучение русской музыкальной культуры помогает понять существенные нюансы и специфические особенности национального характера, целостно сформулировать основные черты русской культуры.

Ключевые слова: патриотизм, моральный апокалипсис, оцерковление, искусство, национально-культурная идентичность

THE PROBLEM OF PATRIOTISM IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF RUSSIAN ETHNOS MENTALITY

Rossinskiy A.G., Vorontsova E.A.

Altai State University, Barnaul, e-mail: cello42@mail.ru

The article considers topical issues of Russian patriotism in the context of the Russian ethnos mentality. The problem is analyzed on a broad historical, philosophical and cultural material. Considerable attention is devoted to the search of national and cultural identity in the context of globalization. The parallels are outlined with contemporary issues in the political and spiritual life of the country, the tasks for governmental authorities and all involved in the spiritual and moral education of young people are set up in line with the problems raised in the article. Orthodoxy role in merger of society in Russia is discussed. Special attention is paid for an art role in preservation and formation of national consciousness. It is shown that studying of the Russian musical culture helps to understand essential nuances and specific features of national character, completely to formulate the main lines of the Russian culture.

Keywords: patriotism, moral apocalypse, Churchification, art, national, cultural identity

На протяжении двух тысячелетий в России сформировался национальный менталитет, в котором особое место занимают вопросы духовности, патриотизма. Формирование русской духовности, ментальность русского этноса проанализированы на широком историческом ,философском и культурологическом материале. Большое место уделяется поискам национально-культурной идентичности в условиях глобализации. В представленной статье этим вопросам уделено особое внимание в связи с новыми политическими реалиями, когда проблемы формирования национальной идеи для России, поиски «скреп», с помощью которых в самое короткое время необходимо сплотить народ в новую общность, становятся крайне актуальными. Эти проблемы поднимаются в последнее время на самом высоком уровне, а представленная в новом году программа правительства по патриотическому воспитанию граждан еще раз указывает на особую значимость этих поисков.

Над загадкой русского характера на протяжении последних столетий бились многие философы, социологи, историки и культурологи. Даже краткий список этих имен включает в себя десятки выдающихся учёных, чьи работы можно считать классическими. Среди них труды Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Л.Н. Гумилева, Н.Я. Данилевского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского и др.

Теме исследования русского этноса, его судьбоносной для мировой цивилизации роли посвящены исследования современных учёных А.В. Иванова, В.В. Владимирова, М.Б. Кругова, Д.С. Лихачева, И.Р. Шафаревича и многих других.

Приступая к этой чрезвычайно сложной теме, следует, по-видимому, уточнить дефиницию понятия ментальности, которую современные философские источники определяют как «образ мыслей или склад ума» и далее показывается, что это понятие «включает в себя аксиологические формы сознания и, сочетаясь с миром коллективного бессознательного, образует тот

менталитет, который определяет образ жизни этноса, его основные поведенческие реакции, предпочтения, вкусы, способы и методы общения и социального контроля» [8, с. 408].

Таким образом, пытаясь понять природу русского патриотизма, необходимо учитывать, как показано выше, что это сложный сплав порой противоречивых чувств, которые удивительным образом умещаются в беспредельной по широте русской душе.

Лики русского патриотизма очень разнообразны. Академик Д.С. Лихачев выделял патриотизм жертвенный, присущий декабристам, и «местный» патриотизм, когда крестьяне, защищая свои дворы, деревни, теряли интерес к борьбе за их пределами. Глеб Успенский называл эту черту «властью земли». Это, пожалуй, одна из сильнейших черт русского патриотизма, которая дошла и до нашего времени, когда традиция привозить горсть земли на могилы погибших за пределами Родины, а также начинать похороны такой же горстью, бросаемой родным, близким и товарищам, переходит уже и на XXI век.

Можно отметить еще и патриотизм «бытовой», когда в условиях рыночных отношений люди стали отдавать предпочтение товарам местных и отечественных производителей, что в условиях новых политических реалий крайне актуально.

Одной из государствообразующих форм русского патриотизма была вера в монархию, «за царя и отечество». Эта черта русского характера каким-то удивительным образом сохранилась и даже приобрела качественно новую форму в большевистской России, когда «за Сталина и за Родину» бросались под немецкие танки и шли в атаку люди, многим из которых надо было много простить этому режиму. Исторически русский народ выдвигал в тяжелые времена руководителей, обожествление которых помогало соединить силы народа в борьбе за выживание страны. Что-то подобное происходит и в наше время, когда от достаточно харизматичных в общественном мнении людей исходят предложения о возвращении в России монархического правления во главе с В.В. Путиным. Полагаем, что вероятность такого исторического поворота минимальна, но то, что эти мысли возникают в крайне сложное время для государства, есть проявление исторически сложившейся ментальности русского народа, поисках национальной идентичности в новых условиях. О кризисе национально-культурной идентичности в России в последнее время говорится очень много, и потребность в выработке целостного и прочного самопонимания, основанного на высоких исторических религиозно-нравственных традициях самобытной духовной культуры, становится приоритетной задачей в строительстве новой России. К большому сожалению, ощущение духовного апокалипсиса, в который вступила наша страна, не стало еще болью всех идеологических и государственных институтов, а незрелое гражданское общество свои протесты и предложения не в состоянии оформить до национальных программ.

На протяжении XX века Россия испытала ряд кардинальных социальных потрясений, которые отражались, прежде всего, в глубинном ощущении национальной идентичности, его сломе и строительстве новой системы духовных ценностей. Но если после 1917 года новое государство решало проблему национально-культурной идентичности с опорой на перетрансформируемые в коммунистические духовные идеалы религии, русскую литературу и искусство высокого нравственного посыла, то в XXI веке Россия со своими великими духовными корнями буквально рухнула в жесткие объятия глобализма.

Таким образом, проблема поиска в этих условиях национально-культурной идентичности, где воспитанию чувства патриотизма должно уделяться особое внимание, становится уже проблемой национальной безопасности. Если под национальной безопасностью понимать систему мер, направленную на предотвращение и ликвидацию угроз для нормального и устойчивого развития личности, общества, экономики и государства, то наблюдаемая глубокая нравственно-культурная деформация социальных отношений, безудержная коммерциализация культуры и СМИ, экспансия низкопробной культурной продукции являются факторами, осложняющими развитие российского общества на новом этапе. Всё это существенно осложняет процесс осознания социально-культурной идентичности и формирования у россиян единого образа «Мы». А уж если этот образ будет формироваться на передачах «Дом-2» или «Окнах» и подобных «шедеврах», то ждать, что Россия вернёт себе роль духовной миссии, которую она играла в XIX веке, – занятие бесперспективное.

Главная проблема сегодняшнего российского общества, на наш взгляд, заключается не в том, что Россия испытывает политический, экономический и социальный кризисы, в том что, несмотря на их остроту, они есть производное от главного кризиса – мировоззренческого. Все неудачи нашего реформирования и заключаются в том, что

растоптанное национальное самосознание, национальное чувство не дают возможности сформировать национальную идею. Отвернувшись от марксизма-ленинизма и не сформировав нового мировоззрения, мы перестали понимать окружающий мир – он стал нам чужим. Так мы вступили, в который раз в своей истории, в смутное время. По определению философа М. Кругова, это время – «период торжества антагонизма и эгоизма в общественных и межличностных отношениях», что «естественное следствие утраты народом и элитой веры в объединявшее их учение, которое формулировало представление о «добре и зле», установило правила поведения и деятельности, задавало ориентиры развития» [5, с. 5]. Достаточно привести известные высказывания нашего первого президента-реформатора Б.Н. Ельцина – «Берите суверенитета сколько хотите» или еще проще и страшнее: «обогащайтесь», чтобы понять, что в стране, где столетиями господствовали патриархальные ценности, уход в либерализм образовал опасный дефицит справедливости и привел поиски новой объединяющей идеи для России в тупик. И здесь вновь можно обратиться к М. Кругову, который весьма четко сформировал дилемму, стоящую перед Россией – «мы или создадим нужную нам идеологию и первыми найдем выход из мировоззренческого кризиса, или уйдем в небытие – сначала в качестве «великой нации», а затем и самостоятельного субъекта человечества» [5, с. 7].

«Неведомой страной» [12, с. 291] называл Россию Ф. Энгельс, и это было действительно выражение полного непонимания Западом России. В полной мере это испытал Гитлер, который надеялся на лёгкую победу над страной, где режимом были уничтожены миллионы её граждан. Но как уже отмечалось, люди простили всё ради Родины. Но история имеет обыкновение повторяться. Не прошло и века, как Запад опять понадеялся на свои санкции, которые по его расчетам должны были обвалить рейтинги власти, но опять просчитались, поскольку движение «Крым наш» подняло рейтинги президента России на небывалую высоту, несмотря на то, что и в наше время претензий к власти предостаточно.

Если далее попытаться охватить или анализировать сложнейший феномен социальной жизни, каким предстает патриотизм, то необходимо привести два различных подхода к его изучению, каковы сложились в современном обществознании.

Мы ещё раз обратимся к цитируемому словарю философских терминов, где эти подходы формируются следующим образом. Первый – исследование патриотизма в рамках изучения менталитета этносов, их социально-культурных особенностей. Второй – это изучение патриотизма как значимой характеристики политической жизни современных народов с целью эффективного управления формированием патриотических чувств, их направленности [8, с. 408]. Конечно, эти подходы диалектически связаны друг с другом и, если к первому относится весьма обширная литература, в основном эмигрировавших философов «русской идеи», то второй подход можно отметить в научной и публицистической литературе конца XX – начала XXI века, где высказываются порой самые разнообразные идеи, связанные с осмыслением новых общественных реальностей в России.

Безусловно, с глобальным изменением политического климата в России прежде всего стоит проблема формирования национальной идеи, поскольку на протяжении столетий своей истории страна жила, побеждала и выживала под знаменем консолидирующей идеи, которая порой звучала четко, как идея понятная каждому – «Православие – самодержавие – народность», «Вперед к победе коммунизма» и т.д. Поиски объединяющей идеи у нас начались еще десять веков назад с призвания на Русь, согласно новгородской летописи князя Рюрика и его дружины. С дальнейшим развитием государства, с принятием православия Русью, развитием культуры, начался духовный поиск русской идеи. Эти поиски прошли через века отечественной истории, где корневым стержнем постоянно было православие, культурное строительство и национальная гордость как базисная основа патриотизма.

Конец XX века для России явился переломным по многим позициям, но главное то, что Россия рухнула в объятия глобализма, основным итогом которого, по мнению философа А.В. Иванова: «стал телесный и душевный распад самого человека, точно зафиксированный философией и практикой постмодерна» [4, с. 33]. В этой связи А.В. Иванов формулирует пять тенденций в поисках утерянных идейных приоритетов. Соглашаясь с выдвинутыми им актуальными идеями, хочется, тем не менее, добавить сюда необходимость обращения к духовному опыту великих русских пастырей, творцов истинно национальных традиций.

Если рассматривать еще не сформировавшуюся идею, то она представляется нам как доминанта генезиса культуры нации, как новая триада (по определению С.С. Алексашина) [13] как идея право-мораль-культура. Рассматриваемый период 80–90-х годов

XX века для России стал тяжелым временем слома всех духовных традиций, хотя одновременно процессы перестройки, гласности и плюрализма раскрепостили сознание интеллигенции, что позволило ей взять на себя миссию противостояния негативным тенденциям времени.

Одним из великих композиторов, взявших на себя огромную ношу по сохранению русских духовных традиций, стал Георгий Свиридов. Духовность в русской традиции означала для него стремление к идеалу и утверждение его в поступках, делах на путях православия.

Народное и церковное искусство во все времена держалось стержня духовности, но профессиональное искусство, особенно XIX–XX веков, часто становилось искусом и предавало забвению, то, что сделало русскую культуру русской, своеобычной. Находились все-таки, по мысли Свиридова, композиторы, особенно Мусоргский, открывший заново корневое русское музыкальное искусство, «Оно получилось из слияния древнего Византийства, попавшего в Россию, попавшего в глушь ее (на Север), в раскол, в культурную изоляцию, и там расцветшее невиданным цветом. Его не коснулось секуляризированное, обмирщенное, филистерское искусство Европы, абсолютно лишенное Божьего Духа» [7, с. 559]. Традиция для Свиридова – вовсе не косность, «традиция – есть живой, бесконечно меняющийся механизм. Одна лишь сердцевина его цельна. Она подобно цельному ядру, излучающему грандиозную энергию. Это ядро – суть нравственная идея жизни, смысл ее существования [7, с. 187].

В религиозных песнопениях Свиридов опирался на древние церковно-певческие традиции, а также на более поздние традиции русского партесного пения и духовного концерта, которые были осмыслены мастером в конце XX века. В них предстает образ православной Руси-России – носительницы высших идеальных представлений русского народа о граде Китеже или святом небесном граде Иерусалиме. Как это сегодня далеко от духовных запросов большинства молодежи, которым насаждается культ разнузданных морально-эстетических ценностей, заводящий их в глобалистический тупик.

Если попытаться собрать воедино целую плеяду замечательных русских композиторов конца XX века, которые шли по пути осознания образа России через призму ее православных традиций, то среди них наиболее значимый вклад в поиск путей ее духовного преображения внесли Валерий Гаврилин Владимир Мартынов, Сергей Слонимский, Альфред Шнитке и др. Своим творчеством они в зависимости от своих индивидуально-художественных различий и стилевых устремлений выразили общую для культуры того периода тенденцию «неотрадиционализма», возвращение к корням, истокам русской культуры. Такой подход, по мысли О.Л. Девятовой, позволил им «выполнить некую охранительную миссию и создать музыку воспевающую вечные жизненные ценности (человечность, добро и красота; вера, совесть и честь), которые способны помочь человеку эпохи постмодерна, техницизма и глобализма, ощутить незыблемость высших духовных оснований, выработанных богатейшими традициями отечественной и мировой культуры» [2, с. 56].

Необходимо заметить, что поиски утраченного смысла и отечественной духовности проходили в это время и в других видах искусства, и особенно в литературе. Порой эти поиски счастливо соединялись в одном произведении, которое становилось выразительным стремлением к утверждению позитивного этического и эстетического идеала, патриотизму, к утверждению той чистоты нравственной душевной стойкости, которыми сильно было и всегда сильно будет отечественное искусство.

Так, хоровая симфония В. Гаврилина «Перезвоны», сопровожденная подзаголовком «по прочтению Шукшина», стала огромным событием в музыкальной жизни уходящего десятилетия XX века. Она на генетическом уровне будит в нас события отечественной истории, духовности, нравственного подвига ради веры, людей, Родины.

Сегодняшняя Россия испытывает настоящий моральный апокалипсис, где обман, коррупция, воровство попрание основных принципов социальной справедливости становятся просто нормой. Телевизионный поток грязи, растлевающий всё и вся, попкультура с её аморальностью заставляют серьёзно начать процесс консолидации всех позитивных сил для отпора этому нравственному беспределу.

На каких же путях надо строить эту необходимую идеологию выживания общества, его консолидации?

Исторически в России эту роль вместе с искусством, выполняло православие, которое имело защитный смысл. Этот смысл воплотился в молитвах, почитаниях святых. Православие было источником просвещения народа, давало нравственную опору. Православная религия «выстраивалась» созвучно русской душе и в свою очередь оказывала влияние на национальный характер народа.

Может ли сегодня православная церковь сыграть свою историческую роль в объединении всё более атомизирующегося общества в России? Кроме внешних врагов, понимающих значение православия как нравственной опоры народа, всегда были и внутренние враги, которые разрушали этот важнейший государственный институт. Этот процесс начался ещё в XV–XVI веке с раскола между «нестяжателями» и «иосифлянами». Последние и остались победителями. И сегодня православная церковь идет по этому пути, стремясь к максимальной близости к государству, к расширению материальной базы. Это в определенной мере связано и с эпохой «либеральных реформ» в России, где происходила смена традиционного мировоззрения с изменением критериев добра и зла, внедрением новых ориентиров и нравственных ценностей. В их основе лежала идеология индивидуализма и стяжательства, внушения чувства вины, национальной ущербности и цивилизационной отсталости. И сегодня, как это произошло в трагическом 1941 году, мы обращаем свои взоры к русской православной церкви, которая исторически обновлялась в трудные для России времена, наполняя людей новым смыслом, поскольку содержащееся в религии нравственное начало объединяет людей.

Теме «оцерковления» современного российского общества можно посвятить целую научную конференцию, поскольку этот процесс неоднозначен и даже крайне противоречив. Массовое возвращение людей в храмы – это по мысли С.А. Ан – та ниша «где они могут укрыться от пугающих реалий современного мира и одновременно мощный протестный ресурс» [1, с. 196].

Значительное количество из таких «новообращенных» не выполняют многих необходимых обрядов, не принимают активного участия в жизни церковного сообщества.

Таким образом, ждать от них того глубокого морального воздействия этого «обращения» вряд ли возможно. Вместе с тем, сталкиваясь в работе с молодыми людьми, являющимися представителями разных конфессий, можно отметить их разительное отличие от молодежи нерелигиозной, которая испытывает сильнейшее влияние психологии «общества потребления» с его аморальными ценностями. Таким образом, нам представляется, что на становление патриотических чувств оказывает глубокое влияние ментальность русского этноса, который не дает возможности своим потомкам «сдать» без борьбы те нравственные ценности, которые передавали нам наши предки на протяжении тысячелетий истории России.

И конечно, в этом деле должна сыграть свою роль и сама православная церковь, которая остается в России духовным фундаментом, скрепляющим нашу государственность. Но здесь главное по выражению Г.П. Федотова заключается в том, чтобы она смогла сохранить в русле политической лояльности по отношению к государству «независимость своего нравственного суда» [10, с. 271].

Осмысливая пути спасения идеологии современной России, которая находится в глубоком кризисе государственности, следует ещё раз обратиться к Г.П. Федотову, мучительно искавшему в послереволюционной России ту силу, которая, опираясь на великую духовную историю народа, сможет в новых социальных и исторических условиях пронести знамя отечественной духовности в новом веке. Он видел то, что эти силы «вне культуры, их источники бегут из подземной глубины и шум этих вод заглушает в России стук молотков в руках строителей Вавилонской башни» [11, с. 210].

Такую стихийную защиту ментальности русского этноса можно сегодня заметить в концертных залах, театрах, где аншлаги становятся почти нормой. Искусство в России исторически соединяло народ в общность, которая могла противостоять любым трудностям и невзгодам. Однако и здесь многое просто страшит. В стране тысячелетнего христианства расплодились эгоизм, целая наркотическая индустрия бездуховных зрелищ.

Нам представляется, что власть должна взять на себя ответственность за тот духовный беспредел, который несется с экранов телевидения, радиостанций, «жёлтой» прессы и подобных изданий. Когда видишь полные залы на постыдных ТВ-шоу, то невольно спрашиваешь: куда подевались огромные тиражи книг В. Шукшина, В. Астафьева, Ю. Бондарева и были ли у нас С. Прокофьев, Д. Шостакович, Г. Свиридов и другие?

Конечно, свою роль сыграла опять безграничность русского народа, когда все прошлое выплескивается без остатка и новые Боги занимают все освободившееся духовное пространство. Запомнилась формула или беспощадная последовательность гибели исторической памяти, источников духа народа, приведенные когда-то искусствоведом К. Писаревым: «Амнезия-апатия-атрофия...» [6, с. 139].

Думается, что размышлять о патриотизме с людьми, активно вовлеченными в эту духовную мясорубку занятие

бесперспективное. В этой связи можно говорить и о процессе развала образования, который проходит под знаком реформ. Идёт серьёзный процесс отчуждения образования от культуры и искусства, знаний от нравственности. Выросло уже целое поколение молодежи вместе со своими учителями далекое от вершин классического искусства. Можно ли все это вернуть в новых социальных условиях? Может ли в наше безгероическое время появиться фигура, равная Д.Б. Кабалевскому с его системой эстетического воспитания молодежи и с замечательной книгой «Прекрасное пробуждает доброе»? Этот вопрос звучит безутешно, однако те движения, которые заметны в нашем обществе после заявления 16 августа 2012 года Президента Российской Федерации В.В. Путина на Валдайском форуме, что России «нужна консолидирующая идея», могут серьёзно изменить духовную жизнь страны. И то, что наша страна может разительно измениться в короткие сроки, показала эпоха «оттепели» в 60-х годах XX века, когда буквально в несколько лет произошел серьёзный поворот, давший великих поэтов, композиторов, исполнителей, режиссеров, заново сплотивших страну в качественно новую общность.

И такое может произойти и сегодня, если вспомнить пророческие слова В. Соловьева: «Ясно, что сам народ не имеет средств поднять свой культурный уровень и что это не может быть прямой и непосредственной задачей правительства. Ещё менее могут тут что-нибудь сделать усилия частных лиц. Значит требуется деятельность общества как такового как организованного целого» [9, с. 122].

И это движение должна возглавить интеллигенция, поскольку ей не может быть безразличным будущее нашей страны, в котором любовь к своей Родине, уважение и знание её истории просто обязано стать основополагающей моральной ценностью.

Список литературы

1. Ан С.А. Тенденция религиозности в современной России, их роль в мировоззрении человека // Образование и религия. – Барнаул: АлтГПА, 2003. – С. 196.

2. Девятова О.Л. Образ России в музыке постсоветского периода (1980–1990-е) // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 55. – С. 52–64.

3. Иванов А.В. Духовно-экологическая цивилизация. Устои и перспективы / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул: Изд. АГУ, 2000. – 237 с.

4. Иванов А.В. О вечных устоях в последние времена (философско-публицистические этюды). – Барнаул, АКФ «Алтай-21 век», 2010. – 182 с.

5. Кругов М.Б. Философия свободы и справедливости. Идеология информационного общества. – М.: «galapublishers», 2003. – 235 с.

6. Писарев К.И. Патина и паутина // Дружба народов. – 1990. – № 2. – С. 139.

7. Свиридов Г.В. Музыка как судьба. – М.: Молодая гвардия, 2002. – 798 с.

8. Словарь философских терминов / под ред. В.Г. Кузнецова. – М.: Инфра-М, 2005. – 722 с.

9. Соловьев В.С. Смысл любви // Избранные произведения. – М.: Современник, 1991. – С. 122.

10. Федотов Г.П. Церковь // Судьба и грехи России. Соч. в 2-х томах. – Т. 1. – СПб., София, 1991–1992. – 351 с.

11. Федотов Г.П. Новая Россия // Судьба и грехи России. Русская культура. – М.: Даръ, 2005. – С. 210–271.

12. Энгельс Ф. Письмо Полю Лафаргу от 18 декабря 1894. – 2-е изд. – в 50 томах. – Т. 39. – С. 291.

13. http:// www. nasledie.ru/kultyra/4.

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 направительном 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.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 615.035.4

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРИОДА ТИТРАЦИИ ДОЗЫ ВАРФАРИНА У ПАЦИЕНТОВ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ. ВЗАИМОСВЯЗЬ С КЛИНИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ

[1]Шварц Ю.Г., [1]Артанова Е.Л., [1]Салеева Е.В., [1]Соколов И.М.

[1]ГОУ ВПО «Саратовский Государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздравсоцразвития 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), зарегистрированная 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

[1]Shvarts Y.G., [1]Artanova E.L., [1]Saleeva E.V., [1]Sokolov I.M.

[1]Saratov 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. / Сарат. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов: Изд-во Сарат. 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.UJ. 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.], 20052007. – 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.asp7nomers 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 Сч. №	046311808 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)
	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.
Кассир	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)
	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.
Кассир	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 действительных 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, Таиланд, 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.

E-mail: **stukova@rae.ru**

edition@rae.ru