

**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
21.03.2016

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

Усл. печ. л. 24,5
Тираж 500 экз.
Заказ МЖЭО 2016/2

© Академия
Естествознания

№2 2016

Часть 2

Научный журнал
SCIENTIFIC JOURNAL

Журнал основан в 2007 году

The journal is based in 2007

ISSN 1996-3947

Импакт фактор
(двухлетний)
РИНЦ – 0,532

Электронная версия размещается на сайте www.rae.ru

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

д.м.н., профессор М.Ю. Ледванов

EDITOR

Mikhail Ledvanov (Russia)

Ответственный секретарь

к.м.н. Н.Ю. Стукова

Senior Director and Publisher

Natalia Stukova

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Курзанов А.Н. (Россия)

Романцов М.Г. (Россия)

Дивоча В. (Украина)

Кочарян Г. (Армения)

Сломский В. (Польша)

Осик Ю. (Казахстан)

Алиев З.Г. (Азербайджан)

EDITORIAL BOARD

Anatoly Kurzanov (Russia)

Mikhail Romantzov (Russia)

Valentina Divocha (Ukraine)

Garnik Kocharyan (Armenia)

Wojciech Slomski (Poland)

Yuri Osik (Kazakhstan)

Zakir Aliiev (Azerbaijan)

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

Свидетельство - ПИ № ФС 77-60736

Журнал издается с 2007 года.

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

Все публикации рецензируются. Доступ к журналу бесплатен.

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

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

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

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНТИ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ, МЕТОДИКА ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ <i>Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Бердалиева М., Избасарова Ж.К.</i>	215
РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>Алипбекова А.С., Рослякова Е.М., Игибаева А.С., Байжанова Н.С., Бисерова А.Г.</i>	219
РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЕ ДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ <i>Асанбаев А.З., Кутебаев Т.Ж., Нурпеисова А.Х., Маканова З.Е.</i>	222
РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ <i>Байниева К.Т., Умурзакова А.Ж.</i>	227
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ РЕКРЕАЦИИ <i>Давыденко Л.Г., Кольчугина Т.А., Давыденко А.Н.</i>	232
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ДИЗАЙН ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Дирксен Л.Г.</i>	236
ОЦЕНКА ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ <i>Есенбаева Г.А., Какенов К.С., Какенова У.К.</i>	241
ДИАЛОГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ <i>Захарова Т.В., Басалаева Н.В.</i>	245
РАЗВИТИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПЕТРА ВЕЛИКОГО <i>Краснощечков В.В., Мазуренко А.В.</i>	249
ОПЫТ АПРОБАЦИИ МОДУЛЯ «ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА» ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО УГС ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (НАПРАВЛЕНИЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ, МАТЕМАТИКА) <i>Ладошкин М.В.</i>	259
МОНИТОРИНГ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н.</i>	263
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ <i>Михайлова Н.С.</i>	268
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ <i>Мовкебаева Г.А., Мовкебаева З.А.</i>	273
МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Муратов В.С.</i>	277
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Нахман А.Д.</i>	282
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ В РОССИИ <i>Оринина Л.В.</i>	287
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА <i>Прохоренков П.А.</i>	291
ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИИ-2» <i>Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., Игибаева А.С., Бисерова А.Г., Алипбекова А.С.</i>	295
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ-2» <i>Рослякова Е.М., Бисерова А.Г., Алипбекова А.С., Байжанова Н.С., Игибаева А.С.</i>	298

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАНИЕ» НА МОДУЛЕ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ <i>Рослякова Е.М.</i>	301
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Рослякова Е.М.</i>	304
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕНЕТИКИ ЧЕЛОВЕКА С ОСНОВАМИ МЕДИЦИНСКОЙ ГЕНЕТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ <i>Сорокина Е.В., Останина М.В., Чеканин И.М., Лаптева Е.А., Калинин Е.И.</i>	307
ПРИНЦИП ОПОРЫ НА РОДНОЙ ЯЗЫК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КАРАЧАЕВСКОГО ЯЗЫКОВ) <i>Текеева М.Б.</i>	311
ПРОГРАММА НАДПРЕДМЕТНОГО КУРСА «Я – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, Я ПОЗНАЮ МИР» <i>Чуфенёва А.Ю.</i>	316
ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМА ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ <i>Якупов А.М., Кувшинова И.А., Костенко П.И., Денисова В.В.</i>	321
Психологические науки	
ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА <i>Басалаева Н.В., Захарова Т.В.</i>	329
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ <i>Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Кудайбергенова А.Ж.</i>	334
Филологические науки	
ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ – ФИЛОЛОГОВ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ ГРУПП <i>Брулева Ф.Г.</i>	338
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Кирпичёва О.А., Шефер Н.И., Жесткова Е.А.</i>	344
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ ЕДИНИЦ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА СЛОВА «VILLAGE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ) <i>Литвинова Л.А.</i>	348
К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКЕМЫ «СТОЛИЦА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ) <i>Литвинова Ю.А.</i>	352
МЕТАФОРА В НАУЧНОМ СТИЛЕ <i>Попова Т.Г., Сачкова Е.В.</i>	356
К ВОПРОСУ О САТИРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ <i>Тихомирова О.Б.</i>	361
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В КЫРГЫЗСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ЯЗЫКОВ <i>Черикбаева Н.Б.</i>	365
Философские науки	
ФИЛОСОФСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ <i>Попкова Н.В.</i>	369
КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ И ПОЛИТИКА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ <i>Рухтин А.А., Басов А.В., Смирнов К.С.</i>	374

РАДИКАЛИЗМ – РАДИКАЛЬНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ – ТЕРРОРИЗМ. СТОЛКНОВЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ИЛИ СТОЛКНОВЕНИЕ ИДЕАЛОВ? <i>Смыслова В.Н.</i>	379
БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ СИБИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА <i>Тихомирова Е.Е.</i>	384
ПРИРОДА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ В КОНЦЕПЦИИ М.С. КАГАНА <i>Толокевич Л.А.</i>	389
<i>ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ</i>	393
<i>ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ</i>	401

CONTENTS

Pedagogical sciences

TECHNOLOGY CRITERIA-BASED ASSESSMENT, METHODOLOGY OF ITS APPLICATION IN EDUCATIONAL PROCESS <i>Abekova Z.A., Oralbaev A.B., Berdalieva M., Izbassarova Z.K.</i>	215
THE ROLE OF TUTORS IN MODERN MEDICAL EDUCATION <i>Asylbekova A.S., Roslyakova E.M., Igibaeva A.S., Baizhanova N.S., Biserova A.G.</i>	219
DEVELOPMENT OF TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION AND INTRODUCTION OF DUAL FORM OF LEARNING IN KAZAKHSTAN <i>Assanbayev A.Z., Kutebayev T.Z., Nurpeissova A.K., Makanova Z.E.</i>	222
THE ROLE OF THE AUTHENTIC TEXTS IN IN THE MULTILINGUAL EDUCATION <i>Baynieva K.T., Umurzakova A.Z.</i>	227
WORKING OUT INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A MODERN SPECIALIST IN THE RECREATION FIELD <i>Davydenko L.G., Kolchugina T.A., Davydenko A.N.</i>	232
AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN THROUGH THE DESIGN OF ACTIVITIES IN THE SCHOOL SYSTEM <i>Dirxen L.G.</i>	236
ASSESSMENT OF FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF THE EDUCATION AT THE UNIVERSITIES <i>Yessenbayeva G.A., Kakenov K.S., Kakenova U.K.</i>	241
DIALOGUE AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY: BASIC CONCEPTS AND CHARACTERISTICS <i>Zakharova T.V., Basalaeva N.V.</i>	245
DEFINITIONS AND CLASSIFICATIONS OF PROGRAMS OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY <i>Krasnoshchekov V.V., Mazurenko A.V.</i>	249
EXPERIENCE TESTING MODULE «SUBJECT TRAINING» BASIC EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE GHS EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE (DIRECTION OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, MATHEMATICS) <i>Ladoshkin M.V.</i>	259
A MONITORING THE IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATIONAL PRESCHOOL PROGRAMS <i>Levshina N.I., Sannikova L.N., Yurevich S.N.</i>	263
SELF-EDUCATION ACTIVITIES AND ACADEMIC COMPETENCE AS FACTORS OF ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS <i>Mikhailova N.S.</i>	268
ORGANIZATION OF INDEPENDENT UNDERGRADUATES IN THE CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM <i>Movkebayeva G.A., Movkebayeva Z.A.</i>	273
QUALITY MODEL OF THE HIGHER EDUCATION PROGRAMS DESIGN AND REALIZATION <i>Muratov V.S.</i>	277
FORMATION OF COMPETENCE OF MATHEMATICAL MODELING IN CONDITIONS OF REALIZATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION <i>Nakhman A.D.</i>	282
FORMATION OF ECONOMIC PATRIOTISM IN STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES DURING ECONOMIC SANCTIONS IN RUSSIA <i>Orinina L.V.</i>	287
STAGES OF FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL <i>Prohorenkov P.A.</i>	291
GAME INTERACTIVE METHODS IN TEACHING «PHYSIOLOGY-2» <i>Roslyakova E.M., Baizhanova N.S., Igibaeva A.S., Biserova A.G., Asylbekova A.S.</i>	295
COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING «PHYSIOLOGY-2» <i>Roslyakova E.M., Biserova A.G., Asylbekova A.S., Baizhanova N.S., Igibaeva A.S.</i>	298

THE PROGRAM «LEARNING THROUGH RESEARCH» ON THE MODULE NORMAL PHYSIOLOGY <i>Roslyakova E.M.</i>	301
INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS AN BASIC ELEMENT OF COGNITIVE ACTIVITY STUDYING <i>Roslyakova E.M.</i>	304
GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION IN TEACHING HUMAN GENETICS WITH MEDICAL GENETICS FUNDAMENTALS IN MEDICAL COLLEGE <i>Sorokina E.V., Ostanina M.V., Chekanin I.M., Lapteva E.A., Kalinchenko E.I.</i>	307
THE PRINCIPLE OF NATIVE LANGUAGE SUPPORTIN FOREIG N LANGUAGE TEACHING (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND KARACHAY LANGUAGES) <i>Tekeeva M.B.</i>	311
EXTRA-SUBJECT COURSE PROGRAM «I AM A RESEARCHER, I UNDERSTAND THE WORLD» <i>Chufeneva A.Y.</i>	316
TEACHING THE SUBJECT MATTER «HEALTH AND SAFETY» TO STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEM OF PROGRAM AND SUBSTANTIAL PROVIDING PEDAGOGICAL PROCESS AND WAY OF ITS DECISION <i>Yakupov A.M., Kuvshinova I.A., Kostenok P.I., Denisov V.V.</i>	321
<i>Psychological sciences</i>	
THE PROBLEM OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: DIAGNOSIS AND PREVENTION <i>Basalaeva N.V., Zakharova T.V.</i>	329
ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT MEDICAL STUDENTS <i>Madalieva S.H., Yernazarova S.T., Kudaibergenova A.Z.</i>	334
<i>Philological sciences</i>	
PRACTICAL WORK ON A PEDAGOGICAL RHETORIC FOR STUDENTS – PHILOLOGISTS OF MULTILINGUAL GROUPS <i>Bruleva F.G.</i>	338
FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE <i>Kirpicheva O.A., Schäfer N.I., Zhestkova E.A.</i>	344
FUNCTIONAL AND STYLISTIC ASPECT TO DESCRIBE THE LEXEMES IN A SYNONYMIC SEQUENCE (BASED ON THE INFORMATION OF THE SYNONYMIC SEQUENCE OF THE WORD «VILLAGE» IN THE ENGLISH LANGUAGE) <i>Litvinova L.A.</i>	348
ON THE SYSTEMIC MEANING OF THE WORD (BY THE EXAMPLE OF THE LEXEME «STOLITSA» IN THE RUSSIAN LANGUAGE) <i>Litvinova Y.A.</i>	352
METAPHOR IN THE SCIENTIFIC PROSE STYLE <i>Popova T.G., Sachkova E.V.</i>	356
TO THE QUESTION OF SATIRICAL FOCUS OF CHILDREN’S LITERATURE <i>Tikhomirova O.B.</i>	361
MORPHOLOGICAL PECULIARITIES OF EUPHEMISMS IN KYRGYZ AND ENGLISH LANGUAGES <i>Cherikbaeva N.B.</i>	365
<i>Philosophical sciences</i>	
PHILOSOPHICAL PREPARATION OF INDUSTRIAL REVOLUTION <i>Popkova N.V.</i>	369
CULTURE OF MANAGEMENT AND POLITICS: SOCIAL-PHILOSOPHICAL RESEARCH <i>Rukhtin A.A., Basov A.V., Smirnov K.S.</i>	374

RADICALISM – RADICAL EXTREMISM – TERRORISM. A CLASH OF CIVILIZATIONS OR A CLASH OF IDEALS? <i>Smyslova V.N.</i>	379
BINARY OPPOSITIONS AS A BORDER CULTURAL NORM IN CREATIVITY SIBERIAN WRITERS MID. XIX – EARLY XX CENTURY <i>Tikhomirova E.E.</i>	384
THE BASIS OF AESTHETIC VALUE IN THE M. S. KAGAN'S CONCEPT <i>Tolkeovich L.A.</i>	389
<i>RULES FOR AUTHORS</i>	393
<i>INFORMATION ABOUT THE ACADEMY</i>	401

УДК 371.01

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ, МЕТОДИКА ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

¹Абекова Ж.А., ¹Оралбаев А.Б., ¹Бердалиева М., ²Избасарова Ж.К.

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

²Медицинский колледж «Авиценна», преподаватель, Шымкент

В статье показана технология и методика критериального оценивания в учебном процессе, принципиальные отличия от традиционной системы, также ее новизна и главные преимущества. Наряду с этим, рассмотрены современные педагогические методики, технологии, инновации, основы педагогики в современных школах. В данной статье рассмотрены основные принципы критериального оценивания для каждой конкретной работы, также указаны конкретные представления о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, методы оценивания такой шкалы как определение степени приближения ученика к данной цели. В статье указаны достоинства и преимущества критериального оценивания, которыми являются объективность, открытость, прозрачность новой системы технологии критериального оценивания, самое главное – это стимулирующий потенциал для сохранения здоровья учеников и учителей.

Ключевые слова: технология критериального оценивания, педагогические инновации, формирование учебно-познавательной деятельности, педагогические технологии

TECHNOLOGY CRITERIA-BASED ASSESSMENT, METHODOLOGY OF ITS APPLICATION IN EDUCATIONAL PROCESS

¹Abekova Z.A., ¹Oralbaev A.B., ¹Berdaliev M., ²Izbassarova Z.K.

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

²«Avicenna» Medical College, Shymkent

The technology and technique of criteria estimation in educational process, fundamental differences from traditional system, its same novelty and the main advantages is shown in article. Along with it, modern pedagogical techniques, technologies, innovations, fundamentals of pedagogics at modern schools are considered. In this article the basic principles of criteria estimation for each concrete work are considered, concrete representations how in an ideal the result of performance of an educational task has to look, methods of estimation of such scale as definition of extent of approach of the pupil to this purpose are also specified. In article advantages and advantages of criteria estimation which are objectivity are specified, openness, transparency of new system of technology of criteria estimation, the most important is a stimulating potential for preservation of health of pupils and teachers.

Keywords: technology of criteria estimation, pedagogical innovations, formation of educational cognitive activity, pedagogical technologies

Одной из главных задач современного образования является совершенствования методики преподавания дисциплин, подготовки компетентных кадров для этих дисциплин, объективная оценка знаний учащихся. Поэтому в последние годы одним из основных направлений методической работы в школе является внедрение критериального оценивания в учебный процесс. Технология критериального оценивания как одна из современных методик обучения в принципе должна решить многие проблемы современного образования. На протяжении многих десятилетий оценивание заключалось в сравнении достижений учащегося с результатами других учащихся, и такой подход к оцениванию имеет целый ряд недостатков:

– отсутствуют четкие критерии оценки достижения результатов обучения, понятные учащимся, родителям и педагогам;

– педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на основе единых критериев достижения результатов каждым учеником;

– отметки, выставляемые учащимся, не дают четкой картины усвоения конкретных знаний, умений, навыков по отдельным разделам учебной программы, что не позволяет определить индивидуальную траекторию обучения каждого ученика;

– при выставлении итоговой оценки учитываются текущие оценки, что не является объективным оцениванием конечного результата обучения;

– отсутствует оперативная связь между учеником и учителем в процессе обучения, что не способствует мотивации учащихся к обучению [3].

Для решения данных проблем в школах необходимо разработать и внедрить новую систему оценивания учебных достижений

учащихся в соответствии с целями, задачами и ожидаемыми результатами обучения.

Попробуем разобраться основными принципами критериального оценивания. Что означает само критериальное оценивание? Какие у нее достоинства и недостатки? Во-первых критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса (учащимся, администрации школы, родителям, законным представителям и т.д.) критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Само понятие критерий означает – признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям.

В основных принципах критериального оценивания (для каждой конкретной работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание означает такую шкалу как определение степени приближения ученика к данной цели [1].

Кроме этого критериальное оценивание подразделяются на формативное и суммативное оценивание. Формативное (текущее) оценивание – определение текущего уровня усвоения знаний и навыков в процессе повседневной работы на уроке и/или дома, осуществление оперативной взаимосвязи между учеником и учителем в процессе обучения. Оно позволяет учащимся понимать, насколько правильно они выполняют задания в период изучения нового материала и достигают целей и задач обучения.

Суммативное внутреннее оценивание – определение уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения определенного блока учебной информации. Суммативное внутреннее оценивание осуществляется педагогами или администрацией школы.

Суммативное внешнее оценивание – определение уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении уровня обучения – начальной школы (5 кл), основной школы (10 кл), старшей школы (11-12 кл).

Теперь попробуем разобраться какие преимущества и недостатки имеет критериальное оценивание, по сравнению с другими педагогическими методиками.

Среди основных задач критериального оценивания можно выделить следующие задачи:

– определение уровня подготовки каждого ученика на каждом этапе учебного процесса;

– определение и отслеживание индивидуального прогресса и коррекция индивидуальной траектории развития ученика;

– мотивирование учащихся на развитие умений и навыков широкого спектра для достижения ожидаемых результатов обучения;

– дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности;

– обеспечение обратной связи между учителем, учеником и родителями для выявления качества усвоения учебного материала и особенностей организации учебного процесса [2, 3].

Проблема выставления оценок школьникам – одна из актуальнейших проблем как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Существующая сегодня система оценивания формировалась в рамках традиционной системы образования и поэтому не отражает результат полного усвоения знаний, что не соответствует в полной мере современным требованиям учебной программы [2].

Процесс оценивания является постоянной составляющей образовательного процесса и также подлежит развитию.

В соответствии с уровнем развития современной науки и технологии необходимо создание универсальной, отвечающей всем требованиям современного общества системы оценивания. Существенный вклад в развитие теории оценивания внесли многие отечественные педагоги – исследователи, которые определяли оценку как результат учебной деятельности в целом.

Не менее значимы, такие проблемы, как грамотная организация-процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования, учебных достижений. В принципе естественно критерий оценивания должен рассматриваться как некоторый эталон, показатель уровня владения учебным материалом, имеющий значение стимула для повышения учебных достижений учащихся.

Учебно-познавательную компетентность учащихся, необходимо рассматривать в контексте технологии критериального оценивания учебных достижений как одно из современных научных направлений.

Основной проблемой в оценивании остается субъективизм школьной отметки. Здесь должны быть четкие критерии в выборе отметки, которое будет понятно и ученикам, и родителям, одним словом «карта» должна быть полностью открытой и прозрачной.

Проблему оценивания учебных достижений учащихся можно решить путем формирования критериальной оценки результатов освоения учащимися основных образовательных программ.

Нужно отметить, что при введении в учебный процесс технологии критериального оценивания нужно это условие непременно согласовывать между всеми учениками и родителями, так как сам процесс оценивания знания учащихся должен быть прозрачным для всех.

В зависимости от темы занятия, от уровня работы учеников, для каждого задания по тесту или письменной работы заранее оговариваются соответствующие баллы, имеется также шкала перевода баллов в оценки.

Вот только при такой прозрачной работе с учениками, при открытом диалоге между учениками и учителем можно объективно оценивать работу учеников, со стороны родителей тоже не будет возражений, такие объективные оценки результатов удовлетворяют всех [4].

Систем оценки учебных достижений учащихся в школе как и любая система в принципе естественно должна претерпеть определенные изменения в соответствии с уровнем развития науки и техники, это конечно создает определенный стимул для прогресса и совершенствования знаний учащихся.

Главной задачей педагогов, преподавательского состава и руководства школы несомненно должно стать создание условий способствующих стремлению к самообразованию, самопознанию личности, а также развитию мотивации достижения успеха. Одним из достоинств и преимуществ критериального оценивания является объективность, открытость, прозрачность новой системы технологии критериального оценивания, самое главное естественно — это стимулирующий потенциал для сохранения здоровья учеников и учителей [4].

В данной методике можно отметить следующие основные преимущества технологии критериального оценивания:

1. Это методика очень прозрачная и соответствует учебным целям предмета;
2. Знания учеников оценивается объективно в соответствии с составленным критериям оценок, заранее знакомое все ученикам;
3. При данной методике оценивания знаний учеников со стороны учеников, родителей, учителей не может быть никаких претензий;
4. В образовательном процессе методика преподавания дисциплины, оценка по данной дисциплине идет по заранее подго-

товленному стратегическому плану технологии критериального оценивания;

5. Данная методика позволяет ученикам заранее подготовиться и способствует развитию навыков самооценивания, также приучает к самостоятельной подготовке по данному предмету;

6. Повышает качество пройденного материала.

Здесь пожалуй наряду с достоинствами технологии критериального оценивания можно и необходимо наверное отметить и некоторые сложные моменты этой системы.

Самое главное ученикам и учительскому составу несомненно нужно переориентироваться на такую систему, изменять свои привычные традиционные взгляды при проведении занятий, при оценке знания учащихся, при подготовке определенных новых тестовых заданий школьникам. Одним словом нужно кардинально менять традиционные системы и перестроить систему учебного процесса для технологии критериального оценивания, все это естественно определенная трудоемкая работа.

Постепенное изменение системы проведения учебных занятий, системы оценивания подготовки школьников потребует определенного адаптационного периода. При условии соблюдения всех этапов критериального оценивания трудоемкость и издержки адаптационного периода окупятся повышением качества знаний у учащихся. Такая система оценивания исключает неудовлетворительные оценки. Но при бурном развитии современного общества она требует само собой определенной корректировки. Традиционная пятибалльная система оценки образования естественно является объективной, но она в современных условиях развития методики системы образования требует дальнейшей методической доработки. Это связано с тем, что учащийся должен дальше прогрессировать, развивать свои знания, подходить творчески к усвоению знания.

Если для обучающего не будет стимула для дальнейшего творческого роста, то это уже тормозит процесс познания, поэтому целесообразно стимулировать учащихся выставляя более высокие баллы. Например если мы традиционную пятибалльную систему оценки приравняем к сто баллам, тогда для учеников кто подходит творчески к конкретной теме, решению задачи и т.д. можно будет поставить и более ста баллов, это уже будет огромный стимул для учащихся [3].

Здесь конкретно нужно развивать «рефлексию» обучающихся, что это значит, попробуем объяснить простым языком.

Рефлексия – то, что отличает человека от животных, благодаря ей человек может не просто знать нечто, но еще знать о своем знании. Значит для обучающего это способ осознания конкретных результатов исследования, регуляция своей жизнедеятельности, стимул для дальнейшего прогресса. Одним словом обучающих нужно учить подходить к проблеме творчески, активно участвовать в процессе познания законов природы.

Критериальная система оценивания является-нормативной системой, она широко применяется в Международной школе бакалавриата. Эта система направлена не только на оценивание знания учащихся, но и на развитие индивидуальных качеств школьника, на раскрытие таланта молодежи, на правильное взаимоотношение с окружающей средой, на совершенствование своих знаний.

Критериальная система оценивания является реальной системой которая согласована с педагогическим коллективом,

направлена на индивидуальное развитие компетенции учеников, соответствующей целям и содержанию учебного плана образования.

Список литературы

1. Безукладников К.Э. «Организация деятельности учащихся на уроках в школах» реализующих программы международного бакалавриата». – Пермь, 2010.
2. Вертьянова А.А. Технология критериального оценивания образовательных достижений учащихся. Учебно-методическое пособие. – Пермь, 2014. – С. 56–68.
3. Иванов Д.И. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // Библиотека «Первого сентября». 2007. – 36 с.
4. Красноборова А.А., «Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся». – Нижний Новгород, 2010. – 34 с.
5. Шнейдер М.Я. «Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата», Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2–28.

УДК 378.14:378.180:37.02

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алипбекова А.С., Рослякова Е.М., Игибаева А.С., Байжанова Н.С., Бисерова А.Г.

*Казахский Национальный Медицинский Университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: fizi-57@mail.ru*

Одним из наиболее заметных проявлений реформирования современного образования является появление новых образовательных профессий. Далеко не последнее место среди них занимают тьюторы. Идеи тьюторства находят отклик в среде преподавателей казахстанских высших учебных заведений. Тьюторство – новая профессиональная практика в высшем образовании, способствующая его индивидуализации. Тьюторство дает возможность не только более индивидуализированного профессионального обучения, но и воспитания. Воспитание студента понимается как целенаправленная деятельность педагога – тьютора, содействующая максимальному развитию личности обучаемого, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей. В статье приводятся примеры воспитательной работы на модуле нормальной физиологии.

Ключевые слова: Тьютор, воспитательная работа, студент

THE ROLE OF TUTORS IN MODERN MEDICAL EDUCATION

Asylbekova A.S., Roslyakova E.M., Igibaeva A.S., Baizhanova N.S., Biserova A.G.

Kazahsky National Medical University S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: fizi-57@mail.ru

One of the most visible manifestations of the reform of modern education is the emergence of new educational professions. Not least among them are the tutors. Ideas tutoring resonate among teachers of higher educational institutions of Kazakhstan. Tutoring – a new professional practice in higher education, promote individualization. Tutoring enables not only more individualized vocational training and education. Educating students is understood as a purposeful activity of the teacher – tutor, facilitating the maximum development of the individual student, entering it in the context of contemporary culture, becoming as a subject of his own life, the formation of his motives and values. The article gives examples of educational work on the module normal physiology.

Keywords: The tutor, educational work, the student

Одним из наиболее заметных проявлений реформирования современного образования является появление новых образовательных профессий. Далеко не последнее место среди них занимают тьюторы. Идеи тьюторства находят отклик в среде преподавателей казахстанских высших учебных заведений.

Тьюторство – новая профессиональная практика в высшем образовании, способствующая его индивидуализации. Тьюторство дает возможность не только более индивидуализированного профессионального обучения, но и воспитания. Воспитание студента понимается как целенаправленная деятельность педагога – тьютора, содействующая максимальному развитию личности обучаемого, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей. Воспитание как целенаправленный процесс социализации личности, является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса. Суть современного понимания воспитания базируется на личностной и культурологической основе: всемерное содействие полноценному развитию личности в не-

повторимости её облика посредством приобщения к культуре социального бытия во всех её проявлениях; нравственной, гражданской, профессиональной, семейной и т.д. Воспитание – есть интерактивный процесс, в котором достижение положительных результатов обеспечивается усилиями обеих сторон, как педагогов, так и воспитуемых. Воспитательный процесс должен обеспечиваться профессионально подготовленными кадрами и строиться на основе учета тенденций и особенностей личностных проявлений студенческой молодежи, а также особенностей личностно-значимой для них микросреды [5].

Сферой деятельности тьютора является построение индивидуализированной образовательной среды, создание на материале реальной жизни студента «практики расширения его собственных возможностей» [2], формирование его субъектности в процессе профессионального становления. Основными формами тьюторского сопровождения группы являлись групповые и индивидуальные встречи.

Групповая работа в основном проводилась в форме кураторских часов, семинаров, конференций, проведения благотворительных акций, торжественных

вечеров. Цель проведения таких мероприятий – развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении.

Методами знакомства студентов группы тьюторского сопровождения с профессиональными ценностями может также стать проведение мастер-классов успешных профессионалов, являющихся носителями этих ценностей, и групповые дискуссии на тренингах и семинарах, посвященных введению в специальность. Основными целями приглашения успешных профессионалов являются: формирование у студентов профессиональной позиции, нахождение «алгоритма успеха» специалиста, побуждение студентов к активному освоению будущей профессии, ориентация в профессиональном сообществе. Уважаемые в профессиональном сообществе люди могут стать для студентов представителями референтной группы, то есть той социальной общности, с которой каждый студент может соотносить себя [1, 3, 4]. Так огромную роль в воспитательной работе, формировании профессиональных навыков у студентов играют встречи-лекции с визитинг-профессорами из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Так на модуле нормальной физиологии КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова визитинг-профессор кафедры нормальной физиологии Российского Инновационного Национального Исследовательского института имени Н.И. Пирогова Н.Н. Алипов прочил двухнедельный курс лекций и провел мастер-классы по программе «Избранные вопросы клинической физиологии». По результатам разработано и включено в НИР и НИРС совместное научное исследование по теме: «Сравнительное исследование вегетативного статуса и эмоционально-личностной сферы у студентов-медиков РНИМУ им. Н.И. Пирогова и КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова», в котором принимают активное участие студенты 3 курса факультета «Общая медицина».

Модуль нормальной физиологии КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова проводит тьюторскую (воспитательную) работу со студентами III курса факультета «Общая медицина» казахского и русского отделений, изучающих дисциплину «Физиология-2» в учебное и внеучебное время. Для организации воспитательной деятельности в начале учебного года составляется и утверждается на заседании модуля единый план воспитательной (тьюторской) работы. В план включены тематические классные часы, спортивные, культурно-массовые и общественные мероприятия с указани-

ем сроков выполнения и ответственных за выполнение. Классные часы проводятся в виде бесед, диспутов и круглых столов. Тематика классных часов нацелена на расширение знаний студентов о выдающихся научных деятелях нашей Республики и нашего университета, об их вкладе в развитие науки, о деятельности лучших работников здравоохранения, а также нашего университета. Соответственно ППС модуля нормальной физиологии в течение учебного года проводят беседы со студентами по темам: «Этические принципы и нравственные ценности КазНМУ имени С.Д. Асфендиярова. Этический Совет Кодекса Чести КазНМУ. Кодекс Чести преподавателя КазНМУ. Кодекс Чести студента КазНМУ», «Политика в области качества КазНМУ», «Конституция РК. Права человека в современном обществе. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее»», «Коррупции нет!», «История КазНМУ имени С.Д. Асфендиярова. Моя профессия – врач. Медицинская этика и деонтология», «Медико-педагогическое воспитание молодежи. Планирование семьи», «Здоровый образ жизни. О вреде алкоголя, табакокурения, наркотиков», «Что ты знаешь про туберкулез?».

Для формирования врача-специалиста не маловажное значение имеют благотворительные акции, которые регулярно проводятся модулем нормальной физиологии в специализированном комплексе «Жануя» для детей-сирот с ограниченными возможностями. Так студентами 3 курса факультета «Общая медицина» под руководством ППС модуля нормальной физиологии были организованы и проведены мероприятия «Мы за здоровый образ жизни»: студенты и ППС провели чтение лекций на темы: «Здоровый образ жизни», «Курите? Зря!», «Вред наркотических веществ на детский организм», «Осторожно, алкоголь!». Под руководством ППС модуля нормальной физиологии студентами было организовано и проведено мероприятие для детей-сирот 5-7 лет в специализированном комплексе «Жануя»: праздник здоровья «Как стать Неболькой».

Политическая грамотность неотъемлемая часть профессионального врача. ППС модуля нормальной физиологии проводят беседы со студентами 3 курса факультета «Общая медицина» по обсуждению ежегодного Послания Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. Так же в обязательном порядке ежегодно подготавливаются и проводятся праздники,

посвященные Дню Независимости Республики Казахстан и Наурыз. В 2015 году проведены праздники, посвященные 70-летию Славной Победы в Великой Отечественной Войне 1941-1945 г. и 550-летию Казахского Ханства.

Таким образом, воспитательная работа должна выделяться в самостоятельное направление образовательной деятельности высшей школы, предусматривающее ее целенаправленное научно-методическое и нормативно-технологическое обеспечение. Введение в образовательный процесс такого субъекта педагогической деятельности, как тьютор способствует процессу индивидуального образования в высшем учебном заведении.

Список литературы

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб., 2003.
2. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства: Сб. научных трудов. – Томск, 2004. – С. 41–47.
3. Ковалева Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании. // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2008. – С. 5–14.
4. Лайл М. Спенсер – мл. и Сайн М. Спенсер Компетенции на работе. – М., 2005.
5. Шумская Л.И. Проблемы воспитания студенческой молодежи // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 5. – С. 57–61.

УДК 378.147:377.1 (574)

**РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ВНЕДРЕНИЕ ДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**¹Асанбаев А.З., ²Кутебаев Т.Ж., ³Нурпеисова А.Х., ⁴Маканова З.Е.¹Назарбаев Университет, Астана, e-mail: aron_teacher@mail.ru;²Медицинский университет Астана, e-mail: dzk_talgat@mail.ru;³Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, e-mail: aiguleka2010@mail.ru;⁴Казахский Национальный Университет Искусств, Астана, e-mail: makanova-zarina@mail.ru

В этой статье описано как реформы в ТПО соответствуют нуждам различных заинтересованных лиц. Вопрос исследования «как реформы в ТПО соответствуют нуждам студентов и социальных партнеров в контексте Казахстана». Читатель имеет возможность отследить эволюцию перемен в ТПО с момента подписания Саламанского соглашения в 1994 году. Исследователи изучают опыт Казахстана с целью показать плюсы и минусы. Данные были собраны с учетом анализа практических аспектов зарубежного опыта. Несомненно, Казахстан сделал много шагов для включения людей с ограниченными возможностями в общий поток образования со времени подписания Саламанского соглашения. Результаты исследования могут быть полезны для политиков, исследователей, а также людей интересующимися техническим профессиональным образованием и инклюзивным образованием.

Ключевые слова: техническое профессиональное образование, инклюзивное образование, дуальная форма обучения, люди с ограниченными возможностями

**DEVELOPMENT OF TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION
AND INTRODUCTION OF DUAL FORM OF LEARNING IN KAZAKHSTAN**¹Assanbayev A.Z., ²Kutebayev T.Z., ³Nurpeissova A.K., ⁴Makanova Z.E.¹Nazarbayev University, Astana, e-mail: aron_teacher@mail.ru;²Astana Medical University, Astana, e-mail: dzk_talgat@mail.ru;³Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, e-mail: aiguleka2010@mail.ru;⁴Kazakh National University of Arts, Astana, e-mail: makanova-zarina@mail.ru

The present article seeks to develop a better understanding of how reforms in Technical Vocational Education (TVE) change the comply with the needs of various stakeholders in Kazakhstan. The central research question is «How do reforms in TVE comply with the needs of students and private internship providers in the context of Kazakhstan?» The history of modernization of TVE since the affirming of The Salamanca document to these days is depicted. Researchers seek to explore the experiences used in Kazakhstan in order to show their benefits as well as drawbacks. The data was collected carefully analyzing empirical and practical knowledge abroad. Kazakhstan undoubtedly has made many steps towards inclusion of people with special needs as well as in TVE of Kazakhstan. The outcome of the research will be useful to policy makers, researchers and people interested in TVE as well as in inclusive education.

Keywords: technical vocational education, inclusive education, dual form of learning, people with special needs

Казахстан принял программу дуальной формы обучения в области технического профессионального образования (ТПО) в 2012. Колледжи и управления образования начали немедленную имплементацию. Наряду с новой стратегией пришли новые вызовы. Прежде всего, колледжи получили свободу в учебных программах. Согласно новым программам студентам необходимо проходить практику на предприятиях. Около 60 процентов учебного времени отводилось на практическое обучение и 40 процентов времени для теоретических занятий. Новая модель интеракции вызвала много вопросов у всех заинтересованных лиц.

Колледжи должны утвердить расписание занятий на весь учебный год к 1 сентября. Это практика колледжей, поскольку она необходима для того, чтобы подсчитать

педагогическую нагрузку преподавателей, а также закрепить преподавателей за группами, аудиториями и помещениями. В то же время, колледжи должны соответствовать нуждам календарю заинтересованных предприятий и юридических лиц для прохождения практики студентов. В программах утвержденных Министерством Образования и Науки Республики Казахстан, механизмы реализации и как в точности необходимо реализовывать не указано. Предприятия и другие заинтересованные лица по разным причинам не могут предоставить практику учебным заведениям согласно их календарю и расписанию. Здесь возникает проблема, мешающая дальнейшей реализации программы дуальной формы обучения. Внутренняя политика колледжей требует фиксированного расписания, что является

барьером для имплементации программы дуальной формы обучения. Предприятия, именуемые социальными партнерами зачастую не готовы принять студентов для практического обучения. Дело в том, что расписания колледжей не всегда удобны для предприятий ввиду таких причин как: технологические особенности, сезонный характер, сокращение производства и т.д. В данном случае заинтересованные стороны не могут найти консенсус. Дело в том, что расписание занятия у колледжей не является гибким, что мешает сотрудничеству с социальными партнерами. В результате, студенты не проходят практические занятия на предприятиях, что серьезно подрывает реализацию программы. Таким образом между двумя группами заинтересованных лиц (образовательными учреждениями и теми кто получает выгоду от обучения) возникает пробел, также как и между теорией и практикой. Но в конце обучения студенты проходят обязательную независимую оценку качества знания «НОК». Которая состоит из двух частей: теоретическая и практическая, причем практическую часть у студентов принимают практики, то есть специалисты, работающие в отрасли. Здесь у студентов начинаются проблемы ввиду того, что практическая часть обучения не было пройдена. Это в свою очередь влечет к отсутствию практических навыков у студентов. Более того студенты забывают теоретическую часть за время пребывания на практике. Другой аспект в том, что студенты не прошедшие практику приносят справки о прохождении практики, которые в свою очередь передаются в Акимат (местный орган управления) для дальнейшей обработки. В дальнейшем все эти неточные данные обрабатываются и принимаются во внимание для принятия решений в будущем. В результате работа ведется некомпетентно и не соответствует нуждам студентов и социальных партнеров. Все эти факторы создают барьеры для реализации государственных программ в Казахстане: «Казахстан 2050», «Стратегия Казахстана по вхождению в 30-ку самых развитых государств мира», «Диверсификация экономики: дорожная карта бизнеса 2020», «Государственная Программа Развития Образования РК на 2011-2020».

С тех пор, как Казахстан стал независимым государством в 1991 году, дуальной форме обучения не уделялось должного внимания до 2011 года. На тот момент были хорошие практики в мире, например в Германии, где первые попытки были сделаны еще в 12 веке. В то время, первые объединения объединяющие работу и обучение были широко распространены

на территории современной Германии (Wollschläger&Guggenheim, 2004). То есть, опыт Германии может быть изучен и внедрен в Казахстане.

У Германии богатый и успешный опыт в профессионально техническом образовании. В 2013 году у Германии был самый низкий уровень безработицы среди молодежи в Европе, что составляет 7.9 процентов, для сравнения в Испании 55.7 процентов (Foreign Trade and Inward Investment Promotion Agency, Feb. 2014). Система профессионально технического образования Германии высоко признана в мире. Как утверждает Euler, опыт Германии широко используется в мире по ряду причин. Китай, Россия, Испания, Сингапур рассматривают возможность адаптации систем профессионально технического образования в своих странах к системе обучения Германии. Казахстан также начал внедрять опыт Германии по ряду причин [10].

В своем ежегодном послании Президент Казахстана «Социально экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» упомянул о необходимости внедрения 100 шагов (Назарбаев, 2012). Первый и важный шаг – это трудоустройство граждан страны. Правительству была поставлена задача, разработать программу по трудоустройству граждан Казахстана. Две важные задачи программы: создать эффективную систему обучения с самым лучшим трудоустройством, вторая задача обеспечить мобильность трудовых ресурсов с приоритетом дальнейшего трудоустройства в центральной части Казахстана. Вышеуказанные цели подчеркнули важность развития дуальной формы обучения. Новые современные центры прикладных квалификаций стали необходимы для преодоления дефицита специалистов в индустрии [8].

Президент Казахстана после визита Германии в 2012 году, где ему представили успешный опыт профессионально технического образования, выступил с речью на втором конгрессе молодежи «Жас Отан». В своей речи Президент уделил особое внимание опыту Германии в сфере профессионально технического образования. Он сказал: Я приказал внедрить дуальную форму обучения, на сегодняшний день 60 стран во всем мире применяют эту систему. В своем телевизионном обращении он призвал все предприятия Казахстана немедленно приступить к внедрению дуальной системы обучения, а правительству контролировать ее реализацию. Каждый выпускник профессионально технического образования должен иметь возможность получить спе-

циализацию. Экономика нуждается в специалистах профессионально технического профиля, таких как электрики, механики и т.д. Каждое большое предприятие является участником государственной программы «Дорожная карта бизнеса и занятости» и обязана предоставлять квоты на обучение. Премьер-Министр Казахстана издал указ № 21 от 11.02.2013 на основании ежегодного послания Президента Казахстана и назначил Министерство труда и социальной защиты Казахстана ответственным за разработку и дальнейшую реализацию программы.

Республиканский научно-методический центр аккредитации профессиональных квалификаций запустил трехлетний пилотный проект (2013-2016 годы) по реализации дуальной системы образования. Основная цель, которая заключается в создании научно-методической базы для казахстанской модели дуальной системы образования. Это, в свою очередь, направлено на выполнение заказов Министерства образования Республики Казахстан по реализации системы дуальной формы обучения. Отсюда, в 2012 году был создан Холдинг «Касипкор», цель которого сформировать систему колледжей мирового класса. С этого времени он сочетал все заинтересованные стороны дуальной системы образования. Стоит отметить, Холдинг «Касипкор» является большой платформой, которая работает как на международном уровне, так и в Казахстане. Все вопросы обоюдно обсуждаются со всеми заинтересованными сторонами. Проводится ряд мероприятий, такие как: круглые столы, соединяющие воедино все заинтересованные стороны. Это вносит огромный вклад для выполнения программ и целей, указанных выше. Один наглядный пример, в августе 2015 благодаря их поддержке 7 студентов из колледжей Казахстана участвовали в «World skills» в Сан-Паулу, Бразилия. Многие решения были найдены среди заинтересованных сторон дуальной формы обучения. Эта платформа работает круглый год и доступна онлайн в любое время для любого заинтересованного лица или гражданина Казахстана, желающего участвовать в дуальной системе образования. Её приоритет заключается в реализации Плана нации «100 конкретных шагов» по реализации пяти институциональных реформ, которая основана на знаниях и новых технологий, планируемые в будущем составлять основу модернизированного казахстанского общества и интеллектуальную базу [3, 4].

Казахстан принял дуальную систему образования и Государственную програм-

му развитию образования (ГПРО на 2011-2020 годы) в качестве основных документов для поддержки и развития профессионально-технического образования (МОН РК, 2010). Основная идея заключается в том, что принятие этой программы будет оказывать влияние на нынешнее состояние профессионально-технического образования (системы ТиПО). Существовали две основные причины, предшествующие принятию. Первая причина заключалась в том, чтобы сделать ТиПО более конкурентоспособными, с точки зрения соответствия его с мировыми стандартами. Вторая причина в том, чтобы повысить качество образования с координатором по будущей занятости рабочих мест, в соответствии с приобретенными специальностями [5].

Для того, чтобы ТиПО стало более конкурентоспособным в соответствии с мировыми стандартами, необходимо ввести изменения в существующие законодательные рамки с целью включения студентов с ограниченными возможностями в ТиПО. Как показывает мировая практика, существует два отличия или слабые стороны, на которых следует обратить внимание. ТиПО должно включать студентов с ограниченными возможностями. Казахстан, как и другие 92 страны подписал Саламанскую декларацию в Испании, вновь подтверждая право каждого человека на образование (ЮНЕСКО, 1994 г.). Этот документ является международным консенсусом в отношении будущих направлений специального образования для детей с ограниченными возможностями. Следовательно, принятие данного документа оказало большое влияние на дальнейшее развитие законодательства, относительно включения студентов с ограниченными возможностями в ТиПО [1].

Необходимая законодательная база была создана для того, чтобы проделать шаги в этом направлении, в результате был принят ряд новых политических документов. В Саламанской Декларации (ЮНЕСКО, 1994) говорится, что необходимо предоставить все образовательные возможности, для всех людей во всех экономических районах страны. Впоследствии, ТиПО стало более инклюзивным. Например, «Закон об образовании» от 2007 года обязал все образовательные учреждения, включая ТиПО создать и обеспечить все возможности для получения образования на равной основе для студентов с особыми потребностями (МОН РК, 2007). Таким образом, начался переход ТиПО на мировые стандарты обучения. Более того, Закон Казахстана показывает направление для дальнейшего развития инклюзивного образования.

В результате, в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы инклюзивное образование становится приоритетом с целью создания условий для студентов с особыми потребностями (МОН РК, 2010). Стоит отметить, что этот документ послужил целью повышения количества школ с инклюзивным образованием до 30% к 2015 году [7].

Техническое и профессиональное образование является частью школьной системы, где ученики в возрасте от 15 лет могут получить образование. Это обеспечивает образование детей, которые закончили средне-образовательные школы (МОН РК, 2007). Как и говорилось ранее, Казахстан принял поправки в законодательство касательно приоритета студентов с ограниченными возможностями в ГПРО на 2011-2020 годы (МОН РК, 2010). Таким образом, Казахстан подготовил законодательную базу и программу развития образования ТиПО включить людей с ограниченными возможностями, в соответствии с мировыми стандартами для будущей практической реализации [2].

Таким образом, в Казахстане была создана законодательная база, а также программа развития образования ТиПО, включая людей с ограниченными возможностями в соответствии с мировыми стандартами для будущей практической реализации. Колледжи различных специализаций показали приверженность к инклюзивному образованию, принимая студентов-инвалидов по всей территории Казахстана. После принятия закона 156 колледжей приняли около 3000 студентов-инвалидов в 2015 году («Инклюзивное образование», 2015). Например, в Уральском колледже информационных технологий 6 студентов включены в общеобразовательные школы. (Лучший Опыт, 2015). Колледж боролся с проблемами, впоследствии, принял группу студентов-инвалидов для обучения по специальности ИТ-технологии. Все студенты, которые использовали инвалидные коляски, сталкивались с проблемой доступа к кампусу, следовательно, здание должно быть адаптировано к их потребностям. Как утверждают Бишоп и Ринд (2011) существуют экологические трудности для людей с ограниченными физическими возможностями. Эти трудности связаны с доступом к зданиям, аудиториям, лифтам и другим объектам на территории кампуса. Но колледж был в состоянии решить эту трудность, проведя некоторые изменения в здании. Этот результат является хорошим примером практического внедрения инклюзивной политики. Кроме того, тот же колледж принял студен-

тов с ограничением слуха, в 2013 году. В добавлении, согласно Бишопу и Ринду (2011), студенты с ограниченными возможностями могут также столкнуться и с поведенческими барьерами, отношения учителей в учебном процессе непосредственно влияют на результаты студентов, поэтому, для того, чтобы помочь студентам преодолеть барьеры, колледж принял на работу двух сурдопереводчиков, которые помогали в процессе обучения. При правильной политики администрации колледжа удалось преодолеть еще один барьер для студентов с особыми потребностями. Это является хорошим примером приверженности и готовности к включению студентов с ограниченными возможностями. Другой успешный пример включения инклюзивного образования – это Республиканский Медицинский Колледж в г. Алматы, который начал зачислять слабовидящих людей для специальности «массажиста» в 2009 году. Каждый год таким студентам выделяются полностью финансируемые гранты в Алматы. В качестве хорошего примера реализации двух реформ и способствуя положительному результату, эта же специальность была открыта в 2013 году в Астане. Другой пример инклюзивного образования реализуется одновременно с двойной формой обучения – это опыт колледжа № 1 в городе Кокшетау. Этот колледж имеет тесные связи с социальными партнерами и готовит специалистов для сферы здорового питания. Студенты с ограниченными физическими возможностями, обучающиеся по 4 специальностям проводят около 60% от общего времени на освоение специализации, что составляет 2198 часов на предприятиях соцпартнеров. Для того, чтобы обеспечить качество стажировки студентов-инвалидов предоставляются специалисты-сурдопереводчики. Результатом стажировки на предприятии является то, что соцпартнеры представляют свои практические аспекты в теории, кроме того, они могут выбрать лучших студентов для дальнейшего трудоустройства на работу. Что касается студентов, то они привыкли к будущим обязанностям. В результате некоторые из студентов после окончания, продолжили свою работу на предприятиях привычной стажировки у соцпартнеров. Итогом стало то, что соцпартнеры и студенты получили хорошие результаты благодаря реформе, отвечающую их потребностям [6, 9].

Казахстанское ТиПО проделало много шагов в сторону соответствия с мировыми стандартами и конкурентоспособностью в этой сфере. В результате вопросы включения людей с ограниченными возможностями в сочетании с дуальной формой

обучения были приняты во внимание. Соответственно, законодательная база была создана, то реформы были реализованы. Две основные заинтересованные стороны этих реформ (в частности, студенты-инвалиды и частные социальные партнеры) извлекли пользу за счет реализации реформ. Соцпартнеры, в свою очередь, стали участвовать в воспитании будущих специалистов для собственных нужд, с другой стороны студенты-инвалиды были трудоустроены. Таким образом, две реформы оказали влияние на ТиПО, которые, в свою очередь объединяют вместе учащихся и соцпартнеров для плодотворного сотрудничества.

Список литературы

1. Асанбаев А.З., Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. Обучение английскому языку людей с ограниченными возможностями посредством компьютерно-инновационных 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. Бекирова А. Незрячие люди могут овладеть практически любой профессией. – 2015. available at: URL: www.zakon.kz/4486793-nezrjachie-ljudi-mogut-ovladet.html.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. Лучший опыт инклюзивного образования. – 2015. available at: URL: <http://priru.kz/news/luchshiy-opyt-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.
7. Министерство образования и науки // Развитие стратегического направления реформ в образовании Казахстана на 2015-2020. Высшая Школа Образования Назарбаев Университет. Астана, Казахстан. – 2014.
8. Назарбаев Н. Социально экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана. Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана. – 2012. available at: URL: www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-a-nazarbaeva-narodu-kazakhstana_1339760819. Bishop, D., & Rhind, D. J. Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution // *British Journal of Visual Impairment*. – 2011. – № 29 (3). – P. 177–195.
9. Euler D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. – 2013.

УДК 378.8

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Байниева К.Т., Умурзакова А.Ж.

*РГПнаПХВ «Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова», Атырау,
e-mail: gulya.baynieva@mail.ru, anastasiya211153@mail.ru*

Казахстанская полиязычная модель предполагает обучение на казахском, русском и английском языках. В высших учебных заведениях республики ведется планомерная языковая работа по подготовке трехязычных специалистов для различных отраслей народного хозяйства. В полиязычном обучении аутентичный текст является универсальным средством для развития лингвистических навыков и формирования профессиональной компетенции. В связи с этим подбор аутентичного текста становится важным компонентом обучения языкам. Применение аутентичных текстов является обоснованным в русле современной парадигмы образования, которая нацелена на автономию студента и переход роли преподавателя от менторства к партнерству в процессе обучения.

Ключевые слова: аутентичный текст, аспекты аутентичности полиязычное образование, профессиональная компетенция

THE ROLE OF THE AUTHENTIC TEXTS IN IN THE MULTILINGUAL EDUCATION

Baynieva K.T., Umurzakova A.Z.

*Atyrau State University n.a. Kh. Dosmukhamedov, Atyrau, e-mail: gulya.baynieva@mail.ru,
anastasiya211153@mail.ru*

The Kazakhstan polylingual model assumes training in the Kazakh, Russian and English languages. In higher educational institutions of the Republic is carried out systematic work on training of trilingual experts for various branches of a national economy is conducted. In polylingual training the authentic text is a universal remedy for development of linguistic skills and formation of professional competence. In this regard selection of the authentic text becomes an important component of training in languages. The applying of authentic texts is reasonable in line with a modern paradigm of education which is aimed at an autonomy of the student and transition of a role of the teacher from mentoring to partnership in training process.

Keywords: authentic text, aspects of authenticity, polylingual education, professional competence

В полиязычном обучении аутентичный текст играет особую роль. Это универсальный полигон для развития лингвистических навыков и формирования профессиональной компетенции. В настоящее время в отечественной и зарубежной науке не выработано однозначного общепризнанного как определения аутентичного текста, так и аутентичности в целом, несмотря на то, что это очень важная категория, без которой невозможно представить дальнейшее развитие современной методики преподавания языков. Анализ научно-методической литературы показывает, что терминологический разнобой связан с чрезвычайно широким употреблением понятия аутентичности в различных сферах человеческой деятельности, так как содержательная наполняемость данного термина зависит от ситуации, хотя имеется ряд отличительных признаков аутентичности.

Категория аутентичности формировалась в юриспруденции при заключении правовых актов в различных сферах межгосударственных отношений, поэтому под этим понятием, прежде всего, подразумевалось, что аутентичный текст (от греч. *authentikos* подлинный) – это текст документа, офици-

ально признанный равнозначным другому тексту, составленному, как правило, на другом языке, и имеющий одинаковую с ним юридическую силу [1].

Исходя из вышеизложенного, аутентичные тексты – это тексты, которые изначально не предназначены специально для учебных целей. Они извлекаются из оригинальных источников, отличаются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, так как предназначены для владеющих данным языком. Однако сложность таких материалов часто в значительной степени превосходит уровень обучаемых, поэтому методисты считают необходимым выделить в отдельную группу методически аутентичные или учебные аутентичные тексты, которые специально разрабатываются с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначены для решения конкретных учебных задач.

Известные ученые-методисты Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд рассматривают следующие аспекты аутентичного текста:

1) культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих

представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка.

2) информативная аутентичность – использование текстов, несущих значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам.

3) ситуативная аутентичность предполагает естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения.

4) аутентичность национальной ментальности, разъясняющая уместность или неуместность использования той или иной фразы.

5) реактивная аутентичность – при разработке учебного текста ему нужно придавать способность вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик.

6) аутентичность оформления, что привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью.

7) аутентичность учебных заданий к текстам – задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации [3].

Вышеперечисленные аспекты аутентичного текста являются наиболее значимыми и разработанными. В практике преподавания не все аспекты аутентичности могут реализовываться в полной мере. В полиязычных группах на первый план выступают информативная, ситуативная, реактивная аутентичность учебных заданий к текстам. Основным из критериев аутентичности для преподавания языков в полиязычных группах является критерий прагматической направленности. Ориентация аутентичных материалов на жизненное использование, на создание эффекта приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении неродными языками.

Казахстанская полиязычная модель предполагает обучение на казахском, русском и английском языках. В высших учебных заведениях республики ведется планомерная языковая работа по подготовке трехязычных специалистов для различных отраслей народного хозяйства. Базовая подготовка по неродному и иностранному языкам проводится на первом курсе бакалавриата, на втором курсе преподавание языков переходит в профессионально-ориентированную плоскость. На третьем и четвертом курсах линг-

вистическая подготовка приобретает специализированный характер. Следовательно, подбор аутентичного текста осуществляется в зависимости от специальности студенческой группы и года обучения.

Для студентов специальности «Биология» используются аутентичные тексты, которые рассматривают универсальные закономерности строения и функционирования живых организмов: учение о клетке, учение об индивидуальном развитии организмов, молекулярная биология, генетика, эволюционное учение, биоэкология, учение о биосфере. В процессе работы со студентами специальности «Физика» применяются аутентичные тексты по темам: системы измерений, перемещение, скорость, ускорение, законы И. Ньютона, гравитация, трение, свободное падение и т.д. На начальном этапе при чтении учебно-научного текста на специально-ориентированных языковых занятиях идет опора на уже приобретенные знания по специальности, то есть не преследуется прагматическая цель извлечения из текста профессионально значимой информации, главное направление работы связано с демонстрацией и анализом аутентичного выражения этих знаний на неродных языках. На конечном этапе студент должен самостоятельно извлекать необходимое специальное знание из аутентичного текста. Это важная составляющая обучения специалистов, способных в будущем преподавать биологию, физику, математику на трех языках. Кроме того, на специально-ориентированных языковых занятиях в полной мере осуществляется целый комплекс междисциплинарных связей, предполагающий в дальнейшем сотрудничество преподавателя-языковеда и преподавателя профильной дисциплины.

Представленные ниже тексты обладают информационной направленностью и используется для полиязычных групп «История» и «Туризм». Источником послужили газетные материалы из местной прессы. Тексты методически обработаны и подготовлены для работы в учебных целях и призваны обеспечить рецептивное овладение региональным языковым материалом и способствовать развитию познавательной компетенции студентов. Данные аутентичны е тексты, с одной стороны, являются основой для формирования информационно-академических умений, а с другой стороны, развивают профессиональную речевую деятельность.

Текст 1. Уникальная экспозиция

Могильник Аралтобе, расположенный в 65 километрах от города Кульсары, несколько лет назад исследовала экспе-

диция Западно-Казахстанского отделения Института археологии имени Маргулана под руководством известного в республике **археолога** Зайнуллы Самашева. Ученые обнаружили в одном кургане останки **сарматского вождя**, его жены, двух лошадей, собаки, а в другом – красивейшие художественные изделия. По обнаруженным фрагментам ученые стремились воспроизвести целостную картину. Но восстановить и реконструировать оказалось возможным только останки вождя. Череп человека отправили в Институт **антропологии и этнологии** имени Миклухо-Маклая в Москве. После завершения всех работ в Атырауском историко-краеведческом музее открыта уникальная **экспозиция** – «Загадка века». Ее **экспонаты** – фигура Золотого человека в парадном облачении с золотыми украшениями, а также старинные сосуды, макет кургана, картины с изображением воинов-сарматов. Прическа Золотого человека в виде двух заплетенных кос создана на основе **позднеантичных и римских источников**, где упоминаются **сарматы**. Как поясняет заместитель директора по научной работе музея Раиса Тастемирова, при реконструкции костюма вождя был взят во внимание факт, что в тот исторический период конные **кочевники евразийских степей от Ордоса до Причерноморья** носили короткие кожаные кафтаны туникообразного покроя. Золотыми фигурными пластинами украшались преимущественно погребальные костюмы **кочевой элиты**, царствующих персон, религиозных деятелей.

Вопросы и задания

1. Выделите в тексте «Уникальная экспозиция» терминологическую лексику. К какой научной сфере относятся термины и терминосочетания? (Практический словарь туристических терминов)

2. Установите какие терминологические слова и терминосочетания являются опорными в данном контексте.

3. Разделите текст на части, составьте тезисы данного текста

4. Выпишите из текста сложные существительные, прилагательные и производите морфологический разбор.

5. Выпишите из текста слова с интернациональными корнями, установите их значение

6. Напишите краткий стилистический анализ данного текста, отметив наиболее яркие стилевые черты и языковые средства, позволяющие автору точно и логично выразить сущность научного явления.

Текст 2. Животный мир Западного Казахстана

Животный мир Западного Казахстана отличается разнообразием (1). Некоторые

виды животных, населяющих пустыни и степные пространства, включены в Красную книгу Казахстана (2). Особенностью является удивительное многообразие птиц, гнездящихся на побережье Каспийского моря и по берегам рек, их около 230 видов (гнездящихся и зимующих, пролетных и случайно залетающих), в том числе редких и исчезающих (3). Среди них редкие, охраняемые – лебеди, кудрявые и розовые пеликаны, фламинго (4). Из млекопитающих (39 видов), кроме общераспространенных грызунов (суслик, заяц, песчанки, тушканчик и др.), водятся хищные звери – волк, корсак, лисица, дикие кошки, ласка и некоторые другие, а также копытные, занесенные в Красную книгу Казахской ССР – джейран, устюртский муфлон, а также сайгак, кабан; пресмыкающиеся – гадюка, полоз, уж, несколько видов ящериц и др., амфибии – жабы, лягушки (5).

Джейран относится к семейству полорогих, подсемейству газели (6). Основное место обитания – пустыни и полупустыни (7). Раньше их можно было стадами встретить во многих районах республики, где теперь джейраны стали крайне редкими животными (8). Джейраны держатся группами (9). Согласно исследованиям ученых, джейраны используют в пищу свыше 40 видов растений (10). Они могут поедать даже ядовитые для скота растения (11). Еще одна особенность джейранов, когда едешь верхом или на машине, они обязательно стараются пересечь дорогу, из-за чего становятся добычей охотников (12).

Вопросы и задания

1. Укажите номера простых осложненных предложений. Объясните расстановку знаков препинания.

2. Укажите номера сложных предложений. Определите их виды, типы.

3. Проведите ролевую игру-конкурс «Экскурсия в краеведческий музей», используя материал текста «Животный мир Западного Казахстана».

4. Подготовьте проект рекламы туристических маршрутов по Атырауской области.

5. Выберите из перечня черты, присущие стилю данного текста (запишите номера):

- 1) неподготовленность,
- 2) сжатость, однозначность выражения при насыщенности содержания,
- 3) эмоциональность,
- 4) чередование экспрессии и стандарта,
- 5) художественно-образная конкретизация,
- 6) наличие канцелярских клише,
- 7) подчинение синтаксической организации текста изобразительным целям,
- 8) преобладание абстрактной лексики,
- 9) наличие терминов и терминосочетаний,

- 10) преобладание простых предложений,
- 11) преобладание абстрактной лексики,
- 12) отсутствие авторского «я».

Текст 3. Атырауский областной историко-краеведческий музей

Атырауский областной историко-краеведческий музей образован 22 июля 1939 года. 5 ноября 1940 года музей был официально открыт для посетителей. Тогда в фонде насчитывалось всего 214 экспонатов. В 1939-1946 гг. хранилище старины находилось в ведении областного учебного отдела, а в период 1946-1953 гг. непосредственно подчинялось культурно-просветительскому отделу облисполкома. До 1999 года музей, в фонде которого было несколько тысяч экспонатов, располагался в старой части города по улице Айтеке би в здании старообрядческой церкви. Возрождением и началом его новой жизни можно считать 1999 год, когда в канун празднования 100-летия казахстанской нефти музей переехал в отремонтированное здание. На открытии присутствовал Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев. На данный момент фонд насчитывает более 56 000 экспонатов и имеет 9 экспозиционных залов. В фонде музея хранятся имеющие важное историческое значение фотодокументы, археологические находки, старинные монеты, ценные этнографические материалы, ювелирные украшения, старинное оружие и многое другое. В хранилище музея за этими ценными экспонатами ведется тщательный уход, они составляют основное богатство и наследие нашего края. Наш регион представляет собой сплетение многих культур. Это родина Бейбарыса, Дины и Курмангазы, Мурата Монкеулы и Махамбета. Здесь жили и творили люди, мечтавшие видеть народ свободным, вольным. Самым древним и ценным экспонатом музея является кувшин, найденный в 1909 году в селе Сарайчик в земле на глубине трех метров. Уникальность экспоната – в сохранившейся на нем надписи на турецком языке. Это – фрагмент стихов XIII века из поэмы Жусупа Баласагуни. Также среди ценных экспонатов музея – «Золотой человек», найденный в археологических раскопках в 1999 году в Жылыойском районе в кургане Аралтобе. Раскопками руководил известный археолог, ученый, кандидат исторических наук З. Самашев. Захоронение относится к сарматскому периоду, II веку до нашей эры. В фонде музея хранятся изделия прикладного искусства. Среди них – копия камзола ханым Фатимы, жены Жангир хана, а также печати ханов и батыров и другие археологические уникальные экспонаты. В настоящее время Атырауский областной историко-краевед-

ческий музей – это очаг культуры народов, населявших и населяющих Казахстан. Здесь постоянно проводятся научно-практические конференции, встречи, этнографические и тематические выставки, юбилейные мероприятия, открытые уроки.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте данный текст с точки зрения главных признаков текста
2. Правильно ли текст разбит на абзацы?
3. Какова структура текста? Можно ли тексту дать название?
4. Найдите и подчеркните языковые средства (слова, синтаксические конструкции, повторы и др., которые доказывают, что это цельный текст), с помощью которых создается связность текста.
5. Можно ли считать, что текст соответствует всем требованиям?

Все ответы аргументируйте.

Учебные задания к тексту стимулируют взаимодействие с текстом и основаны на операциях, которые совершаются во внеучебной среде при работе с источниками информации. Они направлены на развитие догадки, являющейся аутентичным коммуникативным действием для последующего взаимодействия в рамках занятия.

На занятиях английского языка удобно использовать параллельные аутентичные тексты. Например, пособие «Практикум по переводу с русского языка на английский» насыщено разнообразным тематическим материалом, переведенным доктором филологических наук О.Д. Мешковым для известных журналов, газет и издательств и отредактированным носителями языка М. Лэмбертом и Ф. Ройалом (Великобритания).

Our planet the Earth

Our planet, the Earth, is the home of hundreds of thousands of living creatures. Life has permeated everywhere. It has ascended to the tops of the highest mountains, where there is hardly any air, and has hidden beneath the expanses of the oceans, reconciling itself to the tremendous pressures exerted by the waters. Life has come to the hot, arid deserts and to the eternal ice of the Arctic. Living creatures have adapted themselves to an absence of oxygen, to everlasting gloom, and to unbroken silence. But, wherever living organisms have settled, they need food which has to be distributed throughout their bodies, and they have to carry out the processes of metabolism. They also need to feel at home in their environment and start families to ensure the survival of the species [2].

Использование аутентичных текстов у студентов неязыковых специальностей в полиязычном обучении формирует такие специальные навыки чтения как «угады-

вание» смысла по контексту, сознательное игнорирование не играющих значимую роль неизвестных слов и даже частей текста, быстрое «сканирование» текста для поиска ключевых в смысловом отношении элементов для того, чтобы «уловить» основной смысл, связывая текст с уже имеющимися представлениями и знаниями по той теме, которой посвящен текст.

«Some speculate that it comes from the Turkish verb *qaz* (to wander), because the Kazakhs were wandering steppemen; or that it is combined form of two Kazakh tribal names, Kaspuy and Saki; or that it traces from the Mongol word *khasaq* (a wheeled cart used by the Kazakhs to transport their *yurts* [felt tents] and belonging). Another explanation advanced in the nineteenth century is that the trem comes from the Turkish words *ak* (white) and *kaz* (goose), from a popular Kazakh legend of a white steppe goose that turned into a princess, who in turn gave birth to the first Kazakh... In most of these tales Alash is depicted as the founder of the Kazakh people, whose three sons each established one of three Kazakhs hordes. In other tales he is described merely as a great khan whose last direct «descendant», Tokhtamish, was killed at the battle of Saray Su (1395) when Timur (Tamerlane) defeated the Golden Horde» [5].

Опыт преподавания языков показывает, что аутентичные тексты вызывают интерес студентов соответствием будущей профессии, стимулируя необходимые профессионально-коммуникативные навыки, так как аутентичные тексты в полной мере отражают «реальное функционирование языка в речи его носителей и в естественном социальном контексте». Все вышеперечисленное способствует подготовке студентов к восприятию языка в аутентичной профессиональной среде на неродных языках. В то время как использование искусственных, упрощенных текстов действительно впоследствии могут вызвать определенные трудности при восприятии текстов, взятых из реальной профессиональной деятельности, потому что они теряют характерные признаки аутентичного текста.

На основе аутентичного текста возможно проведение различных видов текстовых заданий: подготовка презентаций, рефератов и эссе, составление логико-смысловых фреймов, активизация исследовательской деятельности студентов, выполнение тестов и т.д. Разработка учебных заданий к аутен-

тичному материалу очень важна, так как она стимулирует взаимодействие с текстом, способствует развитию познавательной деятельности во внеучебное время при работе с источниками информации. Следует обратить особое внимание на выполнение творческих заданий, развивающих мыслительную деятельность студентов и являющихся необходимой основой для аутентичного взаимодействия не только во время учебного занятия, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Заключение

Применение аутентичных текстов является обоснованным в русле современной парадигмы образования, которая нацелена на автономию студента и переход роли преподавателя от менторства к партнерству в процессе обучения. Естественно, что использование аутентичных текстов зависит не только от уровня владения языками, но и от уровня теоретической подготовки студентов по специальности. Подводя итог, необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности, чтению, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/62262/АУТЕНТИЧНЫЙ> (дата обращения: 14.01.2016).
2. Мешков О., Лэмберт М. «Практикум по переводу с русского языка на английский» Москва, НВИ-Тезаурус, 2002. – 116 с.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
4. Прикаспийская коммуна. http://thenews.kz/sources/pricom_kz.html.
5. Olcott, Martha Bril. The Kazakhs. Hoover Institution Press, 1987. – 341 p.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ РЕКРЕАЦИИ

Давыденко Л.Г., Кольчугина Т.А., Давыденко А.Н.

ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет»
(Институт международного сервиса, туризма и иностранных языков), Пятигорск,
e-mail: linguist_07@mail.ru, kta987@rambler.ru, linguist_07@mail.ru

Данная статья посвящена формированию навыков межкультурной коммуникации в процессе подготовки современного специалиста сферы рекреации в свете современных требований к иностранному языку как средству общения с представителями различных мировых культур. Усиление в мировом сообществе роли иностранных языков вообще и английского в частности (английский как *lingua franca*) рассматривается в качестве необходимого условия для совершенствования и повышения эффективности межкультурной коммуникации в процессе глобализации. Прослеживаются принципы погружения в культуру носителей языка при подготовке специалистов туристского и гостиничного сервиса. Рассматриваются возможности для трудоустройства и карьерного роста студентов. Делается вывод: без знания мира изучаемого иностранного языка невозможно изучать язык как средство общения.

Ключевые слова: современное профессиональное образование, межкультурная коммуникация, сфера рекреации, глобализация, иностранный язык как средство общения, функциональное изучение иностранных языков

WORKING OUT INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A MODERN SPECIALIST IN THE RECREATION FIELD

Davydenko L.G., Kolchugina T.A., Davydenko A.N.

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk,
e-mail: linguist_07@mail.ru, kta987@rambler.ru, linguist_07@mail.ru

This article is devoted to working out intercultural communication skills in the process of teaching modern specialists in the recreation field and here a foreign language is considered a means of communication with representatives of different world cultures. In the global community strengthening the role of foreign languages in general and English as a *lingua franca* is considered a necessary condition of improving and increasing the efficiency of intercultural communication in the globalization process. In the process of teaching specialists in the field of tourism and hospitality business the principles of immersion into the culture of native-speakers are traced. Employment opportunities and career progress of students are discussed. Modern professional education should meet modern requirements: learning a language as a means of communication means learning the world of the object language.

Keywords: modern vocational education, intercultural communication, the recreation field, globalization, foreign language as a means of communication, functional learning foreign languages

Укрепление социальной и духовной консолидации в обществе, вызванное растущей глобальной взаимозависимостью между народами и нациями, создание высокой культуры межличностного и межнационального общения сегодня важно как никогда.

В современном мире в условиях глобализации конструктивное участие народов, стран и континентов в диалоге культур неразрывно связано с межкультурным общением, которое ассоциируется с расширением информационного пространства, развитием новых информационных технологий, укреплением деловых и личных контактов. Многократно усиливая качества, необходимые для достижения успеха в жизни и в бизнесе, навыки эффективной межкультурной коммуникация помогают каждому конкретному представителю социума избежать конфликтов и непонимания,

в итоге приумножают конкурентное преимущество предприятия в производственной сфере и способствуют его процветанию.

В Пятигорском государственном лингвистическом университете (ПГЛУ) успешно реализуется программа формирования навыков межкультурной коммуникации в процессе подготовки современного специалиста в различных сферах жизни и производственной деятельности. Особенно ярко принципы погружения в культуру носителей языков реализуются при подготовке специалистов туристского и гостиничного сервиса в Институте международного сервиса, туризма и иностранных языков (ИМСТИЯ). Подробнее феномен межкультурной коммуникации в процессе глобализации рассматривается в работе одного из авторов статьи [5].

Целью данной работы является обоснование необходимости и важности формиро-

вания навыков межкультурной коммуникации в процессе подготовки современного специалиста сферы рекреации в свете современных требований к иностранному языку как средству общения с представителями различных мировых культур.

В результате стремительного процесса глобализации вхождение России в мировое сообщество произошло в чрезвычайно короткий период времени, и в настоящее время имеет место глобальное смешение и перемещение народов и языков в результате миграции, туристских поездок и т.д. Вследствие увеличения взаимодействия людей в мировом сообществе сложилась ситуация, при которой английский язык является глобальным мировым языком, или языком международного общения. По определению V.A. Chirikba, «*A lingua franca* (or working language, bridge language, vehicular language) is a language systematically used to make communication possible between people not sharing a mother tongue, in particular when it is a third language, distinct from both mother tongues» [10, p. 31]. Другими словами, *lingua franca* – это рабочий язык, «язык-мостик», «язык как транзитное средство», используемый людьми, чей родной язык другой. В 2005 году Европейской комиссией был принят документ «*A New Framework Strategy for Multilingualism*», посвященный проблеме новой рамочной стратегии многоязычия. В нем английский язык рассматривается как обязательное условие участия для всех европейских стран в новом сообществе, базисом которого являются знания, и данный документ остается актуальным по сей день [9]. Объективной предпосылкой для этого является общеизвестный факт: английский язык распространен, прежде всего, как первый иностранный язык, изучаемый в большинстве учебных заведений Европы и глобально в мире. Но к английскому языку, как практически к любому другому иностранному языку, в начале 21-го века произошло радикальное изменение отношения. Перед преподавателями иностранных языков поставлены совершенно новые цели, и на первое место выходит обучение успешной коммуникации.

Оказавшись вследствие бума общественного интереса в центре внимания, преподаватели иностранных языков стали чрезвычайно востребованными. С.Г. Тер-Минасова дает живое и впечатляющее описание этой «эпохи перемен»: «нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию

производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» (8, с. 24).

Чтобы общение было эффективным и продуктивным, необходимо изучать не только основы языка, но и элементы культуры разных сообществ мира. Необходимо знать не только то, ЧТО сказать, но и КАК это сказать для успешного достижения коммуникативной цели. Поставленная цель успешной коммуникации близка и понятна: ни в коем случае не оскорбить чувств, не нарушить чьи-то традиции, не сказать и не сделать ничего такого, что могло бы возбудить конфликт, который в теории коммуникации интерпретируется как коммуникативная неудача и может иметь крайне неприятные последствия [4].

Согласно велению, в Пятигорском государственном лингвистическом университете успешно реализуется программа функционального изучения иностранных языков с целью использования их в различных сферах жизни и производственной деятельности. Обобщается практический и теоретический опыт преподавания, научно обосновываются и с учетом нанотехнологий разрабатываются методы обучения языку как средству общения. Иностранному языку обучают как орудию производства в синхронном срезе в сочетании с культурой, экономикой, правом, психологией, то есть с учетом целевой подготовки специалистов. Произошло кардинальное изменение мотива изучения языка, в связи с чем язык приобрел прикладной, практический характер. Особое внимание при этом обращается на профилактику возможных коммуникативных неудач в аспекте межкультурного и кросс-культурного общения.

Достижение поставленной цели невозможно без создания обстановки реального и полноценного общения с использованием иностранных языков в живых, естественных ситуациях. Это участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и адекватно передать информацию. Для максимального развития коммуникативных способностей огромное значение имеет возможность общаться с представителями разных народов и культур. По мнению специалистов, языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров справед-

ливо отмечают: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными» [1, с. 30].

Язык общения может быть иностранным для одного либо для большинства коммуникантов, как, например, на международной конференции, где «рабочим языком» – *lingua franca* – чаще всего является английский. Для успешной коммуникации необходимо максимально глубоко и тщательно изучать мир носителей языка, их культуру в широком этнографическом смысле слова, образ жизни, национальный характер, менталитет и т.п.

С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления» (8, с. 30). По мнению другого исследователя, «в картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное, социальное и личностное» [2, с. 398].

Реальная коммуникация в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни человека, говорящего на данном языке данного социума. Классический пример этому – профессор Хиггинс из пьесы Б. Шоу «Пигмалион», умевший определять, из какого Лондонского дистрикта (с точностью до улицы) и к какому социальному слою принадлежит человек на основании всего нескольких произнесенных им слов. Задача, поставленная перед нашими студентами, значительно скромнее, но вывод не меняется: без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения.

В Институте международного сервиса, туризма и иностранных языков языки изучаются в тесной связи с миром изучаемого языка, чему способствует ряд международных образовательных программ, в соответствии с которыми процесс обучения осуществляется особенно эффективно [3].

Такое обучение целенаправленному владению иностранным языком чрезвычайно сложно и многогранно: помимо знания языка в классическом понимании (вербальный аспект) необходимо усвоение множества факторов: это правила этикета, условия и культура общения, знание и владение невербальными формами выражения (мимикой, жестами). Но самое главное – владение глубокими фоновыми знаниями. В настоящее время при новом, функциональном

подходе к обучению иностранным языкам вряд ли может вызвать сомнение тот факт, что социокультурный фактор играет в этом процессе решающую роль.

Особенно ярко принципы погружения в культуру носителей языков в ИМСТИЯ прослеживаются при подготовке специалистов туристского и гостиничного сервиса. В частности, в целях прикладной направленности подготовки отельеров руководством университета были заключены договоры о стратегическом партнерстве с входящими в ведущие мировые гостиничные сети гостиницами «Хилтон» и «Хаятт», где студенты напрямую общаются с представителями различных мировых культур. В рамках договора с отелем «Hilton Garden Inn Москва, Новая Рига» сегодня действует Проект комплексной трехступенчатой стажировки студентов, дающий им значительные возможности для трудоустройства и карьерного роста [6]. Все студенты, получающие положительные рекомендации по окончании проекта, попадают в Международную систему отбора Careers@Hilton и имеют возможность занять высокие позиции в отелях, работающих под управлением Hilton WorldWide.

Объективно следует подчеркнуть, что ни в США, ни в большинстве стран Западной Европы в сфере услуг квалификация не является обязательным условием приема на работу и продвижения по службе. Она лишь выступает в виде иерархической модели расстановки персонала по уровням менеджмента. Профессиональные знания сегодня все больше оцениваются с точки зрения компетенции, под которой, в том числе, понимаются умения решать нестандартные ситуации, наличие у сотрудников общей культуры, способность к общению с клиентами – носителями различных языков и культур. Все эти навыки можно получить только путем развития конвергентности мышления и приобретения практического опыта на предприятиях отрасли, что, на наш взгляд, является главной целью современного профессионального образования. Применительно к подготовке специалистов для гостиничной деятельности данная проблема подробно рассматривается в работе одного из авторов статьи [7].

При исследовании уровня подготовки молодых специалистов выясняется, что у выпускников российских вузов выше знания фактологического материала, умения воспроизводить их и применять в знакомой ситуации, использовать известные алгоритмы и процедуры. Однако ниже оказались умения, связанные с интеграцией знаний и применением их в незнакомых

ситуациях и в ситуациях, близких к реальной жизни. Поэтому ясно, что новое поколение специалистов надо готовить к жизни несколько иначе, чем прежде, и этим обусловлена необходимость модернизации существующей системы образования, включающей в себя обновление самого содержания образования в соответствии с требованиями времени, а также выбор наиболее оптимальных методов обучения с внедрением нанотехнологий.

Выводы

Укрепление социальной и духовной консолидации в обществе, вызванное процессом глобализации, создание высокой культуры межличностного и межнационального общения сегодня важно как никогда. В русле требований к современному профессиональному образованию в Пятигорском государственном лингвистическом университете успешно реализуется программа формирования навыков межкультурной коммуникации, а также функционального изучения иностранных языков с учетом целевой подготовки специалистов. Иностранный язык приобрел прикладной, практический характер. Языки изучаются в тесной связи с миром изучаемого языка, чему способствует ряд международных образовательных программ, в соответствии с которыми процесс обучения осуществляется особенно эффективно.

Особенно ярко принципы погружения в культуру носителей языков реализуются при подготовке специалистов сферы рекреации в Институте международного сервиса, туризма и иностранных языков. Университетом заключены договоры о стратегическом партнерстве с входящими в ведущие мировые гостиничные сети гостиницами «Хилтон» и «Хаятт», где студенты напрямую общаются с представителями различных мировых культур. В рамках договора с отелем «Hilton Garden Inn Москва, Новая Рига» сегодня действует Проект комплексной трехступенчатой стажировки студентов, дающий им значительные возможности для трудоустройства и карьерного роста. Новое поколение спе-

циалистов надо готовить к жизни несколько иначе, чем прежде, и этим обусловлена необходимость модернизации существующей системы образования.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
2. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обращения: 15.01.2016) Научная библиотека <http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya#ixzz3xJmMZBXS>.
3. Гюрджян Н.С., Давыденко А.Н. Формирование лингвистических компетенций в процессе подготовки современного специалиста индустрии рекреации (на опыте Института международного сервиса, туризма и иностранных языков Пятигорского государственного лингвистического университета). // Уникальные исследования XXI века. Международный научный журнал. – 2015. – № 7. – С. 107–116.
4. Давыденко Л.Г. Коммуникативные неудачи в процессе общения. / В сборнике: Университетские чтения – 2005. // Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Ответственный редактор А.П. Горбунов. – 2005. – С. 65–68.
5. Давыденко Л.Г. Положительные и отрицательные факторы воздействия глобализации на туристическую деятельность // Межкультурная коммуникация и туризм в современном поликультурном мировом сообществе: коллективная монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2015. – С. 7–34.
6. Как проходит стажировка в Hilton Worldwide. – URL: <http://tmstudent.ru/article/stazhirovka-hilton> (дата обращения: 12.01.2016.)
7. Кольчугина Т.А. Анализ проблемы подготовки кадров для гостиничной отрасли и поиск путей ее решения // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 2. – С. 333–336.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учеб. пособие). – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/245066/>
9. A New Framework Strategy for Multilingualism. COM (2005) 596 final. – Brussels, 2005. – 30 p.
10. Chirikba V.A. The problem of the Caucasian Sprachbund. // From Linguistic Areas to Areal Linguistics. Pieter Muysken (ed.), 2008. – P. 31.

УДК 373/.5+37.0+745

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ДИЗАЙН ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дирксен Л.Г.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск,
e-mail: dir_lg@mail.ru

В статье исследуется развитие эстетической культуры личности на уроках изобразительного искусства методом установки на определенную практическую деятельность, формирование эстетически выразительной предметно-пространственной среды в дизайн деятельности детей. Методы обучения дизайн деятельности в системе школьного образования имеют свои особенности. Прежде всего, урок дизайна предполагает, что учащийся в роли дизайнера – наблюдателя аналитика, психолога, технолога, художника. Дети участвуют в творческом процессе, мысли их направлены на окружающую действительность, видоизменение ее и создание объектов предметного мира в соответствии с потребностями и интересами человека на основе ценностей красоты, пользы и добра. Описывается процесс овладения методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: эстетическая культура, воспитание, изобразительное искусство, дизайн, проектирование, технология, ученик, педагогическое руководство, концептуальный проект

AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN THROUGH THE DESIGN OF ACTIVITIES IN THE SCHOOL SYSTEM

Dirxen L.G.

VPO «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, e-mail: dir_lg@mail.ru

The article investigates the development of aesthetic culture of a person in the fine arts lessons by setting a certain practice, forming aesthetically expressive object- spatial environment to the design of children's activities. Methods of teaching design activities in the school system have their own particularities. First of all, a design lesson assumes that the student is being in the role of a designer – observer analyst, a psychologist, an engineer and an artist. Children participate in the creative process, their thoughts are focused on their surroundings, its modification and creation of objects of the objective world, in accordance with the needs and interests of a person based on the values of beauty, benefit and kindness. It describes the process of mastering the methods of teaching-research and designing activities, solving creative problems, modeling, design and aesthetic formalization of object- spatial environment.

Keywords: aesthetic culture, education, art, design, designing, technology, student, pedagogical leadership, conceptual design

Педагогическая логика формирования эстетической культуры состоит в том, чтобы показать, как общие законы красоты проявляются в многогранных сферах человеческой деятельности и в искусстве. Отсюда актуальность исследовательской работы в предметной области «Искусство» направленной на актуализацию творческой деятельности детей, заложенную природой, потребности общения с красотой и способности бескорыстного ее переживания и созидания.

Русский ученый, философ, инженер П.А. Флоренский утверждал, что культура органично включает в себя природу и потому «растит и питает» человека [5]. Подобной позиции придерживался Д.С. Лихачев – академик АН СССР. Он рассматривал человека и природу как две различные со-культуры, которые не могут существовать раздельно и взаимно обуславливают бытие друг друга. Каждая

из них – плод исторического развития [3]. Феномен человеческой культуры представляет собой многосоставную, многослойную целостность, проявляющуюся как на уровне культуры человечества, так и на уровне культуры общества и отдельного человека. Педагогика непосредственно и наиболее тесно связана с последним. Формирование человеческой культуры это сложный процесс. Педагогическая наука вычленяет из нее множество составляющих – умственная, эстетическая, нравственная, правовая, физическая, экологическая, экономическая и т.д., рассматривая полифункциональную сложность человеческой культуры преимущественно в аспекте ее всестороннего формирования. Важнейшей стороной педагогической деятельности в предметной области «Искусство» образовательной школы является эстетическое воспитание как целенаправленное формирование

установки на определенный, собственно человеческий уровень практической деятельности. Итоговой целью эстетического воспитания выступает становление эстетической культуры личности.

Среди критериев истинности педагогического знания важное место занимают эстетические мерила. Только красивое в воспитательной деятельности преподавателей и поведении учащихся свидетельствует о социально ценных учебно-воспитательных результатах. «Там, где педагогическая деятельность и отношения не могут выявиться в эстетически ощутимых формах, где отсутствует гармония содержания педагогического процесса, форм и методов организации студенческой жизни, проявляется педагогическое бессилие, свидетельствующее о ложности отношений учащихся и педагогов» [1].

Еще древние мыслители заметили то, что эстетические переживания очень отличаются от переживаний, вызванных повседневными житейскими заботами. Они несут в себе иное, более светлое настроение, как бы «очищенное» от этих забот. Оно выражается в определенных переживаниях (восхищении, отвращении, сочувствии, сострадании, гневе, юморе и т.д.) и существенно отличается от научного познания, которое предполагает теоретическое осмысление жизни. Как известно, существование человека никогда не протекает как изолированный и абстрактный процесс. Будучи вплетено в систему отношений самого разного плана и уровня, оно не только испытывает на себе комплексное воздействие окружающего мира, но и само всё более способно оказывать на мир так или иначе направленное воздействие. Эстетическое воспитание через дизайн деятельность как ценностное отношение к миру определенным образом формирует и настраивает всю систему человеческих отношений, и становится вопросом сохранения и упрочения собственно человеческого статуса. Рассматривая дизайн как вид творческой деятельности по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной среды, исследуя развитие эстетической культуры личности, невольно приходишь к мысли о том, что от характера и качества ценностных отношений к миру зависит и развитие самой человеческой природы, и даже само дальнейшее выживание человека. «Творчеству все можно. Оно ведет за собой человечество. Творчество есть прогресс. Творчество есть овладение новыми *возможностями*. Иначе говоря, в творчестве выражена красота. Ве-

лика свобода мысли явлена в истинном творчестве» [4].

Эстетическое воспитание через дизайн деятельность желательно начинать именно со школьных лет. Ребёнок постигает азы творчества с 1-го класса на уроках «Изобразительное искусство» и «Технология». Научив его распознавать материал и представлять форму в пространстве, познакомив с цветом и пластической обработкой поверхности, можно переходить к собственно творческому процессу дизайна по оригинальной методике, использующей и развивающей особые характеристики личности ребёнка с прицелом на долговременный процесс. В качестве аналога можно привести в пример Японию, где с пятилетнего возраста начинается обучение ремесленным и культурным традициям. Дети постепенно ощущают и воспроизводят национальные особенности формы, цвета, пластики. Происходит сохранение генофонда материальной культуры и последующее его развитие в серьёзных объектах дизайна.

Методы обучения дизайн деятельности в системе школьного образования имеют свои особенности. Прежде всего, урок дизайна предполагает, что учащийся в роли дизайнера – наблюдателя аналитика, психолога, технолога, художника. Дети участвуют в творческом процессе, мысли их направлены на окружающую действительность, видоизменение ее и создание объектов предметного мира в соответствии с потребностями и интересами человека на основе ценностей красоты, пользы и добра. В творческой дизайн деятельности активизируется процесс экологического воспитания: воспитание гражданской ответственности за результаты профессиональной деятельности и ее влияние на природу человека.

Уроки изобразительного искусства в основной школе на экспериментальной площадке отличались применением различного материала, особенно в области дизайна. Так, например, малая пластика, выполняемая из глины или пластилина, служит отличным средством творческого поиска. Пластичность материала, легкость в обработке – те качества, которые делают глину отличным макетным материалом, применяемым на стадии поиска формы в дизайн проектировании. Из глины можно выполнять эскизы будущих более крупных произведений. Макетирование является не только средством получения наиболее полной информации о форме изделия, но и одним из методов проектирования; в процессе макетирования отрабатывается

компоновка объекта, проверяются отдельные объемные параметры, которые нельзя учесть при чисто графическом проектировании, – внешний вид, удобство пользования и пр. Макетирование является значимой проектно-исследовательской частью дизайнерской деятельности. И в зависимости от поставленных задач в макетировании могут применяться те или иные материалы.

Объекты, выполненные из глины, часто несут, не только утилитарную, но и самостоятельную эстетическую ценность. Объемные формы, рельефы, панно из керамики могут, в зависимости от масштаба, служить акцентом в интерьере или создавать характер открытого пространства. Привлекает в работе с керамикой (или цветным пластилином) и возможность многовариантной игры с объемом, с цветом. Возможность, как соподчинения, так и самостоятельной роли формы и цвета. Зачастую форма в работах, выполняя свою утилитарную функцию, служит, прежде всего, основой для живописных нюансов и изобразительной, сюжетной графики. И, наоборот, при построенном на нюансах цветовом решении или при полной монотонности локального цвета, решающая, главенствующая роль отдается форме, фактуре и рельефу. Работа с глиной – это создание объектов искусства, штучных вещей, причем весь технологический процесс – от подготовки материала до завершающего покрытия и сборки – выполняется непосредственно автором. Это возможность в полной мере ощутить радость творчества. Увидеть результат собственного замысла в полной мере таким, как было задумано.

Выделяя эстетическое воспитание в дизайн деятельности как отдельный компонент процесса формирования потребности в красоте труда, мы рассматриваем этот процесс как способ педагогического руководства. Это руководство невозможно без четких позиций самого преподавателя в том, что любое творчество должно иметь основательный фундамент, состоящий из багажа знаний о строении, движении, жизни окружающего нас мира природы. А суть способа педагогического руководства состоит в таком педагогическом воздействии на трудовую деятельность учащихся, в результате которой она могла бы превратиться в объективную эстетическую ценность, стать формой, средством и необходимым условием повышения эффективности обозначенного процесса. Здесь концептуальность будущего проекта является неким вдохновителем к результату, от идеального проекта к конечному продукту лежит путь,

который надо пройти в некоем творческом экстазе. **Поясним, что дизайн-концепция** – основная образная идея будущего объекта, формулировка его смыслового содержания как идейно-тематической основы проектного замысла дизайнера по отношению к конкретным целям и задачам проекта, выражающая художественное проектное суждение дизайнера о явлениях более широкого масштаба, чем конкретный объект. Дизайн-концепция дает возможность создать целостную идеальную модель будущего объекта и описать его качественные и количественные характеристики.

Создавая собирательный концептуальный образ проекта, обычно дизайнер приводит в действие свои знания о целом ряде объектов, наделенных сходными типическими особенностями, реализуя их в конкретном изображении. «Анатомия образа» берет свое начало в «анатомии натуры», претворяемой в искусстве не в протокольном виде, а с отбором самого характерного. Отбирая характерное из действительности, используя реальную основу и в нужной мере отклоняясь от нее, дизайнер строит пластические формы. Концепция же «проектной идеи» – это рассказ, история, легенда, в центре которой находится жизнь конкретных людей, особенности и потребности которой послужили основой для создания данного проекта. Повествование о жизни конкретных людей, которым адресован создаваемый объект, актуализирует широкий спектр гуманитарных знаний, без которых невозможно существование «проектной идеи» – культурологических, исторических, психологических, социологических и др.

Процесс формирования и обсуждения «проектной идеи» требует от обучающихся не только навыков работы с графическим, невербальным материалом, но и вербальным – умения озвучивать свои мысли и обсуждать их с группой детей и учителем. То есть работа над «проектной идеей» требует от учащихся креативного мышления, которое преподаватель должен целенаправленно формировать и развивать. «Восхождение к креативному мышлению это соединение знаний с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями, способности видеть вещи в новом и необычном свете и находить уникальные решения проблем. А для этого прежде будущему дизайнеру важно видеть проблемы» [2].

К примеру, рассмотрим концепцию проекта ансамбля среды «Земля цветов», выполненную группой учащихся 6 клас-

са. Ансамбль в дизайне – взаимная художественная и прагматическая согласованность, эстетическая целостность комплекса относительно самостоятельных произведений дизайнерского искусства, образующих разного рода функционально-эстетические сочетания, где они дополняют друг друга и в практическом плане, и в эстетическом отношении. Набор приемов формирования ансамбля в средовом дизайне – это приложение законов пространственной композиции к архитектурным и предметным составляющим средового целого. Тема проекта – разработка среды ботанического комплекса. Воплощение принципа «тотального дизайна». Это разработка дизайна фасада и интерьера, окружающего ландшафта, оборудования, схемы прогулочных маршрутов, рекламной установки.

«Земля цветов» – цветущее пространство. Этот комплекс, по замыслу учащихся, объединяет открытые цветники, водоемы, посадки кустарников и деревьев и крытые оранжереи; центр ансамбля – здание клуба цветоводов (флористов), который может быть как просто местом общения, так и образовательным, научным и оздоровительным центром. Это место, которое никого не оставит равнодушным. Пришедший сможет полюбоваться прекрасным в своем разнообразии миром цветов и растений, купить понравившийся экземпляр, получить консультацию или прослушать лекцию о заинтересовавшем виде, насладиться сеансом ароматерапии, написать пленэрный этюд или устроить фото сессию. Такой комплекс может объединять людей разных возрастов и профессий, служить средством экологического воспитания, эстетической релаксации. Также стоит отметить, что в урбанизированной среде наличие подобных объектов, особенно при грамотном подборе растений, имеющих различные полезные свойства, служит оздоравливающим средой фактором, улучшая экологическую обстановку окружающего пространства.

В основе плана ансамбля лежат образы, олицетворяющие ранимую красоту природы. Плавные линии дорожек и клумб служат созданию цельного образа при взгляде на комплекс сверху, со смотровой площадки. Главная тропинка, ведущая к зданию клуба, – стебель стилизованного цветка. Сам клуб с многоярусной крышей-оранжереей – его сердцевина, расходящиеся от здания клуба теплицы обтекаемых форм – лепестки, а мостики, перекинутые через обрамляющий здание водоем и ведущие к беседкам, – тычинки. Образ цветка гар-

монично сочетается с образом бабочки, составленным из пятен различных по цвету, высоте и форме насаждений, линий дорожек с различным мощением и голубых зеркал водоемов. Отдельно представлен эскиз витража для оформления внутреннего пространства клуба. Многоярусная крыша со смотровой площадкой и растениями в кадках ассоциативно отсылает нас к образу висячих садов Семирамиды. Малые архитектурные формы: скамьи, фонарь, беседка, – проектировались на основе анализа и переработки аналогов, с учетом общей концепции ансамбля. Рекламная установка, служащая приглашением и визитной карточкой ансамбля, может нести определенную функциональную нагрузку и в то же время оказывать активное эстетическое воздействие на зрителя.

Таким образом, идет процесс эстетического воспитания через дизайн деятельность, где важнейшей стороной педагогической деятельности на уроках «Изобразительное искусство», «Технология» является эстетическое воспитание. Дизайн деятельность учащихся приводит их к выводу, что современная ландшафтная архитектура неразрывно связана с проблемой стандарта. Стандарт – это много и одинаково. Человек – это неповторимо. Стандарт окружает нас вещами, лишенными индивидуальности. «Немота» архитектуры распространяется на огромные массивы новой среды человеческого обитания. Сейчас это ощущается всеми. Потребность в гуманизации вновь создаваемого окружения, наполнение его содержанием может быть реализована при помощи вдумчивого анализа архитектурного наследия прошлого, взаимосвязи создаваемых объектов с природой и созидания предметной среды человеком.

Каждый человек хоть раз в жизни, но занимался дизайн деятельностью – например, создание домашнего уюта. В творческой деятельности будущего дизайнера философские, эстетические знания, переплетенные с практическими упражнениями, находят свое воплощение через деятельность, в конечном продукте – дизайн проекте. Дизайн объединяет в одно целое основополагающие инструментариумы сегментов искусства хотя бы потому, что разобщенные приемы художественного творчества имеют субъективную оценку. Это происходит из-за отсутствия критериев красоты: каждому субъекту нравится что-то своё. Понятие прекрасного – понятие необъективное. Дизайн же действует по законам композиции, учитывает законы практической психологии и приносит

утилитарную пользу. Таким образом, результаты изучения предметной области «Искусство» на уроках «Изобразительное искусство», «Технология» формируют эстетическую культуру и отражают:

– опыт создания художественного образа в разных видах и жанрах визуально-пространственных искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура), декоративно-прикладных, в архитектуре и дизайне;

– овладения методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. - 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Дирксен Л.Г. Актуальные проблемы профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 10. – С. 104–107.
3. Лихачев Д.С. Раздумья / Сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. – М.: Дет. лит., 1991. – 318 с.
4. Рерих Н.К. О вечном... – М.: Политиздат, 1991. – С. 121.
5. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины / П.В. Алексеев, А.В. Панин. Хрестоматия по философии: Учебное пособие. – М.: ТЕИС, 1996. – С. 246.

УДК 378.26.003.13+378.1

ОЦЕНКА ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

¹Есенбаева Г.А., ¹Какенов К.С., ²Какенова У.К.

¹Карагандинский экономический университет, Караганда;

²КарГТУ, Караганда, e-mail: esenbaeva_keu@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме качества образования в вузах в контексте Болонского процесса. Рассматривается классификация факторов, влияющих на качество образования в вузе в современных условиях. Авторы приводят результаты оценки важности различных факторов качества образования с позиции преподавателей, работодателей и студентов. Анализируется, как менялась оценка важности факторов качества образования за последние пять лет. Показывается возрастание роли внешних факторов в формировании качества образования в вузе. Отмечены наиболее важные факторы качества образования. Обосновывается необходимость системного взаимодействия и вовлечения всех участников образовательного процесса в обеспечение качества высшего образования.

Ключевые слова: качество образования, Болонский процесс, высшие учебные заведения, факторы качества образования, преподаватели, работодатели, студенты

ASSESSMENT OF FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF THE EDUCATION AT THE UNIVERSITIES

¹Yessenbayeva G.A., ¹Kakenov K.S., ²Kakenova U.K.

¹Karaganda economic university, Karaganda;

²KarSTU, Karaganda, e-mail: esenbaeva_keu@mail.ru

This article is devoted to the actual problem of the quality of education in universities in the context of the Bologna process. We consider the classification of factors affecting the quality of education at the university today. The authors give the results of the evaluation of the importance of various factors that affect the quality of education from the perspective of teachers, employers and students. We analyze how the estimates change important factors of the quality of education over the past five years. We demonstrate the growing role of external factors in the formation of the high quality of education at the university. It determined the most important factors in the quality of education and it also showed the necessity of an interactive system that involves all participants in the educational process in assuring the quality of higher education.

Keywords: quality of education, the Bologna process, higher education institutions, the factors of the quality of education, teachers, employers, students

Проблема качества образования является центральной проблемой для высших учебных заведений всех стран-участниц Болонского процесса. В мае 2015 года на конференции министров высшего образования в Ереване были одобрены новые Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования. В Ереванском коммюнике (2015) повышение качества образования признано главной миссией Европейского пространства высшего образования [6].

На качество образования в вузе влияет множество факторов [1]. Наиболее часто к факторам качества высшего образования относят:

- уровень подготовки абитуриентов;
- уровень развития материально-технической базы;
- качество организации учебного процесса (применение новых эффективных педагогических и информационных технологий);
- качество учебных программ;
- качество учебно-методического обеспечения;

- качество ППС;
- уровень научных исследований;
- развитие международного сотрудничества;
- организация СРС;
- наличие мотивации студентов и преподавателей к улучшению их деятельности;
- организация маркетинговой работы (изучение рынка труда, анализ трудоустройства, организация отбора абитуриентов и т.д.);
- социальная защищенность студентов и ППС [4].

Анализ литературных источников показывает, что факторы, влияющие на качество образования в вузе, в наиболее общем виде можно подразделить на внешние, внутренние и комбинированные [2, 3, 5].

К внешним факторам можно отнести: глобализацию, происходящие интеграционные процессы, требования Болонской декларации, национальную политику в сфере образования, повышение требований работодателей, усиление влияния на образовательный процесс внешних структур и т.д. Это далеко не полный перечень внешних факторов, которые могут осуществлять не

только положительное, но и негативное влияние на качество образования в вузе.

К внутренним факторам качества образования относятся, например, ответственность высшего руководства, уровень квалификации ППС, степень свободы ППС в выборе методик и технологий обучения, заинтересованность студентов и др.

Комбинированными мы называем факторы, зависящие как от деятельности вуза, так и от его внешней среды (например, уровень оплаты труда преподавателей; правовая и нормативная база вуза; уровень подготовленности абитуриентов к обучению в вузе).

Обобщая мнения различных исследователей, можно выделить следующие ключевые факторы, определяющие качество образования в высшем учебном заведении в современных условиях: заинтересованность руководства вуза в обеспечении высокого качества образования; качество

образовательных программ; наличие и эффективность внутривузовской системы обеспечения качества; качество контингента студентов, их мотивация к обучению; качество материально-технической базы; квалификация профессорско-преподавательского состава и степень его стимулирования к повышению качества преподавания; качество процесса обучения; качество студента.

Цель исследования заключается в выявлении и оценке наиболее значимых факторов, влияющих на качество образования в вузе, с позиции различных участников образовательного процесса.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели нами использовалась совокупность методов: анализ, синтез, обобщение, изучение научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, анкетирование, математические методы обработки результатов исследования.

Таблица 1

Результаты анкетного опроса ППС и работодателей о влиянии внешних и внутренних факторов на качество образования в вузе

Факторы	Преподаватели		Работодатели	
	2010 год	2015 год	2010 год	2015 год
Внешние				
Влияние международных процессов в сфере высшего образования	3,87	4,52	3,55	4,35
Востребованность высшего образования в обществе	3,43	4,17	3,27	4,02
Экономическая ситуация в стране	3,62	4,82	3,75	4,90
Национальная политика в сфере образования	4,11	4,52	3,95	4,03
Конкуренция на рынке образовательных услуг	3,91	4,67	3,95	4,37
Комбинированные				
Правовая и нормативная база	3,50	3,82	3,17	3,86
Возможности академической мобильности ППС	—	4,17	—	3,16
Возможности академической мобильности студентов	—	3,98	—	3,23
Степень академической свободы вуза	—	3,31	—	3,12
Мониторинг качества образования	3,43	3,78	3,15	3,29
Финансовая стабильность вуза	4,31	4,85	4,28	4,68
Уровень материально-технической базы	4,27	4,50	4,35	4,56
Взаимодействие с потребителями образовательных услуг и работодателями	4,20	4,51	4,15	4,83
Внутренние				
Ответственность руководства	4,42	4,73	4,35	4,56
Наличие внутривузовской системы обеспечения качества образования	3,86	4,01	3,95	4,23
Уровень квалификации ППС	4,57	4,72	4,45	4,56
Мотивация ППС	4,18	4,85	4,25	4,68
Уровень требовательности ППС	4,15	4,50	4,23	4,35
Реализация принципа дифференциального подхода в обучении	3,90	4,16	3,17	3,76
Уровень применения инновационных технологий обучения	3,90	4,37	3,22	4,76
Вовлеченность студентов в качество подготовки	4,15	4,21	3,55	4,15
Уровень подготовленности абитуриентов	3,75	4,31	3,75	4,27
Объективность механизма оценки знаний студентов	4,20	4,32	3,75	4,03
Качество образовательной программы	—	4,80	—	4,63

Таблица 2

Результаты анкетного опроса студентов о влиянии внешних и внутренних факторов на качество образования в вузе

Факторы	Студенты	
	2010 год	2015 год
Внешние		
Влияние международных процессов в сфере высшего образования	3,50	3,82
Востребованность высшего образования в обществе	3,42	3,95
Экономическая ситуация в стране	3,67	4,58
Национальная политика в сфере образования	3,15	3,55
Конкуренция на рынке образовательных услуг	3,80	4,50
Комбинированные		
Правовая и нормативная база	3,31	3,53
Возможности академической мобильности ППС	–	3,82
Возможности академической мобильности студентов	–	4,25
Степень академической свободы вуза	–	3,88
Мониторинг качества образования	3,68	3,72
Финансовая стабильность вуза	4,61	4,65
Уровень материально-технической базы	4,87	4,88
Взаимоотношения с потребителями образовательных услуг и работодателями	4,05	4,73
Внутренние		
Ответственность руководства	4,25	4,84
Наличие внутривузовской системы обеспечения качества образования	3,78	4,02
Уровень квалификации ППС	4,80	4,83
Мотивация ППС	3,78	4,31
Уровень требовательности ППС	4,50	4,62
Реализация принципа дифференциального подхода в обучении	3,87	4,43
Уровень применения инновационных технологий обучения	3,50	4,55
Вовлеченность студентов в качество подготовки	4,03	4,21
Уровень подготовленности абитуриентов	4,15	4,23
Объективность механизма оценки знаний студентов	4,23	4,45
Качество образовательной программы	–	4,85
Мотивация студентов	–	4,85

Результаты исследования и их обсуждение

Нами было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава, работодателей и студентов о влиянии различных факторов на качество образования в вузе (первый этап опроса проводился в 2010 году, второй – в 2015 году). Всего было опрошено 216 преподавателей и работодателей (табл. 1) и 205 студентов (табл. 2). Влияние факторов оценивалось по 5-балльной шкале (оценка «5» – «очень сильное влияние»; «1» – «слабое влияние»). Респондентам также была предоставлена возможность дополнить предлагаемый в анкете перечень факторов. В результате нами были отобраны факторы качества образования, оценка влияния которых превышала 3 балла (обработка с точностью $\pm 0,01$).

Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы. Во-

первых, отмечается усиление влияния внешних факторов на качество образования в вузе. Если в 2010 году влияние внешних факторов оценивалось ППС и работодателями как «умеренное» (от 3,43 до 4,11 баллов), то в настоящее время как «сильное» (от 4,17 до 4,82 балла). Оценка внешних факторов студентами также возросла (от 3,15-3,80 до 3,55-4,50 соответственно).

По мнению всех респондентов, наиболее сильное влияние на качество образования оказывают такие внешние факторы, как экономическая ситуация в стране, конкуренция на рынке образовательных услуг и влияние международных процессов в сфере высшего образования. При этом последний фактор выше оценивается преподавателями (4,52 балла) и работодателями (4,53 балла), и намного ниже – студентами (3,82 бала).

Среди факторов качества образования, зависящих как от деятельности вуза,

так и от внешней среды, наиболее значимыми названы финансовая стабильность вуза и уровень материально-технической базы. Кроме того, в ходе анкетирования 2015 года респонденты отметили появление новых факторов, таких как: возможность академической мобильности ППС, возможность академической мобильности студентов и степень академической свободы вуза. В то же время в оценке значимости этих трех факторов преподаватели, работодатели и студенты расходятся. Значимость первого фактора преподавателями оценена в 4,17 балла, работодателями – в 3,16 балла, а студентами – в 3,82 балла. По второму фактору оценка составила 3,98; 3,23 и 4,25 баллов соответственно. Что касается третьего фактора – влияния степени академической свободы вуза – наивысшая оценка (3,88 балла) была дана студентами (табл. 2). Отметим также, что работодатели пока не придают особого значения академической мобильности ППС и студентов, а больше оценивают фактор взаимодействия вуза с потребителями образовательных услуг и работодателями (4,83 балла). Кстати, важность этого фактора признают и преподаватели (4,51 балла), а также студенты (4,73 балла).

Что касается внутренних факторов, наиболее значимыми по результатам первого анкетирования были названы уровень квалификации преподавателей (4,57 балла – оценка преподавателей; 4,45 балла – работодателей и 4,80 балла – студентов); ответственность руководства (4,42; 4,35 и 4,25 баллов), а также объективность механизма оценки знаний студентов и уровень требовательности ППС.

Анкетирование, проведенное в 2015 году, показало, что наряду с сохранившейся важностью названных выше факторов, возрастает роль вовлеченности студентов в качество подготовки (4,21; 4,15 и 4,21 балла); уровня применения инновационных технологий обучения (4,37; 4,76 и 4,55 балла), системного обеспечения качества образования (4,01; 4,23 и 4,02 балла). Усилилось влияние уровня подготовленности абитуриентов на качество образования, большинство преподавателей при этом отмечают снижение качества подготовки выпускников школ и колледжей.

Наивысшую по значимости оценку получил новый (не упоминавшийся в анкетировании 2010 года) фактор – качество образовательной программы.

В целом можно отметить, что, несмотря на имеющиеся различия в оценках преподавателей, работодателей и студентов, все они отмечают важность факторов, связанных с качеством преподавания. Работодатели и студенты все больше осознают свою роль в процессах обеспечения качества образования. Кроме того, студентами отмечена важность такого фактора, как мотивация студентов.

Выводы

По мере развития Болонского процесса возрастает роль внешних факторов, влияющих на качество высшего образования. В то же время проведенное исследование показало, что существуют различия в оценке значимости факторов качества образования преподавателями, работодателями и студентами. Системное взаимодействие и учет интересов всех участников образовательного процесса должны стать основой эффективного обеспечения качества образования для каждого вуза.

Список литературы

1. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (Книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.
2. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86 с.
3. Дубицкий В.В., Огородникова И.А., Перепега И.Ф. и др. К концепции построения внутривузовской системы обеспечения качества образовательного процесса в ОМГУ // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2 (25). – С. 96–100.
4. Ермошенко Б., Порошенко В., Литвинова Т. Система управления качеством // Высшее образование России. – 2005. – № 4. – С. 9–14.
5. Пучков Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: дис... докт. пед. наук: – М.: РГБ, 2005. – С. 361–362.
6. Yerevan communiqué // Bologna Process – European Higher Education Area. – URL.: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf (дата обращения: 19.11.2015).

УДК 37.031.1

ДИАЛОГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Захарова Т.В., Басалаева Н.В.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: basnv@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru

Статья посвящена вопросу использования диалога как технологии обучения на уроках математики в основной школе. Авторы отмечают, что актуальность темы состоит в том, что общение и диалог между людьми имеет большую теоретическую и практическую значимость в становлении индивидуально-личностного развития ребенка. Тем более что в современной школе придается большое значение личностно-ориентированному взаимодействию учителя с учеником. В статье показано, что организация диалога в учебном процессе является весьма актуальной задачей для современной школы, так как новые технологии и подходы ориентируют учителя и ученика на умение вести диалог, развивать речевую коммуникацию, общаться. Общение, в свою очередь, можно назвать двигателем человеческой жизни, без которого человек просто не может жить.

Ключевые слова: технология обучения, метод обучения, диалог как технология обучения, диалогичность

DIALOGUE AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY: BASIC CONCEPTS AND CHARACTERISTICS

Zakharova T.V., Basalaeva N.V.

The Lesosibirsk pedagogical Institute – the branch of FGAOU VPO «Siberian Federal University», Lesosibirsk, e-mail: basnv@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru

The article is devoted to the use of dialogue as a learning technology in mathematics lessons in primary school. The authors note that the relevance of the topic is that communication and dialogue between people has great theoretical and practical significance in the development of individual personality development of the child. Especially in today's school attached great importance to personality-oriented interaction with the student. The article shows that the organization of dialogue in the educational process is a very important task for modern schools, as new technologies and approaches Orient teachers and students the ability to conduct a dialogue, develop verbal communication, to communicate. Communication, in turn, can be called the engine of human life, without which man cannot live.

Keywords: technology of teaching, teaching method, dialogue as a technology of learning, dialogism

В последнее время достаточно активно исследуются различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на уроке, организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации, организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации, подготовка учителей к развивающему педагогическому диалоговому взаимодействию с учащимися, формирование культуры диалога специалиста социально-культурной сферы, педагогические возможности диалога в образовании и др. [4].

Актуальность темы состоит в том, что общение и диалог между людьми имеет большую теоретическую и практическую значимость в становлении индивидуально-личностного развития ребенка. Тем более что в современной школе придается большое значение личностно-ориентированному взаимодействию учителя с учеником.

Следовательно, организация диалога в учебном процессе является весьма акту-

альной задачей для современной школы, так как новые технологии и подходы ориентируют учителя и ученика на умение вести диалог, развивать речевую коммуникацию, общаться. Общение, в свою очередь, можно назвать двигателем человеческой жизни, без которого человек просто не может жить.

Материалы и методы исследования

Для традиционного процесса обучения всегда существовала и существует своя традиционная технология обучения, характерная для тех методов и средств, которыми преподаватель пользуется при организации и проведении учебного процесса. Технология обучения, с одной стороны, воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, а с другой стороны, технология обучения – это наука о способах воздействия преподавателя на ученика в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств [5].

В структуру технологии обучения входят:

- концептуальная основа;
- содержательная часть (цели, содержание обучения);
- процессуальная часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности)

учащихся; деятельность учителя – управление образовательным процессом, диагностика учебного процесса) [7].

Таким образом, в понятии «технология обучения» следует выделить два слоя: наука или совокупность сведений, необходимых преподавателю для реализации того или иного учебного процесса и сам учебный процесс, его организация, структура и обеспечение. Технология обучения является основой составляющей образовательной технологии [1].

В новых образовательных стандартах диалогу отводится значительное место, так как в учебной деятельности диалог – не только форма общения людей, но и метод обучения.

В настоящее время в сфере образования происходит переориентация пространства обучения на личностную сферу учащихся. Диалог в данных условиях является неотъемлемым компонентом, внутренним содержанием обучения, основанным на возможности ученика осознать себя и разбудить собственную активность и внутренние силы, чтобы самому делать выбор, принимать решения и отвечать за них. Самообучение строится как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
- на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
- на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентированного единства.) Это может быть и невербальное эмоционально-эстетическое переживание, и вхождение ученика в своеобразную ауру педагога-мастера, педагога поддерживающего [6].

Диалогичность является одной из существенных характеристик педагогического процесса, которую он приобретает в новой социальной ситуации, т.к. взаимодействие становится, во-первых, ценностно-смысловым взаимодействием через взаимопроникновение, во-вторых, диалог – оформление, источник личностного опыта ребенка в педагогическом процессе.

Педагогический диалог или педагогическое общение может осуществляться лишь в системе межсубъектных отношений. Поэтому взаимодействие на уровне диалога предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности. В педагогическом процессе такое пространство не возникает само по себе, оно формируется усилиями учителя и ученика. В данном случае педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению. В ходе подлинного диалога возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе к его внутреннему миру, его потребностям и интересам [8].

Продуктивно будет говорить о педагогическом процессе, как о диалоговом (или диалогическом) взаимодействии, которое, подразумевая равенство позиций в общении, способствует смысловому взаимопроникновению и ценностному обмену субъектов [2].

Таким образом, под определением диалога как технологии обучения мы понимаем форму обмена информацией, позволяющую реализовать одновременно несколько функций: побуждение к проблеме, получение новой информации, более глубокое понимание информации, поиск смыслов, определение

системы индивидуальных ценностных ориентаций, утверждение личности, её самовыражение.

Результаты исследования и их обсуждение

Перед школой стоит сложная задача повышения интереса к учению, в частности, к математике, как основе развития личности. Особую актуальность на данном этапе развития системы образования приобретают разработка и внедрение в школьную жизнь различных форм педагогической помощи школьникам. Для успешного выполнения поставленных задач, необходим качественно иной подход к обучению школьников, а также изменение мышления учителей.

Экспериментальное исследование организовано нами на базе МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 5 г. Лесосибирска» Красноярского края, в июне 2015 года с целью применения диалога как технологии обучения при изучении математики. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов. Общее количество испытуемых – 48 человек. Для проведения исследования мы использовали эмпирический метод: количественный анализ контрольных работ ОГЭ по математике за 9 класс.

Анализируя результаты учащихся 9 классов по выполнению ОГЭ в 2015 году, можно отметить, что наиболее трудными в усвоении являются темы: «Геометрическая прогрессия»; «Преобразование алгебраических выражений»; «Соотношение между сторонами и углами треугольников», «Неравенство треугольников» и «Четырехугольники» («Многоугольники», «Параллелограмм», «Признаки параллелограмма», «Ромб и квадрат»); «Нахождение величины по формуле».

Анализируя результаты, полученные с помощью диагностики сформированности умений учащихся по теме «Геометрическая прогрессия», мы отмечаем, что успеваемость составляет 46% от испытуемых; наиболее сложными оказались задания на нахождение знаменателя геометрической прогрессии, составление формулы n -го члена геометрической прогрессии, нахождение указанного члена геометрической прогрессии (b_n) по заданным условиям.

Анализируя результаты, полученные с помощью диагностики сформированности умений по теме «Преобразование алгебраических выражений», мы отмечаем, что успеваемость составляет 29% от испытуемых; наиболее сложными оказались задания на сокращение и упрощения дробей; вычисление алгебраических выражений

с использованием приемов разложения на множители.

Анализируя результаты, полученные с помощью диагностики сформированности умений по теме «Треугольники» и «Четырехугольники», мы отмечаем, что успеваемость составляет 54% от испытуемых; наиболее сложными оказались задания на доказательство, исследование.

Анализируя результаты, полученные с помощью диагностики сформированности умений по теме «Нахождение величины по формуле», мы отмечаем, что успеваемость составляет 66% от испытуемых; наиболее сложными оказались задания на нахождение площади трапеции, нахождение площади подобных фигур, нахождение площади треугольника по формуле Герона.

Таким образом, необходима специально организованная деятельность по предупреждению ошибок у учащихся по математике с использованием разнообразных технологий.

В целях повышения успеваемости учащихся, мы разработали дидактический материал для учащихся 9-х классов на основе методов использования «Диалога» как технологии обучения при изучении математики.

Объяснение нового факта позволило использовать метод решения ситуационной проблемы, также осуществлялся рефлексивный контроль, где сами ученики сравнивали предыдущие знания с новыми и проводили анализ результата выполненных действий. Всё это помогло нам разработать методологический аппарат с использованием технологии обучения «Диалог».

Также разработаны и предложены методические рекомендации по организации диалога как технологии обучения при изучении математики в основной школе:

1) в процессе обучения использовать разнообразные методы такие, как учебный диалог, проблемно-поисковый диалог, эвристическая беседа, анализ конкретных ситуаций, с использованием приемов, форм и средств обучения;

2) развивать способности учащихся оперативно применять полученные знания в процессе познавательной и практической деятельности (проблемное изложение материала, исследовательские задания, выполнение проектов);

3) учитывать личностные особенности учащихся (интересы, предпочтения, наглядно-образное, наглядно-действенное и абстрактно-логическое мышление, память, воображение);

4) осуществлять формирование научных понятий на основе системного подхода (обучение осуществлять в единстве методологии

конкретной дисциплины, дидактики и психологии, что позволяет построить систему дидактических и методологических принципов формирования научных понятий);

5) формировать научное мышление учащихся (формировать умение оперировать диалектическими противоречиями, выявлять и анализировать взаимосвязи между понятиями, объяснять материал, опираясь на факты, полученные эмпирическим путём, раскрывать сущность явлений, использовать в обучении ситуации парадоксального);

6) систематизировать и обобщать систему научных понятий в научную картину мира (осуществлять анализ истории развития знания, использовать систематизирующие таблицы и схемы, обобщенные планы);

7) формировать у учащихся современное научное мировоззрение (создавать у учащихся определённые системные знания о природе и процессе её познания, раскрывать качественную сторону формируемого понятия, рассматривать положения философского характера, показывать эволюцию знания);

8) осуществлять рефлексивный контроль (помогать учащимся анализировать все предыдущие действия при формировании научных понятий и осознать результат выполненных действий, определить и сравнить изучаемое понятие с другими, насколько оно трудно в усвоении, какие трудности у них возникли в процессе изучения).

Также представлены приемы по развитию и формированию универсальных учебных действий на основе диалога как технологии обучения.

Приемы формирования регулятивных учебных действий у учащихся:

1. Ученикам предлагается ответить на вопросы к теме, начинающиеся с вопросов «О чём? Зачем? Как? Почему? Каким?» и др.

2. При работе с учебником обучающимся предлагается обдумать заголовки параграфа и ответить на вопросы: «О чем пойдет речь? Что мне предстоит узнать? Что я уже знаю об этом?».

3. Действия контроля – самопроверки и взаимопроверки решения учебных задач. Для развития способности обнаруживать ошибки является парная взаимопроверка самостоятельной работы.

4. Самопроверка работы учеником после проверки, выполненной учителем без исправления и подчеркивания ошибок. При этом указывается задание, в котором сделана ошибка. Эту работу, в зависимости от уровня внимательности учащегося, можно разбить на этапы: на первом указывается строка, в которой сделана ошибка, на вто-

ром – блок строк записи, на третьем – только задание.

Приемы формирования познавательных учебных действий у учащихся:

1. Осуществляется знакомство с математическим языком.

2. Формируются речевые умения: дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи.

3. Работая в соответствии с инструкциями к заданиям учебника, дети учатся работать в парах, выполняя заданные в учебнике проекты в малых группах.

Приемы формирования коммуникативных учебных действий у учащихся:

1. Задания, сопровождающиеся инструкциями «Расскажи», «Объясни», «Обоснуй свой ответ», и все задания, обозначенные вопросительным знаком.

2. Задания, нацеленные на организацию общения учеников в паре или группе (все задания, относящиеся к этапу первичного применения знаний; к работе над текстовой задачей, осуществляемой методом мозгового штурма и т.д.)

Приемы формирования личностных учебных действий у учащихся: Обеспечивает ценностно-смысловую ориентацию (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Все это позволит обучаемым подняться на новый качественный уровень в освоении понятий, повысить качество знаний обучаемых по предмету и сформировать у них современную картину мира.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что правильно организованная деятельность с использованием разнообразных приемов, методов и средств обучения будет способствовать выработке у обучаемых таких качеств мышления, как всесторонность рассмотрения теорий, умение вскрывать противоречия, развивать в процессе обучения творческих, самостоятельных и нестандартно мыслящих людей, умеющих ориентироваться в пространстве информации, строить свою траекторию образования, повышать положительную мотивацию к учению и интеллектуальный потенциал будущего специалиста.

Список литературы

1. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб.: Интерс, 1995. – 135 с.
2. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 148 с.
3. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Игнатьева Н.К., Киргизова Е.В. Интерактивные методы обучения математике // Перспективы науки. – 2013. – № 9(48). – С. 34–37.
4. Липина И.М., Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Развитие логического мышления на уроках математики. – М.: Просвещение, 2004. – 96 с.
5. Листратенко Н. Диалоговые технологии в воспитательном процессе // Воспитание школьников. – 2006. – № 7. – С. 5.
6. Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Учебная деятельность. Среда. Развитие. – Киров: ВГПИУ, 1998.
7. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПЕТРА ВЕЛИКОГО

Краснощеков В.В., Мазуренко А.В.

*ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»,
Санкт-Петербург, e-mail: victor@imop.spbstu.ru*

На основании разработанных авторами классификации и типологии международных образовательных программ рассмотрены программы академической мобильности и совместные программы Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Область образовательного сотрудничества локализована Западноевропейским регионом, включая страны Северной и Южной Европы. Проанализированы источники финансирования программ мобильности. Продemonстрировано усиление роли государства в поддержке академической мобильности. Выявлены новые типы совместных образовательных программ. К ним относятся совместные программы, не приводящие к присуждению степеней, реализованные на базе международных научно-образовательных центров, а также совместные основные образовательные программы, не приводящие к выдаче двойного, либо совместного диплома. Рост числа таких программ можно охарактеризовать как тенденцию развития российского сектора международного образования

Ключевые слова: качество образования международная академическая мобильность, совместные образовательные программы, научно-образовательные центры

DEFINITIONS AND CLASSIFICATIONS OF PROGRAMS OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY

Krasnoshchekov V.V., Mazurenko A.V.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, e-mail: victor@imop.spbstu.ru

Basing on the classification developed by the authors and the typology of international educational programs the programs of academic mobility and joint programs of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University are reviewed. Area of educational cooperation is localized by Western European region, including the countries of Northern and Southern Europe. We analyzed the sources of financing of mobility programs. Strengthening the role of the state in support of academic mobility is also demonstrated. We revealed new types of joint educational programs. These are joint programs that do not lead to the award of degrees and implemented on the basis of international scientific and educational centers, as well as joint basic education programs do not lead to the award of dual or joint degrees. The growing number of such programs can be described as the tendency of the Russian sector of international education

Keywords: quality of education, international academic mobility, joint educational programs, international scientific and educational centers

Интернационализация образования является одним из факторов повышения его качества. В Послании Президента к Федеральному Собранию 3 декабря 2015 г. подчеркивается, что «Россия – это часть глобального мира, который стремительно меняется» (<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/50864>). Это значит, что без развития академической мобильности высшая школа не может адекватно ответить на вызовы современности. На официальном сайте Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки РФ) в разделе «Международная академическая мобильность» декларируется, что «Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных и научных организаций, международной академической мобильности обучающихся». Одной из целей развития академической мобильно-

сти называется «повышение эффективности и конкурентоспособности российской системы образования» (<http://минобрнауки.рф>). Автором доказана тесная связь понятий «качество» и «конкурентоспособность» применительно к вузам, поэтому можно говорить об академической мобильности как о факторе повышения качества высшего образования.

Проблема совершенствования программ академической мобильности является весьма актуальной. Об этом свидетельствует, например, анализ электронной базы данных статей российской научной электронной библиотеки eLibrary (2009 – 2015 гг.) по ключевым словам «академическая мобильность проблемы» и «совместные образовательные программы проблемы» (http://elibrary.ru/query_results.asp), дающий пик публикационной активности на 2 последних года [1]. В то же вре-

мя классификация и типология программ международной академической мобильности до сих пор не прояснена полностью. Попытка дать непротиворечивую класси-

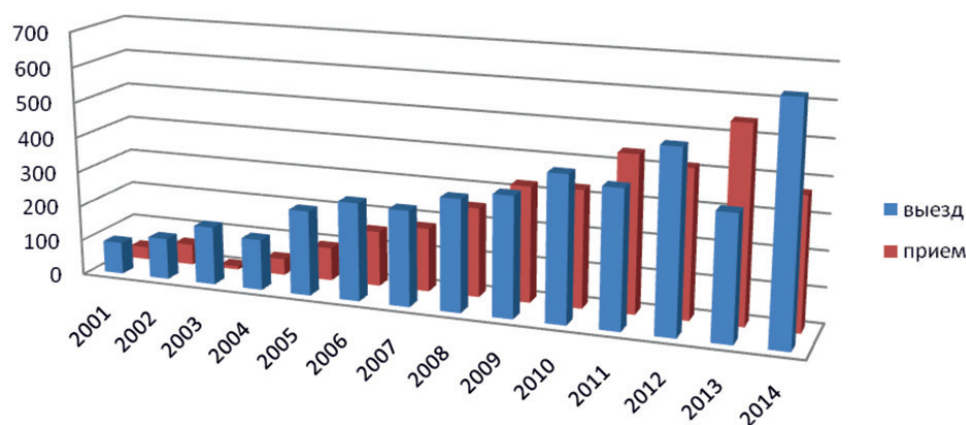
фикацию, согласованную с положениями Федерального Закона об образовании от 29.12.2012 [7], сделана одним из авторов в специальной работе [5].

Таблица 1

Вузы – партнеры СПбПУ по академической мобильности 2006 – 2014 гг.

Страна	Университеты
1	2
Австрия	Венский технический университет Университет прикладных наук и экономики Вены Леопольд-Франц Университет, г. Инсбрук, Университет Иоханнеса Кеплера, г. Линц, Университет прикладных наук Верхней Австрии, г. Штайр Университет технологий, г. Грац
Бельгия	Университет Гента
Великобритания	Сити университет Лондона Университет Аберистута Университет Нортумбрия
Германия	Аахенский университет прикладных наук Аугсбургский университет Бранденбургский университет технологий Коттбуса Дрезденский технический университет Лейбниц университет Ганновера Мюнхенский технический университет Отто-Фридрих университет Бамберга Технический университет прикладных наук Вильдау Университет прикладных наук Берлина Университет прикладных наук Людвигсхафена Университет прикладных наук Ройтлингена Университет прикладных наук Ульма Университет Регенсбурга Университет Юстуса Либиха, г. Гиссен Хейлбронн университет Университет Штутгарта Вестфальский университет им. Вильгельма Университет прикладных наук Хильдесхайма Берлинский технический университет Фридрих-Александр университет Эрланген-Нюрнберг Гейдельбергский университет им. Рупрехта и Карла Вестфальский университет прикладных наук Мюнхенский университет прикладных наук Падерборнский университет, Международная школа менеджмента (ISM Dortmund) Высшая школа техники и экономики Карлсруэ Университет прикладных наук Вормс Объединенный государственный университет Мосбах Университет прикладных наук Вайнгартен Технический университет Гамбург – Харбург
Дания	Копенгагенский университет
Исландия	Исландская Академия Искусств
Испания	Политехнический университет Валенсии, Университет Алкала де Энарес Автономный университет Барселоны Университет Гранады,
Италия	Миланский университет Миланский политехнический университет
Нидерланды	Университет Амстердама Университет Неймегена Зюйд университет прикладных наук Университет прикладных наук Fontys, г. Эйндховен Университет прикладных наук Роттердама

Окончание табл. 1	
1	2
Норвегия	Норвежский университет науки и технологии, г. Трондхейм Школа коммуникаций Westerdals
Финляндия	Аалто университет Кюменлааксо университет прикладных наук Лаппеенрантский университет технологий Метрополия университет прикладных наук, Хельсинки Миккели университет прикладных наук Саймаа университет прикладных наук Сейняёки университет прикладных наук Технический Университет Тампере Университет Ювяскюля Хаага-Хелиа университет прикладных наук Тампере университет Университет Восточной Финляндии Университет Лапландии г. Рованиemi Университет прикладных наук Вааса
Франция	Парижский университет Сорбонна Политехническая школа (Ecole Polytechnique) Университет Пари-Эст Технологический институт Гренобль Университет ENSAM г. Париж Университет Пьера и Марии Кюри г. Париж Школа европейской торговли, г. Лион Школа менеджмента (IPAC) Бизнес школа Парижа (EDC) Международная школа менеджмента (IDRAC) Университет Школа дизайна Нант Атлантик
Швейцария	Женевская школа бизнес администрирования – университет прикладных наук (INSAM) Политехнический университет Лозанны
Швеция	Королевский технологический университет Стокгольм Лунд университет Умео университет Уппсала университет Университет Гетеборга Университет Мелардален Народная высшая школа Феллингсбру Народная школа Хеллиденс Народная школа Готланда Народная школа Гримслев



Динамика академической мобильности СПбПУ в 2001 – 2014 гг.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) активно участвует в международном образовательном сотрудничестве. На основании информации официальных сайтов вузов и взбоетрических материалов СПбПУ входит в тройку из 19 ведущих вузов России по количеству реализуемых международных совместных образовательных программ наряду с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и Российским университетом дружбы народов. Поэтому анализ международного опыта СПбПУ представляет несомненный интерес. Для исследования выбраны аспекты регионального образовательного сотрудничества с вузами и другими организациями Западной и Северной Европы в расширительном понимании. При очерчивании региона были приняты во внимание не только географические, но и геополитические факторы. На основании последних в круг исследуемых были внесены страны Южной Европы (Испания, Португалия, Италия и Греция) и однозначно исключены страны Восточной Европы, а также страны Балтии (Литва, Латвия, Эстония), которые географически относятся к Северной Европе, а по характеристикам образовательных систем ближе к Восточной Европе. Впрочем, в настоящее время страны Балтии не вносят существенного вклада в образовательное сотрудничество СПбПУ.

Основными формами образовательного сотрудничества СПбПУ со странами Западной и Северной Европы являются развитие программ академической мобильности и разработка и реализация совместных программ. Развитие программ академической мобильности включает следующие направления:

1. Развитие программ индивидуальной мобильности студентов и аспирантов на основе договоров об академических обменах между СПбПУ и зарубежными университетами, а также договоров между СПбПУ и зарубежными научными организациями и компаниями.

2. Разработка и реализация краткосрочных образовательных и ознакомительных программ для студентов вузов-партнеров, отправка групп студентов и аспирантов для участия в аналогичных программах, организованных европейскими вузами – партнерами.

3. Разработка и реализация международных программ дополнительного образования, не ориентированных на конкретного партнера и имеющих целью совместное обучение российских и иностранных студентов (годовые программы, семестровые программы, зимние и летние школы).

На рисунке приведена динамика академической мобильности СПбПУ в 2001 – 2014 гг.

Данные рисунка охватывают все три направления развития программ академической мобильности. Общее число участников программ мобильности за 2001 – 2014 гг. составляет 3265 студентов и аспирантов, принятых на обучение, и 4264 человека, направленных на обучение.

В табл. 1 приведен перечень вузов и других образовательных учреждений Северной и Западной Европы, принимавших студентов и аспирантов СПбПУ на обучение по программам академической мобильности и/или направлявших студентов и аспирантов в СПбПУ для участия в программах академической мобильности.

В табл. 2 приведен перечень научных организаций и компаний Северной и Западной Европы, принимавших студентов и аспирантов СПбПУ по программам академической мобильности для прохождения стажировок, практик, проведения научных исследований. Это вид образовательного сотрудничества не является пока распространенным широко, поэтому опыт СПбПУ представляет значительный интерес.

В табл. 1–2 собраны данные за 2006 – 2014 гг. В настоящее время не со всеми организациями, перечисленными в таблицах, существуют устойчивые партнерские связи в области академической мобильности. С некоторыми партнерами контакты имели однократный характер, тем не менее, их упоминание важно для анализа партнерских связей в университетском и неуниверситетском секторах стран Западной и Северной Европы.

В табл. 3 собрана информация об источниках финансирования программ академической мобильности, которые были использованы для поддержки студентов и аспирантов СПбПУ.

Видно, что если рассматривать отдельные источники финансирования, то после стипендий университетов, сумма которых складывается из многих компонентов, наибольшее число студентов и аспирантов выехали по программам мобильности при финансовой поддержке СПбПУ. СПбПУ начал оказывать финансовую поддержку только в 2012 г., значит, при сохраняющейся тенденции уже по итогам 2015 г. наибольшее число стипендий будет предоставлено направляющим университетом. Ведущим источником финансирования СПбПУ стал в 2013 г., когда университет был выбран участником Программы повышения конкурентоспособности вузов Российской Федерации [8].

Таблица 2

Невузовские партнеры СПбПУ по академической мобильности 2006 – 2014 гг.

Страна	Научные организации и компании
Бельгия	Бельгийский центр ядерных исследований SCK CEN г. Мол
Германия	Образовательный центр Ремесленной палаты г. Лейпцига Институт интегральных схем Фраунхофера, Институт плазмафизики Макса Планка, Компания «Arbeit und Leben», Компания Symrise, Компания ЛyK (LuK GmbH & Co. KG), Научно-исследовательский центр Юлих, МС-Баухимия, Компания SLM Solution GmbH, Компания Zoz GmbH Компания Dr.Seise & Partner Компания Galvano Technik Leipzig GmbH, г. Лейпциг Компания SAP Research CEC Компания Linde Gas Франкфуртский институт перспективных исследований FIAS Гемгольц Центр Берлина
Испания	Европейское общество кардиологии
Италия	Международный центр теоретической физики им. Абдуса Салама Отделение INFN (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare) г. Падуя
Нидерланды	Исследовательский отдел Филиппс
Норвегия	Университетский центр Свальбарда UNIS г. Лонгербюен FMC Technologies, Gand videregaende skole
Португалия	Институт плазмы и термоядерного синтеза Технологический институт химии и биологии
Франция	Научно-исследовательский институт катализа и среды Лиона, Компания Airbus, научно-исследовательский центр, Тулуза Европейский синхротронный радиационный центр (ASNX Grenoble)

Таблица 3

Источники финансирования программ мобильности 2006 – 2014 гг.

Организация или программа финансовой поддержки мобильности	Количество студентов и аспирантов, получивших поддержку
Государственный сектор РФ и средства госбюджета (286)	
Стипендия Президента РФ	25
Грант Министерства образования и науки и науки РФ	23
Комитет экономического развития, промышленной политики и торговли СПб	4
Грант РФФИ	20
СПбПУ (Программа «5-100-2020»)	214
Негосударственный сектор РФ и внебюджетные средства (50)	
Гранты и стипендии компаний	17
Внебюджетные средства СПбПУ	33
Средства зарубежных вузов и организаций (871)	
Erasmus Mundus, Erasmus+	31
DAAD (Германская служба академических обменов)	134
FIRST (Финско-Российская программа обмена студентами)	179
SIMO (Агентство Министерства образования и культуры Финляндии)	6
СВU (Проект «Трансграничный университет)	39
Грант Шведского института	22
Прочие гранты и стипендии (Rotary Club, консульские гранты, средства компаний и т.д.)	16
Стипендии принимающих вузов	444
Итого	1207

Определенную роль в развитии программ академической мобильности играет **участие вуза в ассоциациях вузов и партнерских сетях**. Среди таких сетей, порождающих программы мобильности можно назвать: WC2 (Университетская сеть мирового класса World Cities World Class University Network), T.I.M.E. (Top Industrial Managers for Europe), Платформа сотрудничества столичных технических университетов стран Центральной и Восточной Европы. Например, ассоциация T.I.M.E. основана в 1989 г. Это сеть из 53 ведущих инженерных школ, факультетов и технических университетов, которая способствует академической мобильности студентов и получению ими двойных дипломов по всей Европе. Главная задача T.I.M.E. и подобных ассоциаций – активизировать программы двусторонней академической мобильности университетов-участников.

Мобильность является также одним из приоритетов **программ стратегического партнерства** университетов. Стратегическими партнерами СПбПУ в странах Западной и Северной Европы являются: Лейбниц университет Ганновера, Германия; Университет Штутгарта, Германия; Берлин-

ский технический университет, Германия; Технический университет г. Грац, Австрия; Миланский политехнический университет, Италия; Политехнический университет Валенсии, Испания; Лаппеенрантский университет технологий, Финляндия. Договоры о стратегическом партнерстве, заключение которых началось в 2013 г., уже принесли свои плоды в области академической мобильности. Так, с Лейбниц университетом Ганновера было проведено 5 совместных краткосрочных образовательных программ [3], с университетом Штутгарта – 3, с Миланским политехническим университетом – 1. Активизировалось также участие студентов вузов – стратегических партнеров как в обычных летних и зимних школах, организуемых партнерскими университетами, так и в программах двусторонних обменов.

В СПбПУ разработаны и реализованы **международные программы, не приводящие к присвоению степеней** (международные программы дополнительного образования – МПДО), которые привлекают в основном студентов – участников программ академической мобильности преимущественно из стран Западной и Северной Европы (табл. 4).

Таблица 4

Международные программы, не приводящие к присуждению степеней
(на английском языке)

Название программы	Длительность	Годы реализации	Число участников
МДПО «Международный бизнес Россия-Европа»	1 семестр	с 2005 г.	до 70 студентов
МДПО «Передовые информационные технологии для предприятий»	2 семестра	с 2007 г.	до 15 студентов
МДПО «Энергетика и устойчивое развитие»	1 семестр	2011 г.	8 студентов
МДПО «Международный менеджмент и развитие бизнеса в России»	1 семестр	с 2012 г.	до 25 студентов
Международная летняя политехническая школа	2 недели – 3 месяца	с 2012 г.	до 160 студентов
Международная летняя школа «Русский язык и культура»	2 недели – 3 месяца	с 2009 г.	до 200 студентов

Таблица 5

Международные программы совместного бакалавриата (программы двойного диплома)

Название программы	Вуз – партнер
Строительство	Сайменский университет прикладных наук, Финляндия
Инженерные системы зданий и сооружений	Университет прикладных наук Миккелли, Финляндия
Защита окружающей среды	Университет прикладных наук Миккелли, Финляндия
Международный бизнес и международная экономика	Университет прикладных наук Сейнайоки, Финляндия
Мировая экономика	Сайменский университет прикладных наук, Финляндия
Лингвистика / Английская филология	Университет Алкала де Энарес, Мадрид, Испания
Индустриальный менеджмент	Технический университет прикладных наук Вильдау, Германия

Таблица 6

Международные программы совместной магистратуры (программы двойного диплома)

Название программы	Вуз – партнер
Интеллектуальные системы	Университет Сити, Лондон, Великобритания (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия; (диплом одного из университетов + СПбПУ)
Металлургия / Технология обработки материалов	Бранденбургский технический университет, Котбус, Германия
Электроэнергетика	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS)
Техническая математика	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS)
Организация и управление инвестиционно-строительными проектами	Сайменский университет прикладных наук, Финляндия
Автоматизированное проектирование зданий и сооружений	Сайменский университет прикладных наук, Финляндия
Физика плазмы (программа Erasmus Mundus)	Университет Гента, Бельгия (QS); Университет Карлоса III – университет Комплутенсе, Мадрид, Испания (QS); Университет Лотарингии, Нанси/Метц, Франция (QS); Университет Штутгарта, Германия (QS); (диплом одного из университетов + СПбПУ)
Автоматизация технологических машин и оборудования	Университет прикладных наук Ройтлингена, Германия
Международный маркетинг менеджмент	Университет прикладных наук Ройтлингена, Германия
Технологическое предпринимательство	Центр предпринимательства Страшег Университета прикладных наук Мюнхена, Германия

В настоящее время разрабатывается несколько новых международных семестровых программ на английском языке, для участия в которых планируется привлекать студентов из Западной и Северной Европы.

Разработка **совместных программ** с университетами Северной и Западной Европы является важным компонентом международной образовательной деятельности СПбПУ. В табл. 5–6 представлена информация по совместным программам, приводящим к присуждению степеней.

Ведущие вузы Европы отмечены в табл. 5–6 буквами QS, означающими, что вуз занимает в рейтинге QS (<http://www.topuniversities.com/university-rankings>) место, не ниже 400-го. Видно, что ведущие вузы не готовы к реализации совместных программ бакалавриата, но находят интересным реализацию совместных программ магистратуры. 40 % совместных магистерских программ разработаны и реализуются СПбПУ совместно с ведущими мировыми университетами. Привлечение студентов ведущих университетов представляет собой отдельное направление деятельности СПбПУ, порождающее множество инновационных решений, как в области образовательного маркетинга, так и организации учебного процесса [4]. Главные трудности представляет собой формирование и реализация индивидуальных образовательных программ для студентов ведущих вузов.

В ходе исследования было выявлено два типа международных образовательных программ, которые не получили достаточного освещения в научной литературе. Первый тип – это **программы совместной магистратуры, не приводящие к выдаче двойного или совместного диплома**. Согласно дискуссионной типологии международных программ, такие программы нельзя полностью причислить к совместным, хотя они и обладают большинством признаков совместных программ [5]. Поэтому можно ограничиться к причислению таких программ к категории программ сетевого взаимодействия [7]. Также программами сетевого взаимодействия являются **программы, реализуемые университетом совместно с научно-образовательными центрами компаний**, которые можно рассматривать как второй тип образовательных программ, не попавших пока в сферу научного анализа.

В табл. 7 представлена информация по магистерским **программам**, разработанным и реализуемым СПбПУ совместно с университетами Западной и Северной Европы, но **не приводящим к присуждению степеней**.

Очевидно, что вузы Северной и Западной Европы гораздо охотнее участвуют в реализации совместных магистерских программ, не приводящих к присуждению совместных степеней, чем в программах, приводящих к присуждению совместных степеней.

Таблица 7

Международные программы совместной магистратуры
(не приводящие к выдаче двойного диплома)

Название программы	Вуз – партнер и компании-партнеры
1	2
Гражданское строительство	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Университет прикладных наук Миккели, Финляндия; Университет прикладных наук Метрополия, Хельсинки, Финляндия; ЗАО ССМО «ЛенСпецСМУ»; ООО «ТехноНИКОЛЬ»; ОАО «ЛЕНМОРНИИПРОЕКТ»; ОАО «Ленгидропроект»; ЗАО «СПЕЦЭЛЕКТРОМОНТАЖ»
Энергоэффективные и функциональные здания	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Университет прикладных наук Метрополия, Хельсинки, Финляндия; Рижский технический университет, Латвия;
Интеллектуальные системы	Университет Сити, Лондон, Великобритания (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия;
Энергетические технологии	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия; ООО «Газпромтрансгаз Санкт-Петербург»; Госкорпорация «Росатом»; ОАО «ТЭК-1»; ОАО «Силовые машины»; холдинг «Теплоком»
Тепловые электрические станции	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия; Госкорпорация «Росатом»; ОАО «ТЭК-1»; ОАО «Силовые машины»; Юго-Западная ТЭЦ
Электроэнергетика	Бранденбургский технический университет, Котбус, Германия; Технический университет Кошице, Словакия; Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Рейнско-Вестфальский технический университет Ахена, Германия (QS)
Инновационные технологии в металлургии и материаловедении	Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия; Технический университет Берлина, Германия (QS); Бранденбургский технический университет, Котбус, Германия;
Мезоскопика и перспективные материалы	Франкфуртский институт перспективных исследований, Германия; Институт науки, Университет Исландии, Рейкьявик, Исландия; Наньянгский технологический университет, Сингапур (QS); Университет Теннесси, США
Микроэлектроника инфокоммуникационных систем	Технический университет Гамбург-Харбург, Германия (QS); Университет Жозеф Фурье, Гренобль, Франция (QS); Технологический университет Тампере, Финляндия
Молекулярная и клеточная нейробиология	Университет Токио, Япония (QS); Юго-Западный медицинский центр в Далласе Университета Техаса, США); KU Медицинский центр г. Лёвен, Бельгия;
Динамика дискретных и континуальных систем	Университет Абердина, Великобритания (QS); Технический университет Гамбург-Харбург, Германия (QS); Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия (QS); Лейбниц университет Ганновера, Германия; Институт проблем машиноведения Российской Академии Наук; DEM Solutions; FMC Technologies; Weatherford; JORISIDE; EMPA

Окончание табл. 7	
1	2
Развитие международного бизнеса	Университет прикладных наук Ройтлингена, Германия; Университет прикладных наук Верхней Австрии, Штайр, Австрия; Henkel; Bosch; Силовые машины; TNS Gallup Media; DDC Lab
Конкуренция на глобальном рынке: инновации и развитие бизнеса	Университет прикладных наук Вильдау, Берлин, Германия; Университет прикладных наук Людвигсхафена, Германия; Международная бизнес школа Солбридж, Дайжон, Южная Корея; KPM; ООО «Unilever Rus»; Корпорация «Русский стандарт»; Табачная компания ООО «Петро» (Группа компаний JTI); Coca-Cola Hellenic SPb; ОАО «Сбербанк России»; ОАО «ТГК-1»; ООО «Леруа Мерлен Восток»; Группа компаний «Молодой карьерист»

Рассмотрим другую категорию международных программ сетевого взаимодействия, не относящихся к программам академической мобильности и не приводящих к присуждению степеней. В эту категорию попадают международные сетевые образовательные программы, созданные совместно российскими и зарубежными университетами и компаниями. Институционально такие программы реализуются на базе **международных научно-образовательных центров (МНОЦ)** [6].

Рассмотрим некоторые характеристики деятельности МНОЦ СПбПУ. МНОЦ формируются на базе одного или нескольких институтов и подразделений СПбПУ, являются структурными подразделениями университета. Функционирование и текущая деятельность по научным и образовательным направлениям реализуется в соответствии с Соглашением о сотрудничестве, заключенным между СПбПУ и компанией-партнером. Первые МНОЦ были созданы в СПбПУ в 90-х годах прошлого века совместно с ведущими компаниями IT-профиля: Intel, Motorola и LG Electronics. Сейчас структурными подразделениями СПбПУ являются более 30 МНОЦ (<http://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-activities/the-isec/ise-centers/>). Из них 8 ведущих МНОЦ СПбПУ созданы совместно с компаниями стран Западной и Северной Европы.

Образовательными компонентами деятельности МНОЦ являются участие в реализации основных образовательных программ (ООП) и программ дополнительного профессионального образования (ДПО),

а также организация участия студентов в международных программах академической мобильности с использованием ресурсов МНОЦ. Образовательная деятельность МНОЦ реализуется в следующих формах: обеспечение встраиваемых модулей в учебный процесс магистратуры; участие студентов в научно-исследовательской работе в лабораториях МНОЦ; проведение лабораторных работ; реализация стипендиальных программы и проведение конкурсов грантов для студентов; организация краткосрочных стажировок студентов на зарубежных предприятиях, проведение краткосрочных образовательных программ и летних школ, переподготовка и повышение квалификации специалистов. Полное исследование образовательной деятельности МНОЦ СПбПУ проведено в специальной работе [2]. Ясно, что МНОЦ являются наглядным примером реализации социального партнерства государства, вузов и компаний, а также частной инвестиционной деятельности в сфере образования.

Выводы

В Санкт-Петербургском политехническом университете развиваются как традиционные, так и инновационные виды международного образовательного сотрудничества. Совершенствованию программ академической мобильности и сетевых образовательных программ способствует сочетание финансовой поддержки за счет государственного бюджета, внебюджетных средств университета и привлечение средств отечественного и международного бизнеса.

Список литературы

1. Алексанков А.М., Краснощек В.В., Мазуренко А.В. Проблемы и перспективы повышения качества программ академической мобильности // Инновационная наука. – 2015. – № 10, часть 3. – С. 127–136.
2. Антонов С.С., Евдокимов А.Д., Краснощек В.В. Исследование качества образовательных программ международных научно-образовательных центров // Инновационная наука. – 2015. – № 11, часть 2. – С. 216–221.
3. Захарова И.Б., Краснощек В.В. Реализация стратегического партнерства университетов в форме студенческих проектов // Наука и современность. Ч.1. – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 150–153.
4. Краснощек В.В. Привлечение студентов лучших университетов мира как фактор интернационализации вуза // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 5 (24) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN514.pdf> (дата обращения: 27.12.2015).
5. Краснощек В.В. К определению и классификации программ международной академической мобильности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23035> (дата обращения: 27.12.2015).
6. Организация и функционирование научно-образовательных центров в вузе / Под ред. Д.Г. Арсеньева и А.М. Алексанкова. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2008. – 76 с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.12.2015).
8. 5top100. Проект по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.5top100.ru (дата обращения: 21.12.2015).

УДК 378.141.4

ОПЫТ АПРОБАЦИИ МОДУЛЯ «ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА» ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО УГС ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (НАПРАВЛЕНИЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ, МАТЕМАТИКА)

Ладошкин М.В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»,
Саранск, e-mail: m01051977@mail.ru*

В статье рассматривается опыт апробации новых модулей образовательных программ педагогического бакалавриата, разработанных в рамках Проекта модернизации педагогического образования. Приводятся основные проблемы возникшие при апробации модуля «Предметная подготовка» по направлению «математика», проводится анализ степени освоения, как на основании данных учета успеваемости, так и по результатам рефлексии. Высказываются аргументированные предложения об внесении изменений в рабочий план и программы дисциплин, которые были сформулированы в ходе апробации ее участниками

Ключевые слова: модуль образовательной программы, образование и педагогические науки, апробация, рефлексия, рубежная аттестация, образовательные результаты

EXPERIENCE TESTING MODULE «SUBJECT TRAINING» BASIC EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE GHS EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE (DIRECTION OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, MATHEMATICS)

Ladoshkin M.V.

Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseveva, Saransk, e-mail: m01051977@mail.ru

The article discusses the experience of testing new modules of educational programs of undergraduate teaching, developed in the framework of the Project of modernization of pedagogical education. The main problem encountered in testing module «Subject trainings» in «mathematics», analyzes the degree of development, on the basis of merit, and the results of reflection. Express reasoned proposals for amendments to the work plan and programme of disciplines that were formulated during the testing participants

Keywords: module of the educational programme, education and pedagogy, testing, reflection, certification, educational outcomes

В рамках проекта модернизации педагогического образования были выделены несколько основных направлений реформирования системы педагогического образования. Среди них одним из важнейших явился проект создания новых образовательных программ академического бакалавриата, разделенных по областям подготовки. В основу создания новых образовательных программ легла концепция открытого образования, которая совместно с академической мобильностью студентов должна обеспечить возможность вовлечения в подготовку педагогических кадров как можно более широкий круг студентов, а также стандартизировать учебные планы участников сетевого взаимодействия вузов-партнеров [4]. В рамках данного проекта было выделен проект Ф-95.055 Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – физико-математические науки, математика), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия, базовым вузом разработчиком которого в начале 2014 года стал Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова.

вым вузом разработчиком которого в начале 2014 года стал Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова.

Цель исследования

В рамках предложенной статьи рассматриваются основные проблемы, связанные с апробацией модуля «Предметная подготовка» и ее образовательные результаты. Предлагаются пути решения данных проблем, способы интеграции предложенных образовательных программ в существующую систему высшего профессионального образования.

Материалы и методы исследования

Основным материалом исследования явился статистический материал, представленный в отчете о выполнении проекта. Соответственно, материалами исследования явились программы модуля «Предметная подготовка», предложенные вузом-разработчиком, а также методические материалы по проведению апробации, содержащиеся в техническом задании договора на проведение апробации между МГГУ им. М.А. Шолохова и МордГПИ им. М.Е. Евсевьева.

Методами исследования является сравнительный анализ документов, теоретический анализ результа-

тов, наблюдение и беседы с участниками апробации (в рамках рефлексии и обсуждения результатов на конференциях и семинарах различного уровня).

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе реализации проекта вуз-разработчик столкнулся с проблемой апробации модулей разработанной основной образовательной программы. Эти проблемы были связаны с отсутствием студентов направления подготовки «Педагогическое образование» по математическим профилям. Для устранения данной проблемы в конце 2014 года между МГГУ им. Шолохова и Мордовским государственным педагогическим институтом имени М.Е. Евсевьева (далее – МордГПИ) было заключено соглашение о сетевом взаимодействии, в рамках которого предполагалось и проведение апробации специализированных модулей – «Методика обучения математике» и «Предметная подготовка». Участие мордовского вуза в проекте модернизации явилось одной из составляющих позиционирования института как современного центра региональной системы педагогического образования, находящейся в постоянном взаимодействии с основными исследовательскими центрами [5]. В результате подписания соглашения о сетевом взаимодействии и последующего договора о проведении апробации в феврале 2015 года была начата апробация двух модулей – «Методика обучения математик» и «Предметная подготовка», которые, согласно учебному плану вуза разработчика, предполагались для изучения студентами 2-4 курсов. На этом этапе пришлось изменить учебный план, так как количество семестров проведения апробации не могло быть более двух. Кроме того, при апробации пришлось изменить учебный план студентов МордГПИ, поскольку в нем отсутствовали изначально предложенные дисциплины. Этого удалось достичь за счет курсов по выбору, при этом пришлось пойти на изменение перечня компетенций, поскольку предложенные вузом разработчиком отличались от сформулированных в действующем стандарте [3].

В общей сложности в апробации принял участие 121 студент совмещенных профилей подготовки «Математика. Информатика» и «Информатика. Математика», а также 7 преподавателей трех кафедр физико-математического факультета МордГПИ [3]. При осуществлении апробации поддерживалась постоянная связь с преподавателями вуза-разработчика, от которых поступали разъяснения по спорным или неясным вопросам программ, а также по методическим аспек-

там изучения некоторых дисциплин. Реализация дисциплин осуществлялась преподавателями МордГПИ по программам, представленным вузом-разработчиком. Не меняя в целом содержания самих программ, преподаватели МордГПИ адаптировали некоторые формы проведения занятий и тематику некоторых практических занятий. Соответствие дисциплин по предложенным учебным планам и при прохождении в МордГПИ приведено в табл. 1.

Как видно из табл. 1, в ходе апробации учебная нагрузка не сильно отличалась от предложенной вузом разработчиком. Полученные отклонения объясняются количеством недель в учебном семестре, а также наличием ресурса времени. По дисциплине «Физика сокращение вдвое нагрузки обусловлено тем, что участвовавшие в апробации студенты ранее уже изучили данную дисциплину в объеме 6 зачетных единиц, поэтому в ходе апробации происходила актуализация и расширение ранее полученных знаний.

По дисциплине «Элементарная математика» апробация не проводилась, поскольку дисциплина с таким названием, примерным соответствием по зачетным единицам, аудиторной нагрузке и содержанию была изучена студентами МордГПИ на первом курсе обучения. В проведении занятий использовались различные интерактивные формы, такие как деловая игра, семинар-диспут, интерактивная лекция и другие. При изучении дисциплины «Физика» часть семинарских занятий были переведены в лабораторные, для использования материальной базы вуза (специализированные лаборатории механики, электротехники, квантовой физики, школьного кабинета физики).

После окончания изучения дисциплины проводился рубежный контроль, причем по дисциплинам, изучение которых пришлось на весенний семестр, она проходила в рамках летней зачетно-экзаменационной сессии, а по тем, которые изучались в осенний семестр – в ходе межсессионного учета успеваемости. Аттестация проходила по контрольно-измерительным материалам, которые составлялись вузом разработчиком с учетом мнения преподавателя, проводившего апробацию. Все контрольно-измерительные материалы (тесты, контрольные работы, вопросы для теоретического отчета и практические задания на экзамен) проходили утверждение на заседаниях соответствующих профильных кафедр МордГПИ (кафедры математики и методики обучения математике, физики и методики обучения физике, информатики и вычислительной техники).

Результаты усвоения дисциплин апробации приведены в табл. 2.

Таблица 1

Дисциплина	Программы вуза разработчика		Апробация в МордГПИ	
	Зачетные единицы	Аудиторная нагрузка	Зачетные единицы	Аудиторная нагрузка
Модуль «Предметная подготовка»				
Физика	12	192	6	108
Теоретические основы школьного курса математики	5	48	5	54
Количественные методы в образовании	3	32	3	54
Интеллектуальное обеспечение процесса создания техники и инноваций	6	86	6	108

Таблица 2

Дисциплина	Количество студентов (в процентах), получивших отметку			
	отлично	хорошо	удовлетворительно	неудовлетворительно
Теоретические основы школьного курса математики	27	46	21	0
Физика	22	47	25	6
Количественные методы в образовании	19	51	29	1
Интеллектуальное обеспечение процесса создания техники и инноваций	20	50	30	0

Анализируя данные табл. 2, можно сделать вывод о достаточно ровном высоком проценте усвоения дисциплины (качественная успеваемость от 70 до 80 процентов). Особняком стоит высокий процент неудовлетворительных оценок по дисциплине «Физика». Он обусловлен высоким уровнем требований по данной дисциплине, и традиционной тяжестью ее для девушек, составляющих подавляющее большинство на данных профилях подготовки. Необходимо отметить, что общие высокие результаты обусловлены в том числе и изучением некоторых разделов представленных дисциплин на младших курсах (особенно это касается профиля «Математика. Информатика»).

По результатам изучения дисциплины в рамках рубежной аттестации проходила рефлексия учебных достижений студентов. В ходе нее преподаватели, осуществляющие апробацию по дисциплине анализировали контрольные работы, лабораторные работы, рефераты, индивидуальные домашние задания и другие формы отчетности, выполненные студентами в ходе изучения дисциплины. Данный анализ проходил по учебным действиям и образовательным результатам, причем по большинству образовательных результатов результат оценивался по портфолио студента, собранному по нескольким дисциплинам. К рефлексии привлекались и сами студенты, что позволило им объективно оценить уровень своей подготовленности к будущей профес-

сиональной деятельности. По результатам рефлексии можно сделать вывод о недостаточной сформированности компетенций и достижении образовательных результатов. В целом студенты понимают цели и задачи рефлексии, могут оценить свой уровень достижений, но не всегда проводят ее системно и самостоятельно. Подобный опыт является новаторским для МордГПИ в представленной форме, его использование позволило раскрыть новые возможности для обучения студентов самоанализу и самодиагностике достижений, корректировке процесса обучения. В предлагавшейся в материалах шкале оценивания данные результаты соответствовали 2,3 и 4 баллам.

Результаты апробации, выводы по ее ходу, рекомендации по корректировке содержания дисциплин и структуры учебного плана были высказаны на Всероссийской конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – физико-математические науки, математика), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия (МПГУ (бывший МГТУ им. М.А. Шолохова), Москва, 2 ноября 2015 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Математика и математическое образование: современные тенденции и перспективы развития» (МордГПИ им. М.Е. Евсевье-

ва, Саранск, 27 ноября 2015 г. [1], а также в ходе обсуждений на совещании по проблемам модернизации педагогического образования (МППУ, Москва, 5-7 декабря 2015 г.).

Выводы

На основании результатов апробации были сделаны следующие выводы, некоторые из которых были учтены при составлении заключительного отчета по выполнению проекта.

1. Возможно, изучение дисциплины «Теоретические основы школьного курса математики» логично будет вынести в другой модуль, в котором изучаются собственно дисциплины профессиональной подготовки, такие как алгебра и теория чисел, геометрия, математический анализ, математическая логика. В этом случае изучение оснований геометрии и арифметики, аксиоматическое построение натуральных, целых и, рациональных чисел, переход от рационального к вещественному числу будет выглядеть более логично.

2. Объем и содержание дисциплины «Физика» кажется перегруженным в случае профилей «Математика». Дело в том, что традиционно физика считается «мужской» дисциплиной, а значительную долю студентов-математиков составляют девушки, для которых изучение физики на столь серьезном уровне является тяжелым. Кроме того, в школе преподавать физику студентам математических профилей без переподготовки нельзя, поэтому глубокие знания по данному предмету кажутся излишними. Кроме того, видится неравномерность в степени погружения в различные разделы, в частности, механика и квантовая физика изучается на повышенном уровне относительно электричества, термодинамики или оптики.

3. Дисциплина «Количественные методы исследования в образовании» в некоторых разделах пересекается с дисциплиной базовой части по направлению «Педагогическое образование» «Основы математической обработки информации». Имеет смысл скорректировать ее содержание в соответствии с содержанием пособий по данной дисциплине, рекомендованных различными вузами.

4. Дисциплина «Интеллектуальное обеспечение процесса создания техники и инноваций» явилась наиболее трудоемкой в апробации, поскольку требовала привлечения специалистов в различных отраслях. В случае нашего вуза она была реализована преподавателями двух кафедр (физики и методики обучения физике и информатике и вычислительной техники). На практике реализация данной дисциплины должна вестись инженерами-практиками, и ее принадлежность к конкретной кафедре при формировании учебной нагрузки является затруднительной.

В целом можно считать проведенную апробацию успешной, в ее ходе была реализована основная цель – скорректировать содержание предлагаемых образовательных программ в соответствии с реалиями учебного процесса.

Список литературы

1. Ладоскин М.В. Апробация новых модулей образовательных программ педагогического бакалавриата (направление физико-математические науки, математика) / М.В. Ладоскин, О.А. Косино // Математика и математическое образование: современные тенденции и перспективы развития: тезисы докладов Всеросс. научно-практ. конф. (Саранск, 27 ноября 2015). – Саранск, 2016. – С. 124–126.
2. Ладоскин М.В. Опыт апробации новых модулей основных образовательных программ по УГС Образование и педагогические науки (направление физико-математические науки, математика) / М.В. Ладоскин, С.В. Васекин // Учебный эксперимент в образовании. – 2015. – № 4. – С. 22–28.
3. Ладоскин, М. В. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций в рамках дисциплины «Основы математической обработки информации» в педвузе / М.В. Ладоскин // Казанская наука. – 2013. – № 8. – С.13–17.
4. Проект модернизации педагогического образования Академический бакалавриат. <http://педагогическоеобразование.рф/projectcodes/show/12> (дата обращения: 09.01.2016).
5. Ladoshkin M.V. The Place of an Institution of Higher Pedagogical Education in the Modern System of Mathematical Education in Russia in the Context of the Concept of Mathematical Education Development in the Russian Federation / M.V. Ladoshkin, A.N. Khuziakhetov, U.A. Esnazarova // Mathematics Education. – 2015. – № 10 (3). – P. 167–176.

УДК 373.2

МОНИТОРИНГ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н.

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
Магнитогорск, e-mail: levni60@mail.ru, sannikov_kb@mail.ru, yurevich_sn@mail.ru

В статье рассматривается проблема оценки качества дошкольного образования. Авторы описывают подходы к использованию мониторинга в процедуре оценки качества дошкольного образования. Обосновывается актуальность мониторинга условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования. В статье предложена технология мониторинга условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Технология включает в себя блоки необходимой информации, технологические карты для сбора, анализа информации и принятия управленческого решения. Для оценки результатов мониторинга авторы статьи предлагают пятибалльную шкалу. Актуальность статьи связана с решением проблемы обеспечения высокого качества образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, оценка качества образования, основная образовательная программа дошкольного образования

A MONITORING THE IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATIONAL PRESCHOOL PROGRAMS

Levshina N.I., Sannikova L.N., Yurevich S.N.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: levni60@mail.ru,
sannikov_kb@mail.ru, yurevich_sn@mail.ru

The article addresses the problem of assessing the quality of preschool education. The authors describe approaches for monitoring the procedure for assessing the quality of preschool education. The urgency of monitoring the conditions of the implementation of the basic educational program of preschool education. The paper proposes a technique for monitoring the conditions for implementation of the basic educational program of preschool education is evident. The technology includes blocks of necessary information, routings for information collection, information analysis and management decisions. To evaluate the monitoring results the authors propose a five-point scale. Relevance of the article is associated with the problem of providing high quality educational process in preschool.

Keywords: the quality of education, monitoring, evaluation of quality of education, basic educational program of preschool education

Обеспечение высокого качества образовательного процесса – одно из главных условий успешного функционирования и развития системы дошкольной образовательной организации. Важно организовать эффективную процедуру оценки качества, которая позволила бы быстро и эффективно фиксировать каждый случай сбоя системы, оперативно корректировать ее деятельность, чтобы не допустить в будущем сбоев.

Сложившаяся ситуация в образовании указывает на отсутствие единого и действенного механизма, обеспечивающего диагностику состояния качества образования. Эффективным решением в сложившейся проблемной ситуации может быть система мониторинга. Однако, нами фиксируется ситуация отсутствия единого концептуального подхода к характеристике мониторинга в образовании. На сегодняшний день, мониторинг широко используется как для фиксации и определения сложившейся образовательной ситуации, а также как про-

гностическая функция, которая обеспечивает процедуру выявления наиболее общих тенденций в образовании.

Историко-педагогический анализ показывает, что изменения в понимании понятия «мониторинг» происходит достаточно часто и значительное влияние на него оказывают процессы модернизации, которые непрерывно реализуются в образовании [10]. Необходимость конкретизации понятия возникла достаточно давно и обусловлена тем, что мониторинг в образовании рассматривают – как процесс, систему, результат, технологию, что само уже указывает на противоречивость данной категории.

Наиболее корректным и полным, на наш взгляд, является определение, данное А.Н. Майоровым, который рассматривает образовательный мониторинг как систему «организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития» [6].

Также не однозначны подходы исследователей к процедуре образовательного мониторинга. Обобщив работы Волковой В.А., Левшиной Н.И., Рыбаловой И.Л., Санниковой Л.Н., Соколовой Н.Б. [1, 3, 4, 5], для проведения мониторинга качества образования в дошкольной организации предлагаем следующий алгоритм действий:

- определение объекта мониторинга;
- выбор соответствующих методов мониторинга;
- разработка технологических карт;
- систематизация, структурирование полученных данных;
- оценка и интерпретация полученных данных;
- соотнесение с предшествующими данными мониторинга;
- принятие управленческих решений, коррекция.

Реализация данных этапов будет протекать эффективнее, если будут соблюдены следующие условия в дошкольной образовательной организации:

- комплексность и всесторонность в выделении объектов мониторинга качества, в организации деятельности всех субъектов мониторинга;
- унифицированность форм предоставления информации;
- непрерывность мониторингового процесса, регулярность и своевременность сбора и предоставления информации;
- оптимальность количества объектов мониторинга;
- надежность предоставленных данных;
- обеспечение быстрой обратной связи [9].

Особую актуальность на современном этапе приобретает оценка условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Востребованность мониторинга условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) обусловлена изменениями в нормативном обеспечении дошкольного образования, изменениями подходов к реализации ООП ДО. Кроме того, большинство современных разработок связано с идеями внедрения в образовательные учреждения системы электронного документооборота. Эффективность такого мониторинга определяется полнотой отчетной документации, четкостью критериев оценивания и хорошей структурированностью информации.

В мониторинге условий реализации ООП ДО, должно учитываться все многообразие получаемой информации, а также отражаться специфика развивающей среды дошкольного образовательного учреждения. В настоящее время сформирован по-

вышенный спрос на разнообразную, актуальную информацию об образовании, в том числе и для принятия управленческих решений. Это обусловлено тем, что:

- произошло значительное расширение круга заинтересованных сторон (социальные партнеры, родители и пр.);
- значительное повышение уровня информационной компетентности общества, соответственно, повышение информационной культуры управления, что определяется возрастанием количества запросов на данные об образовании;
- все возрастающий интерес общества к системе образования, что провоцирует увеличение потребностей в различной информации о ней [2].

Образовательная деятельность дошкольной организации регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС), который устанавливает требования к:

- *структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему;*
- *условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования;*
- *результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования.*

Требования ФГОС к условиям реализации ООП ДО включает в себя: требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а так же к развивающей предметно-пространственной среде.

Согласно п. 3.4.2 ФГОС ДО педагогические работники должны «обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей» [7].

В связи с этим, возникает необходимость разработки технологии мониторинга условий реализации ООП ДО, отражающей специфику дошкольной образовательной организации. Проведение мониторинга позволит решить задачи:

- определить общие для системы слабые места в деятельности;
- зафиксировать большие разрывы в данных отдельных подразделений и тем самым выделить эффективные и малоэффективные структуры;
- одинаковые или близкие данные по объекту (возможно, средние) позволят констатировать, устанавливать закономерности в деятельности системы;
- способствовать выявлению характера образовательных потребностей участников образовательного процесса.

Дополнительными ориентирами при разработки технологии мониторинга качества условий реализации ООП ДО в конкретном детском саду является еще два нормативных акта. Приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013 года № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организации». В документе отмечается, что «в процессе самообследования проводится оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, ... качества кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы, функционирования внутренней системы оценки качества образования, а так же анализ показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию, устанавливаемых федеральными органом исполнительной власти, осуществляющих функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [8].

Содержание мониторинга тесно связано и с образовательными программами. Многие конструктивные элементы этой системы уже определены в различных нормативных документах. Так, постановлением Правительства РФ от 05.08.2013 № 662 утверждены правила осуществления мониторинга системы образования. Согласно п. 2 данных правил мониторинг проводится в целях информационной поддержки разработки и реализации государственной политики РФ в сфере образования, непрерывного системного анализа и оценки состояния и перспектив развития образования. Показатели мониторинга системы образования и методика их расчета определяются Министерством образования и науки Российской Федерации в соответствии с обязательной информацией о системе образования, подлежащей мониторингу (сведения о реализации дошкольного образования):

- уровень доступности дошкольного образования и численности населения, получающего дошкольное образование;
- содержание образовательной деятельности и организация образовательного процесса по образовательным программам дошкольного образования;
- кадровое обеспечение дошкольных образовательных организаций и оценка уровня заработной платы педагогических работников;
- материально-техническое и информационное обеспечение дошкольных образовательных организаций;

– условия получения дошкольного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами;

– состояние здоровья лиц, обучающихся по программам дошкольного образования;

– изменение сети дошкольных образовательных организаций (в том числе ликвидация и реорганизаций, осуществляющих образовательную деятельность);

– финансово-экономическая деятельность дошкольных образовательных организаций;

– создание безопасных условий при организации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях.

Для мониторинга условий реализации ООП ДО мы определили следующие блоки:

– кадровое обеспечение дошкольной образовательной организации;

– материально-техническое и информационное обеспечение.

– финансово-экономическая деятельность дошкольной образовательной организации.

Данные блоки соответствуют перечню обязательной информации о системе дошкольного образования, подлежащей мониторингу в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 05.08.2013 N 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

По каждому из перечисленных блоков информации были составлены технологические карты для сбора, анализа информации и принятия управленческого решения. Для оценки результатов мониторинга мы предлагаем пятибалльную шкалу:

Высокий уровень: требования выполняются полностью и системно, в основе лежат оригинальные решения, авторский подход, что позволяет в максимальной степени использовать возможности дошкольной образовательной организации и достигать высоких результатов – 5 баллов.

Оптимальный уровень: требования выполняются полностью и системно, являются наилучшим вариантом в конкретных условиях. Деятельность по направлению организуется рационально и динамично – 4 балла.

Достаточный уровень: требования выполняются постоянно, на основе традиционных подходов, допускаются лишь небольшие отступления, что существенно не влияет на общее состояние. Отсутствуют элементы творчества. Не использованы все возможности для совершенствования и рациональной организации – 3 балла.

Допустимый уровень: требования в основном выполняются, но ярко проявляются недостатки, признаки формализма, внешнего эффекта требования. Отсутствует ориен-

тация на рациональное использование ресурсов – 2 балла.

Критический уровень: требования не выполняются или проявляется только формальное их выполнение, что приводит к недостаткам – 1 балл.

Для мониторинга условий реализации ООП ДО, нами были разработаны технологические карты:

– Анализ развивающей предметно-пространственной среды. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. (заполняют педагоги и старший воспитатель)

– Требования к кадровым условиям реализации ООП ДО: образование, возраст, стаж (заполняет старший воспитатель в соответствии со штатным расписанием).

– Требования к материально-техническим условиям реализации ООП ДО: требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами; требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности; требования к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей; оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой; требования к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы) (заполняет старший воспитатель).

– Требования к финансовым условиям реализации ООП ДО: обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы; обеспечивать реализацию обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей; отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования; обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы; обеспечивать реализацию обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей; отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования (заполняет руководитель).

В ходе проведения мониторинга мы предлагаем использовать следующие методы:

– наблюдение;

– беседы;
– опросы участников образовательного процесса;
– анкетирование;
– тестирование педагогов;
– посещение занятий и открытых мероприятий;
– анализ педагогической и управленческой документации.

Технология мониторинга условий реализации ООП ДО требует слаженной работы всех членов административной команды и четко скоординированной работы всех специалистов дошкольной образовательной организации. Для качественного проведения мониторинга каждый участник должен четко знать и понимать цели его проведения.

Разрабатывая карты мониторинга, мы учитывали многоуровневость системы управления. К руководителю приходят обобщенные данные по учреждению, что позволяет ему на основе данных мониторинга принимать управленческие решения.

Точность, своевременность, объективность, полнота, структурированность – требования, без которых мониторинг не может быть эффективным. Внедрение в управленческую деятельность технологических карт мониторинга на основе уровневого подхода позволяет получать объективную информацию для анализа работы дошкольной организации, принимать своевременные управленческие решения, а главное – целенаправленно осуществлять работу по совершенствованию условий для более эффективной реализации ООП ДО.

Таким образом, в результате внедрения в работу дошкольной образовательной организации мониторинга условий реализации ООП ДО повысится уровень профессиональной компетентности в области управления всех членов педагогического коллектива. Кроме того, мониторинг выступит инструментом для принятия управленческих решений на основе объективной информации; информационным ресурсом для определения тенденций развития образовательной организации, ее перспектив; механизмом выявления степени соответствия условий реализации ООП ДО нормативным документам в сфере дошкольного образования; инструментом качественной оценки системы условий реализации ООП ДО.

Список литературы

1. Волкова В.А., Соколова Н.Б. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ // Управление ДОУ. – 2006. – № 6. – С. 43–49.
2. Комарова Е.С. К вопросу об оценке качества дошкольного образования // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2015. – № 9. – С. 65–71.

3. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Педагогический мониторинг и диагностика: специфика применения в дошкольном учреждении // Тенденции формирования науки нового времени сборник статей международной научно-практической конференции: в 4 частях / Ответственный редактор А.А. Сукиасян, 2014. – С. 137–140.
4. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Способы оценки качества образовательной деятельности ДОУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2009. – № 5. – С. 10–14.
5. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса -http://doi.org/10.17686/sced_rusnauka_2009-1649.
6. Майоров А.Н. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 96–132.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013 года № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» // <http://минобрнауки.рф/documents/2937/file/1856/13.02.27-самообследование.pdf>.
9. Рыбалова И.Л. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ // Управление ДОУ. – 2005. – № 4. – С. 10–21.
10. Ситкина И.Г. Аналитическая деятельность старшего воспитателя // Управление ДОУ. – 2004. – № 3. – С. 17–21.

УДК 37.041:378:37.018.43

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Михайлова Н.С.

*УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно,
e-mail: fish3001@mail.ru*

В статье раскрывается один из возможных путей повышения академической успешности студентов. Данная успешность автором неразрывно связывается с академической компетентностью и самообразовательной деятельностью студента. Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью вопросов становления и развития академической компетентности студентов. Представлен опыт работы со студентами первого курса дневной и заочной форм обучения: содержание учебного курса «Практикум академической компетентности»; концептуальные и технологические особенности организации его освоения; анализ результатов первого этапа экспериментального исследования. Обозначены перспективы дальнейшего исследования проблемы академической компетентности студентов.

Ключевые слова: академическая успешность студента, академическая компетентность, самообразовательная деятельность, студент-заочник, рефлексия, самоопределение, нормы деятельности, формы работы с будущим, принцип концептуализации

SELF-EDUCATION ACTIVITIES AND ACADEMIC COMPETENCE AS FACTORS OF ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS

Mikhailova N.S.

The Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, e-mail: fish3001@mail.ru

The article deals with one of the possible ways to improve academic success of students. Author inextricably links this success with the academic competence and self-educational activity of students. Relevance of the article is caused by insufficient knowledge of the issues of formation and development of academic competence of students. The experience of working with first-year students of day and correspondence forms of training is represented: the content of the course «Practical academic competence», conceptual and technological features of the organization of its development; analysis of the results of the first phase of the pilot investigation. The perspectives of further investigation of the problem of academic competence of students are marked.

Keywords: academic success of student, academic competence, self-education, external student, reflection, self-determination, rules of activity, forms of work with the future, the principle of conceptualization

В настоящее время формирование потребности студента в саморазвитии признается одной из ключевых задач высшего образования. Вместе с тем, данный процесс имеет сложный и нелинейный характер, зависит от множества условий. Потребности в саморазвитии, демонстрируемые частью студентов, на практике оказываются только декларацией. Многие студенты оказываются недостаточно готовы к успешному обучению в вузе, поскольку они испытывают определенные затруднения при постановке цели, определении задач, выборе методов, планировании и самоанализе образовательной деятельности.

Особую остроту данная проблема приобретает в условиях заочной формы получения высшего образования. Значительную часть учебных программ студент заочной формы получения образования (студент-заочник) осваивает самостоятельно, совмещая учебную деятельность с профессиональной, «вписывая» их в личную

жизнедеятельность. Поэтому качество заочного образования, по нашему мнению, во многом зависит от эффективности самообразовательной деятельности студентов.

Под самообразовательной деятельностью (далее – СОД) мы понимаем вид деятельности, содержанием которой является целенаправленное самоизменение субъекта образования, концептуально продуманное и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов [7, с. 284]. В диссертации [6] разработан целостный подход к организации СОД студентов заочной формы получения высшего образования: создана модель СОД студента-заочника и определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее организации. Исследование показало существование объективной взаимосвязи эффективной СОД студента с его академической компетентностью. Вопросы становления академической компетентности студента не

входили в задачи диссертационного исследования, вместе с тем, они требуют отдельной проработки. В качестве цели нашего исследования мы определили поиск путей становления академической компетентности студентов как фактора повышения их академической успешности.

Стоит отметить, что в настоящее время отсутствует метод для изучения данной проблемы, не разработан психолого-педагогический инструментарий оценки степени развития академической компетентности, что требует дополнительного анализа проблемы, создания определенной модели академической компетентности студента, разработки и экспериментальной апробации методик. Вместе с тем, можно говорить об определенном опыте повышения академической успешности студентов, полученном на первом этапе исследования.

В основу работы были взяты результаты собственного диссертационного исследования [6], а также наработки О.П. Меркуловой, Л.В. Бондаревой [4, 5]. На основе существующей программы курса для студентов-психологов «Практикум академической компетентности» [5] автором совместно с О.П. Меркуловой были разработаны учебные программы одноименной факультативной дисциплины для студентов I ступени дневной и заочной форм получения высшего образования педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. «Практикум академической компетентности» был включен в учебные планы специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Социальная работа» (направления: «Социально-психологическая деятельность» и «Социально-реабилитационная деятельность»).

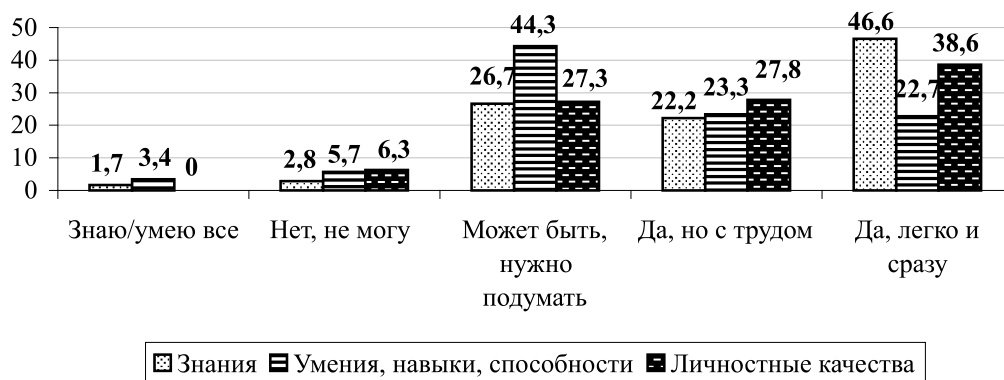
В экспериментальном исследовании приняли участие 176 студентов I курса педагогического факультета: 90 студентов дневной формы (специальности «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Логопедия», «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)») и 86 студентов заочной формы получения высшего образования (специальности «Начальное образование», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Социальная работа (социально-реабилитационная деятельность)»).

Для студентов дневной формы «Практикум академической компетентности» был организован в первом семестре, на протяжении трех месяцев. Для студентов заочной формы основное количество аудиторных занятий было организовано в период

установочной сессии, заключительное занятие – в первую сессию. Поскольку проходила экспериментальная апробация курса «Практикум академической компетентности», то для нескольких специальностей заочной формы получения высшего образования изучение данного курса запланировано во втором семестре. Вопрос о времени освоения подобной учебной дисциплины был поставлен еще в работе [5], при этом однозначного ответа нет. Сильной стороной включения дисциплины в учебный план в первом семестре, по мнению авторов, является возможность сопровождения процесса адаптации студентов, начиная с первых же дней их обучения в вузе [5, с. 326]. Преимуществом преподавания предмета во втором семестре исследователи считают то, что студенты уже имеют определенный опыт стихийного освоения способов обучения в вузе, включающий как успешные, так и проблемные моменты, что выступает основой для рефлексии, соответственно – источником проблематизации и повышения мотивации к изучению предмета [5, с. 326]. Поэтому мы посчитали необходимым сравнить результаты студентов, осваивающих экспериментальный курс в первом и во втором семестрах. В данной статье представлены результаты первого этапа экспериментального исследования (результаты первого семестра).

Исходное анкетирование показало, что многие студенты не задумывались о необходимых им знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, личностных качествах, которые они бы хотели совершенствовать, приобрести или изменить (рисунок; 176 респондентов). Наиболее оптимистично выглядит ситуация с осознанием потребности в приобретаемых знаниях (почти половина респондентов указала, что сразу может их перечислить). Лишь немногим более трети студентов могут сразу назвать те личностные качества, которые они хотели бы приобрести или изменить в себе. Менее всего студенты задумывались о тех умениях, способах деятельности, которые им необходимы для успешного обучения в вузе, эффективного самообразования, профессиональной деятельности.

«Практикум академической компетентности» ориентирован на устранение данного «разрыва» между ориентацией студентов на получение профессиональных знаний и, в большинстве случаев, их общей методологической неграмотностью, слабой академической компетентностью, нечеткостью намерений и неосознанностью большинством студентов перспектив личностного саморазвития.



Распределение вариантов ответов на вопросы «Можете ли Вы сразу назвать ... необходимые вам ... (знания; умения, навыки, способности; личностные качества)?», %

При определенной модификации содержания учебного курса «Практикум академической компетентности» нами был сохранен исходный концептуальный замысел авторов [5]. При освоении первого раздела учебного курса большинство заданий направлены на формирование ориентировки в образовательной среде вуза. В деятельностном плане мы считаем важным для студента освоение коммуникативных техник, знакомство со схемой коммуникации, приобретение опыта коллективной мыследеятельности. Задания второго раздела связаны с осознанием и рефлексией студентом собственной учебной деятельности: ее целей и мотивов, собственных сильных и слабых сторон в ее осуществлении как в актуальном, так и в потенциально возможных состояниях [5]. Кроме того, содержание второго раздела позволяет познакомить студентов с основами организации СОД, техниками самоопределения, рефлексивными техниками. Содержание работы студентов в рамках третьего раздела направлено на дальнейшую рефлексию и поиск способов саморазвития тех качеств и умений, которые важны для успешного обучения в вузе [5]. Данный раздел является самым объемным по количеству времени и разнообразным по деятельностному наполнению. В дополнение к замыслу авторов курса мы также акцентировали внимание на нормативном характере как учебной, так и самообразовательной деятельности студентов (под нормой в данном случае понимается предписание к деятельности, состоящее из представлений о будущей деятельности и предписывающего статуса этих представлений (О.С. Анисимов [1, с. 108]), на знакомстве и освоении ими различных форм работы с будущим [3]. В основе работы со студентами дневной формы нами были положены концептуальные основы технологии организации СОД студента-заочника [6, с. 62–

75], а со студентами заочной формы была использована сама технология [6, с. 77–91].

Концептуальные основания технологии раскрывают методологические принципы. Основопологающим является *принцип саморазвития*, который интегрирует систему принципов развития личности, сформулированных в психологических теориях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. *Принцип субъектности* [8] подчеркивает, что вектором развёртывания образовательного процесса является детерминация субъекта. Реализуется принцип через создание условий, способствующих становлению субъектной позиции. Данный принцип неразрывно связан с *принципом рефлексии* (Г.П. Щедровицкий). Рефлексия способствует смене позиции участника ситуации [9]. Результатами рефлексии будут освоение различных мыследеятельностных техник в процессе учебной деятельности, переосмысление своих личностных структур. *Принцип выращивания новых способностей* (О.С. Анисимов) основан на понимании способностей как владения способами деятельности, что позволяет акцентировать внимание на деятельностной стороне содержания образования и создании условий, способствующих выращиванию способностей субъектов. Развивающий эффект любой деятельности напрямую зависит от субъектной позиции человека. *Принцип мыслекоммуникации* [2], позволяет ориентировать студентов не столько на освоение социального опыта, воспроизводство знаний, сколько на выработку личной экзистенциальной позиции. Практической реализацией данного принципа выступает построение учебного процесса как способа коллективной мыследеятельности, включающей в себя знание, понимание, действие, рефлексию и коммуникацию [2]. *Принцип концептуализации*

СОД ориентирует на концептуальную разработку студентом замысла своей СОД, акцентирует особое значение ценностно-смыслового самоопределения и нормополагания в деятельности [6, с. 74–75].

Рефлексивно-деятельностная технология организации СОД студентов-заочников включает этапы: мотивационный (выявление затруднений в самообразовании), организационный (самоопределение относительно СОД, ориентация на разработку ее замысла), теоретический (включение нового знания и способов деятельности в самообразование), нормативный (разработка норм СОД как предписания к ее осуществлению: определение студентом цели СОД, разработка ее замысла в форме прогноза, плана, проекта, концепции и др.), реализационный (апробация разработанных норм СОД) и рефлексивный (рефлексия СОД студентами, рефлексия педагогической деятельности преподавателем) [6, с. 77–91].

В процессе работы проводилось анкетирование и опросы студентов, студенты писали рефлексивные тематические эссе, выполняли ряд заданий, в том числе – диагностического характера. При этом использовались как известные методики (так, например, с целью диагностики учебной мотивации студентов были использованы методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и методика диагностики направленности мотивации изучения предмета Т.Д. Дубовицкой), так и специально созданные учебно-диагностические задания. Диагностика изменений осуществлялась через анализ продуктов деятельности. Освоение практикума предполагает самостоятельную подготовку студентами работы «Я – автор своего образования», представляющей собой по сути авторский индивидуальный творческий проект, обобщающий, систематизирующий, структурирующий результаты изучения курса, отражающий собственную позицию в образовании, помогающий найти пути и способы дальнейшего успешного обучения и необходимого для этого самоизменения [5]. Характер и содержание обобщающей работы и выступали основными предметами анализа.

Анализ работ показал значительные различия у студентов дневной и заочной формы обучения, как по характеру работ, так и по содержанию представленных в работах актуальных проблем студентов. Остановимся кратко на отдельных аспектах. Характер обобщающей работы оценивался по следующим критериям: общий характер; полнота работы – по представленности в ней всех трех разделов («Мое образовательное кредо», «Мои возможности и ограничения в достижении

цели», «Моя академическая компетентность: достижения и перспективы»); субъектность – по наличию субъектных суждений студента; конкретность – по степени конкретизации приведенных суждений; рефлексивность – по представленности суждений рефлексивного характера. Поскольку курс факультативный, то выполнение работы для студентов не было обязательным. Обобщающие работы представили все студенты дневной формы (90 человек), 90,7% от общего количества студентов заочной формы (78 человек). В целом студенты отнеслись к выполнению задания добросовестно и с интересом: 38,9% студентов дневной формы и 41% студентов заочной формы представили работы, имеющие конструктивный характер и элементы творческого отношения. Только 1,1% студентов дневной формы представили формально выполненную работу, 6,7% – частично формальную работу (работа, отдельные разделы которой выполнены формально). Среди студентов-заочников данные показатели значительно выше: 24,4% работ имели элементы формализма, 14,1% работ были выполнены формально. Ожидаемой была высокая доля студентов дневной формы, проявившими творческий подход к выполнению работы (53,3%, по сравнению с 17,9% студентов-заочников). По полноте работ: 100% студентов дневной формы и 75,6% студентов заочной формы представили работы, содержащие все разделы. Содержание 98,9% работ студентов дневной формы и 83,3% работ студентов-заочников носили субъектный характер, выражали личную позицию и отношение студента. По конкретности работ: 92,2% студентов дневной формы и только 59,9% заочников были конкретны в своих высказываниях. К сожалению, часть работ включала в себя достаточно общие фразы и популярные декларации. Почти все работы студентов дневной формы имели рефлексивный характер (94,4%), вместе с тем, о признаках критериальной рефлексии можно вести речь только относительно 34,4% работ. В случае студентов-заочников данные доли еще ниже: 62,8% и 15,4% соответственно.

Для успешного обучения студенту важно уметь эффективно работать с различными источниками информации, владеть приемами работы с устными и письменными текстами. Согласно результатам исходного анкетирования только 19,3% студентов указали, что они хорошо владеют приемами работы с текстами; 43,2% отметили, что приемы им известны, но не всеми владеют в достаточной мере; 36,9% знакомы только с отдельными приемами; 0,6% написали, что незнакомы с данными приемами. Опрос студентов и преподавателей показал, что большинство студентов первого курса испытывают значительные трудности

с конспектированием лекций: стремятся записать дословно лекцию преподавателя, не успевают следить за ходом мысли, вследствие чего записи в конспекте хаотичны, бессистемны, носят отрывочный характер. Старательность студентов не компенсирует их неумение работать с информацией, отсутствие опыта осознанного самостоятельного создания вторичных текстов. В наибольшей степени это проявляется у студентов дневной формы обучения, поступивших в университет после окончания школы. Стоит отметить, что в данном аспекте значительно выделяются студенты заочной формы обучения, обучающиеся по программам, интегрированным с программами среднего специального образования, конспекты которых (в большинстве случаев) лаконичны, визуально грамотно оформлены, носят системный характер.

Однако при изучении темы курса, посвященной проблемам самоорганизации, в частности, – вопросу организации своего времени, наблюдается практически обратная картина: студенты дневной формы более организованны, более четко планируют свое время, более эффективно распределяют свои ресурсы и возможности (20% респондентов постоянно ведут еженедельник; 71,1% делают это нерегулярно; только 8,9% не занимались целенаправленным планированием). В наименьшей степени проблема организации своего времени представлена у первокурсников дневной формы, проживающих совместно с родителями, что объяснимо, с одной стороны, проявлением заботы со стороны членов семьи, с другой стороны – определенным родительским контролем и сохранением статуса обучающегося («ребенок учится»). Студенты дневной формы, приехавшие на обучение из других населенных пунктов и стран, неизменно сталкиваются с рядом бытовых трудностей, вынуждены в первом семестре адаптироваться не только к новым условиям обучения, но и новому социальному окружению, социально-бытовой обстановке. Соответственно, такие студенты отмечают значительную сложность планирования времени и самоорганизации в целом. Студенты заочной формы обучения выделяют проблему организации своего времени как основополагающую. Вместе с тем, результаты анкетирования показали, что только 5,8% опрошенных студентов-заочников планируют свое время и ведут личный ежедневник; 47,7% – пытались вести личный ежедневник, но делали это нерегулярно; 19,8% респондентов занимаются планированием только на работе в силу производственной необходимости; 26,7% – считают планирование пустой тратой времени. Положительное влияние учебного курса мы видим в «переобозначении» студентами

многих проблем и трудностей в обучении: например, проблема времени в начале освоения курса обозначается ими преимущественно как «нехватка времени», в конце курса – как определенные трудности с планированием и распределением времени; проблема усвоения, понимания, фиксации лекции – от «не успеваю записать лекцию» до обозначения необходимости создания собственной системы конспектирования (в отдельных работах даже представлены собственные правила конспектирования).

Резюмируя сказанное, отметим, что процессы становления академической компетентности студентов неразрывно взаимосвязаны с его самообразовательной деятельностью и могут быть построены на общих концептуальных и технологических основаниях. Результаты первого этапа исследования можно рассматривать как предпосылки повышения академической успешности студентов в будущем. Выявленные различия обуславливают необходимость более глубокой дифференциации содержания курса «Практикум академической компетентности» для студентов разных форм обучения.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологический словарь для управленцев. – М.: Энцикл. управлен. знаний, 2002. – 295 с.
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теорет.-практ. рук. по освоению высш. образцов пед. искусства. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Громыко Ю.В. Проектное сознание: рук. по программированию и проектированию в образовании для систем стратег. упр. – М.: Paideia, 1997. – 560 с.
4. Меркулова О.П. Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов / О.П. Меркулова // Вестник РГГУ. 2015. – № 4. – С. 86–105.
5. Меркулова О.П., Бондарева Л.В. Программа курса «Практикум академической компетентности» // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием / Под общей редакцией Е.В. Вальтеран. – Москва: ООО «РС дизайн», 2013. – С. 325–344.
6. Михайлова Н.С. Педагогические условия организации самообразовательной деятельности студентов заочной формы получения высшего образования: дис.... канд. пед. наук. – Гродно, 2011. – С. 124–128.
7. Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Т.2. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 284.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / Биробидж. гос. пед. ин-т. – 2-е изд. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
9. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопр. методологии. – 1994. – № 3/4. – С. 76–121.

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

¹Мовкебаева Г.А., ²Мовкебаева З.А.

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, e-mail: gmovkebaewa@mail.ru;

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,
e-mail: zmovkebaewa@mail.ru

Статья посвящена проблеме совершенствования форм и методов преподавания в области гуманитарных дисциплин, развитию и адаптации их к новым социокультурным условиям. Указанная проблема рассматривается с точки зрения обеспечения взаимосвязи теории и практики, в контексте современных глобальных процессов информатизации, интерактивного взаимодействия, в условиях формирования новой образовательной среды. В результате проведенной авторами систематизации применяемых в условиях кредитно-модульной системы обучения различных методов и форм организации самостоятельной работы магистрантов гуманитарных специальностей, определены необходимые условия ее эффективности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, магистратура, гуманитарные специальности, кредитно-модульная система, обучения, методы проведения контроля, оценивание знаний, магистранты

ORGANIZATION OF INDEPENDENT UNDERGRADUATES IN THE CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM

¹Movkebayeva G.A., ²Movkebayeva Z.A.

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, e-mail: gmovkebaewa@mail.ru;

²Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, e-mail: zmovkebaewa@mail.ru

The article is devoted to the improvement of the forms and methods of teaching in the humanities, develop and adapt them to new socio-cultural conditions. This problem is considered in terms of the relationship of theory and practice in the context of current global processes of information, interactivity, in the formation of a new educational environment. As a result of the authors systematize used in a credit-modular system of different methods and forms of organization of independent work of a student of humanities, identified the necessary conditions of its effectiveness.

Keywords: self-study, graduate, humanities, credit-modular system of training, methods of monitoring, assessment of knowledge, undergraduates

В современной ситуации в значительной степени меняется роль образования, которое служит основным инструментом в воспроизводстве интеллектуально-культурного потенциала общества. Общие процессы культурно-исторического развития обуславливают появление в обществе серьезного запроса на подготовку в высших учебных заведениях не только интеллектуально развитой, но и творческой, свободной, инициативной и высокопрофессиональной личности. В этой связи становится актуальной проблема совершенствования форм и методов организации самостоятельной работы студентов и магистрантов во время преподавания гуманитарных дисциплин, которые бы соответствовали современным процессам социокультурной трансформации общества.

Цель исследования: систематизация применяемых в условиях кредитно-модульной системы обучения различных методов организации самостоятельной работы магистрантов гуманитарных специальностей, а также определение возможности взаимодействия их с традиционными

формами и методами преподавания учебных дисциплин.

По мнению современных исследователей (М.В. Буланова-Топоркова, А.А. Вербицкий, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, Н.В. Самоукина, С.Д. Смирнов и др.) [1-3, 5, 6], в условиях кредитно-модульной системы обучения главное внимание должно уделяться эффективной организации самостоятельной работы магистрантов. Рационально организованные контроль и оценивание знаний студентов дает преподавателю возможность анализировать свою деятельность, своевременно замечать недостатки, искать пути их устранения, планировать индивидуальную работу.

Самостоятельная работа магистрантов, обучающихся на гуманитарных специальностях, должна способствовать эффективному использованию учебного времени аудиторных занятий и решать следующие задачи:

- развитие навыков исследовательской работы;
- приобретение магистрантами в процессе самостоятельной исследовательской

деятельности собственного опыта и профессиональных навыков;

- развитие самостоятельности в поиске знаний и ответственности за полученный в процессе данного поиска результат;

- развитие умения в краткой и доступной форме, а также аргументировано и емко презентовать результаты своей исследовательской деятельности, т.е. ораторские способности;

- развитие творческого мышления и др.

В целях совершенствования процесса организации самостоятельной работы магистрантов, целесообразно реализовать следующие мероприятия:

1. Для осуществления в вузовском учебном процессе перехода магистрантов от позиции «потребителя информации» к «позиции творца своих знаний и самого себя» необходима модернизация не только форм, методов, но и содержания, оценивания и материально-технического обеспечения самостоятельной работы магистрантов.

2. Для организации самостоятельной работы магистрантов как основополагающего, системообразующего и базового компонента вузовского образования, детерминирующего личностно ориентированное содержание образовательного процесса, целесообразно организовывать и проводить научные исследования, посвященные проблеме разработки нового содержания, форм и методов самостоятельной работы магистрантов, построению новых форм продуктивных взаимоотношений преподавателя и обучающегося в процессе организации самостоятельной работы магистрантов и др.) [7].

3. С целью преодоления унитарности используемых в вузовской практике традиционных технологий организации самостоятельной работы обучающихся и эволюционной замены их на личностно ориентированные технологии гуманистической направленности, необходимо обеспечить повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по указанной проблеме.

4. Планировать содержание самостоятельных работ магистрантов не в рамках одного предмета, а основываясь на принципе «попроблемного» («покафедрального» и «межкафедрального») планирования, что позволит организовать презентацию результатов самостоятельной работы, полученных магистрантами разных специальностей по одной проблеме, но с разных ракурсов (экономического, политического, педагогического, психологического и др.) в виде дискуссии, «мозгового штурма», авторской программы и др.

5. Подбирать для самостоятельной работы магистрантов задания, ориентированные на продуктивный уровень усвоения знаний, ориентируясь при этом не на простое воспроизведение пусть даже новейших форм знаний и на формирование умений применять их в конкретной ситуации, а на продуцирование собственных решений и развитие способности творчески относиться к проблемным ситуациям.

6. Подбирать для организации самостоятельной работы магистрантов такие задания, которые направлены не только на решение учебных (в рамках данной дисциплины), но и учебно-профессиональных, а также квазипрофессиональных (надпрофессиональных) умений.

7. Обеспечивать всестороннюю вариатизацию и дифференциацию задач в рамках одного задания для самостоятельной работы магистрантов, ориентируясь при этом на индивидуальные познавательные запросы и возможности каждого обучающегося, его интересы и способности.

8. Стимулировать потребности магистрантов в творческом выполнении самостоятельных работ не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровнях, способствуя саморазвитию и самоактуализации их личности;

9. Стимулировать обучающихся при выполнении самостоятельных работ к широкому применению современных информационных технологий.

10. Четко определять при подборе каждого конкретного задания для самостоятельной работы точно обозначенные критерии и измерители оценивания выполненного задания, отдавая при этом приоритет творческому, критическому и самостоятельному отношению к решению проблемы) [4].

В зависимости от цели дисциплины, ее задач и содержания во время преподавания можно использовать такие формы самостоятельной работы:

- самостоятельную проработку лекционного материала;

- подготовка портфолио;

- подготовка стендовой сессии;

- самостоятельное изучение отдельных тем и вопросов, которые не рассматривались во время аудиторных занятий, но предусмотренные силлабусом (для самостоятельной работы);

- написание рефератов, исследований, аналитических обзоров по материалам публикаций по тем или иным проблемам;

- подготовка презентаций;

- проведение дискуссий, пресс-конференций, организация круглых столов и др.

Остановимся лишь на некоторых формах самостоятельной работы магистрантов, которые позволяют в адекватной форме провести качественную оценку их знаний.

Портфолио является информационным инструментом для документации и презентации ходе индивидуальных процессов обучения. Оно обеспечивает тщательное собрание информации (например, проработанную литературу, подготовку к семинарам, СРМ) в контексте постоянных консультаций и обмена мнениями с преподавателем и другими магистрантами. Портфолио фокусируется на практическом и саморефлексирующем обсуждении в ходе семинара. Цель состоит в увеличение саморефлексивности сторон в качестве предварительного условия для повышения самостоятельности и самоконтроля в процессе обучения и, развития собственных достижений. Портфолио может содержать следующие элементы: цели, план работы и тайм-менеджмент, цитируемые источники, реферирование литературы, список литературы, эссе, проекты презентаций, тезисы, аннотации, собственные взгляды на образовательную философию курса, вопросы мотивации, оценки и др.

Формат портфолио осуществляется в четыре этапа: сбор и отбор материала с точки зрения его потенциальной полезности для портфеля выборка работ, которые наилучшим образом отвечают заданным критериям; аннотация, рецензия каждой рекомендуемой работы; разработка каждого компонента портфолио; личная оценка портфолио с точки зрения достигнутых или недостигнутых целей и формулирование последующих целей.

Критериями оценки в данном случае будут являться следующие ключевые вопросы:

1. Была ли сформулирована цель и достигнута ли она?
2. Были ли четко определены объекты обучения?
3. Насколько эффективно отражен процесс обучения?
4. Прослеживается ли прогресс в обучении?
5. Очевидна ли способность к самооценке и возрастающая способность к самоорганизации?
6. Насколько отражена выборка работ?
7. Насколько эквивалентны собственно процесс обучения и результаты обучения?

Стендовая сессия: стенд является творческим средством презентации, который позволяет визуализировать информацию (в основном обычно представляются ключевые выводы темы научных исследований). Стендовая сессия может состоять из небольшого по объему доклада по основному

содержанию стенда с последующим обсуждением темы участниками мероприятия. В стенде должны быть отражены кратко и лаконично в словах, фотографиях и графиках определенные факты или основная информация из научного исследования. Стенд обычно включает в себя следующие элементы: титул (название должно отражать основное содержание стенда, включать не более 10 слов и легко читаться), по крайней мере, один график (таблицы возможны, но должны иметь не более четырех строк и столбцов), текстовые блоки, состоящих из подзаголовков и пояснительных текстов) и др.

Структурирование стенда должно ориентироваться по возможности на следующие вопросы:

- В чем суть решения проблемы? (Введение)
- Каковы пути были решения? (Методы)
- Какие результаты были достигнуты? (Результаты)
- Что нового, инновационного и будирующего в проблеме? (Обсуждение)

Для оценки качества стендового доклада служат следующие ключевые вопросы:

- Была ли определена постановка проблемы и достигнута ли цель?
- Обладала ли презентация надлежащей логической структурой?
- Соответствие стандартам оформления, структуры, графики стенда?
- Прослеживалась ли логическая связь с предыдущей сессией?
- Насколько успешными были координация и сотрудничество магистрантов, если презентация была групповым проектом?

Таким образом, происходит постепенное превращение обучения в самообучение, когда магистрант поставлен в условия, где он должен самостоятельно осуществлять поиск нужной для выполнения учебных задач информации и творчески ее прорабатывать с тем, чтобы сделать необходимые умозаключения и получить результаты. Самообучение базируется на совместной работе магистрантов над учебными заданиями проблемного характера (например, в выполнении учебных проектов), когда решение достигается путем объединения усилий, то есть через кооперацию магистрантов, когда коллективными усилиями достигается общая цель. Кооперативное обучение способствует объединению знаний, навыков и умений студентов, их способностей и возможностей, что создает условия для взаимообучения.

Эффективное формирование у магистрантов необходимых профессиональных компетенций происходит в результате ис-

пользования комплекса педагогических форм и методов: проектный метод, метод решения проблемных заданий, метод структурирования и других. Определение критериев умений и использование их магистрантами в процессе изучения учебной дисциплины, позволяют оценить уровень сформированности умений и эффективность комплекса форм и методов. В качестве инструментария целесообразно использовать анкету самооценки сформированности умений, экспертную оценку курсовых проектов, оценку выполнения магистрантами практических заданий и др.

Критериально-ориентированный подход оценивания позволяет:

- выявить освоенные и не освоенные знания, умения, навыки и компетенции,
- построить индивидуальную образовательную траекторию каждого магистранта и повысить индивидуализацию учебного процесса;
- провести развернутый анализ неосвоенных разделов содержания и компетенций.

Сочетание системного и личностно-деятельностного подходов обеспечивает возможность комплексно оценить процесс освоения магистрантами читаемого курса. Показателями, определяющими уровень оценочной шкалы выступают: мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности; совокупность исследовательских знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности; профессионально-значимые личностные качества исследователя.

Таким образом, послевузовское образование по гуманитарным специальностям в первую очередь должно быть ориентировано не на пассивное усвоение пусть даже новейших форм знаний, а на

привитие обучающимся органической потребности в продуцировании собственных решений, а также на формирование у них ответственности за результаты обучения в магистратуре. В этой связи от преподавателя требуется такая постановка заданий для магистрантов, чтобы их выполнение обуславливало не простое воспроизведение полученных знаний, а творческое их использования для решения новых задач в новых, нестандартных ситуациях. В этом случае, выполняя учебные задачи, магистранты самостоятельно приобретают новые знания, навыки и умения (в частности, умение анализировать и принимать решения в нестандартных ситуациях), что очень важно для эффективной будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 544 с.
2. Вербцкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. – М.: Харвест, 2006. – 416 с.
4. Наумова Л.К. Организация самостоятельной работы магистрантов: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 169 с.
5. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС, 1999. – 351 с.
6. Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издат.центр «Академия», 2007. – 400 с.
7. Шилько В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов// Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 26–31.

УДК 378.1

МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Муратов В.С.

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара,
e-mail: mtm@samgtu.ru*

Проведен анализ и оценка критериев и подкритериев модели обеспечения качества проектирования и реализации образовательных программ высшего образования. Разработаны содержание и методика оценивания ряда наиболее важных подкритериев предлагаемой модели: процессов и процедур маркетинга, приема студентов, определения исходного уровня знаний студентов, деятельности преподавателей, изучения мнений студентов и выпускников.

Ключевые слова: образовательные программы, модель обеспечения качества, критерии, оценка

QUALITY MODEL OF THE HIGHER EDUCATION PROGRAMS DESIGN AND REALIZATION

Muratov V.S.

Samara State Technical University, Samara, e-mail: mtm@samgtu.ru

We have done the analysis of quality model of the higher education programs design and realization criterions and partial criterions. The contents and rating procedure of important model partial criterions are elaborating. Among them the marketing, students admission, starting standard of knowledge diagnostic, teacher practice, students and university graduates satisfaction diagnostic.

Keywords: education programs, quality model, criterions, rating

Анализ стандартов и директив, разработанных Европейской Ассоциацией Гарантии Качества в Высшем Образовании (ENQA), положен нами в основу предлагаемой модели обеспечения качества проектирования и реализации образовательных программ (ОП) высшего образования. Базируется модель на девяти критериях качества ОП: ответственность руководства (1); менеджмент персонала (2); ресурсное обеспечение (3); разработка и реализация (4); оценивание знаний и компетенций студентов (5); управление качеством (6); мониторинг, измерение и улучшение (7); результаты деятельности по ОП, выпускники (8); информирование и взаимодействие с обществом (9). Модель обеспечения качества ОП связана и с процессами, задействованными в системе менеджмента качества университета [1–7].

Каждый из указанных критериев представляет собой совокупность подкритериев, состояние которых должно измеряться и анализироваться. Настоящая работа посвящена разработке содержания и оценивания ряда из наиболее важных подкритериев предлагаемой модели.

Маркетинг (входит в 6 критерий) при реализации ОП предусматривает систематическую деятельность по разработке и реализации мероприятий по улучшению

имиджа ОП; взаимодействию с потребителями образовательных услуг и научно-технической продукции; позиционированию ОП на рынках образовательных услуг, научно-технической продукции и рынке труда; анализу показателей критериев системы обеспечения качества проектирования и реализации ОП на основе полученных требований потребителей; оценке и анализу удовлетворенности потребителей.

Субъекты маркетинга являются открытыми системами, что для маркетинга в образовании выражено в значительно большей степени, чем в большинстве других сфер его применения. Это находит свое выражение в ряде принципов реализации маркетингового подхода. Заключаемые новая сделка, контракт, должны приносить прибыль или другие блага не только их участникам, но и обществу в целом. В цель маркетинга при этом включается социально значимый внешний эффект. Такой эффект образовательных сделок – повышение уровня образованности населения, следующий за этим рост благосостояния, снижение социальной напряженности и др.

В рамках системы менеджмента качества университета должна проводиться оценка, как в рамках ОП: разрабатывается политика маркетинга, как деятельность планируется и реализуется; анализируются

и обсуждаются результаты маркетинговой деятельности; используются результаты анализа и обсуждения маркетинговой деятельности; обеспечивается удовлетворенность потребителей.

Предложены четыре уровня оценки маркетинговой деятельности при реализации ОП. Для нулевого уровня присущи практически отсутствие свидетельств деятельности. Для первого (следующего за нулевым) характерно следующее. Процедура маркетинга регламентируется методологической инструкцией системы менеджмента качества университета, документирована на уровне внутривузовских документов и реализуется. В рамках ОП осуществляется эпизодическое изучение и учет отдельных групп потребителей и других заинтересованных сторон к предоставляемым образовательным и научным услугам. Рекламная деятельность по ОП проводится в основном на уровне структурных подразделений (факультеты, кафедры). На уровне университета функционирует WEB – сервер, где имеется информация по ОП, позволяющая получать ответы на вопросы, связанные с содержанием ОП. Для ОП разрабатывается единая политика по формированию системы маркетинга, ориентированная на рынки научных, образовательных услуг, рынок труда.

Для второго уровня дополнительно присущи следующие признаки. В рамках ОП сформулирована и проводится единая политика по формированию системы маркетинговых исследований рынка научных, образовательных услуг и рынка труда. Анализируются все мнения заинтересованных сторон. Регулярно проводятся проверки деятельности по процессу маркетинга. По выявленным несоответствиям предпринимаются корректирующие действия. По результатам маркетинговых исследований вносятся изменения в структуру подготовки по ОП, содержание вузовского компонента ОП, рекламную деятельность.

Для третьего (высшего) уровня характерно. Учитываются все требования заинтересованных сторон. Видение образования по ОП разделяется всеми заинтересованными сторонами и ориентировано на общество. ОП согласована с основными потенциальными работодателями, органами сертификации, что документировано. В рамках маркетинговых исследований проводится анализ тенденций развития общества и зарубежного опыта. Предпринимаются предупреждающие действия.

Деятельность по оценке **исходного уровня знаний студентов** (входной контроль) входит в 5 критерий и предусматри-

вает работу по организации: оценивания исходного уровня знаний студентов, поступивших в университет, по профильным общеобразовательным предметам; оценивания исходного уровня знаний студентов, необходимого для успешного изучения каждой дисциплины и формирования требуемых компетенций; разработки соответствующих методических материалов; выявления пробелов в знаниях, определения разделов учебных программ, которым следует уделять большее внимание; корректировки графика и содержания учебного процесса; реализации учебных программ с дифференцированной сложностью; дополнительных консультаций и занятий с преподавателями, в том числе дистанционно; инициативной самостоятельной работы студентов, связанной с устранением пробелов в знаниях; системы предупреждения неуспеваемости студентов, ориентированной на индивидуализацию учебного процесса и формирование компетенций; определения удовлетворенности студентов.

В рамках системы менеджмента качества университета должна проводиться оценка, как в рамках образовательной программы (ОП): реализуется оценивание исходного уровня знаний студентов (входной контроль); имеются ли соответствующие методические материалы; анализируются и обсуждаются результаты оценивания исходного уровня знаний студентов; используются результаты анализа и обсуждения оценивания исходного уровня знаний студентов; определяется удовлетворенность студентов проводимым входным контролем.

Предложены также четыре уровня оценки деятельности по определению исходного уровня знаний студентов при реализации ОП. Для первого (после нулевого уровня) характерно следующее. При реализации ОП производится оценка исходного уровня знаний студентов, поступивших в университет, по профильным общеобразовательным предметам. Эпизодически перед изучением каждой дисциплины проводится определение исходного уровня знаний студентов. Выявляются пробелы в знаниях, определяются разделы рабочих учебных программ, которым следует уделять большее внимание.

Для второго уровня дополнительно присущи следующие признаки. При реализации ОП перед изучением каждой дисциплины систематически производится определение исходного уровня знаний студентов, необходимых для ее освоения и формирования компетенций; при обучении используются дополнительные консультации и занятия с преподавателями, в том числе дистанци-

онно, обеспечивающие требуемый уровень знаний; стимулируется инициативная самостоятельная работа студентов, связанная с устранением пробелов в знаниях. Имеются утвержденные учебно-методические материалы для определения исходного уровня знаний студентов и его коррекции.

Для третьего (высшего) уровня характерно. При реализации ОП с учетом исходного уровня знаний студентов оперативно вносятся коррективы в организацию и содержание учебного процесса, при необходимости проводится разделение обучающихся на группы с неодинаковой исходной подготовкой и проведение занятий в них в разных потоках по программам с дифференцированной сложностью; функционирует система предупреждения неуспеваемости студентов, ориентированная на индивидуализацию учебного процесса и формирование необходимых компетенций. Оценивается удовлетворенность студентов реализуемой оценкой исходного уровня знаний.

Деятельность по **изучению мнения студентов и выпускников** (входит в 7 критерий) предусматривает работу по организации: анкетирования студентов, выпускников и электронного общения с ними; проведения кураторского часа и старостата, заседаний учебных секторов по образовательной программе (ОП) в студсовете и Советов выпускников, где обсуждаются вопросы содержания и качества предоставления ОП; социологической группы, изучающей мнения студентов и выпускников.

В рамках системы менеджмента качества университета должна проводиться оценка, как в рамках образовательной программы (ОП): функционируют структуры, обеспечивающие изучение мнения студентов и выпускников; проводится анкетирование студентов и выпускников; анализируются и обсуждаются результаты выявления мнений студентов и выпускников; используются результаты анализа и обсуждения мнений студентов и выпускников.

Предложены четыре уровня оценки деятельности по определению удовлетворенности студентов и выпускников качеством предоставления образовательных программ. Для первого (после нулевого уровня) характерно следующее. При реализации ОП проводится выявление мнения студентов и их удовлетворенности по вопросам содержания и качества предоставления ООП при беседах со студентами в рамках кураторского часа (фиксируется в дневнике куратора) и при проведении старостата (фиксируется в протоколе заседания). Мнения студентов обобщаются кураторами групп

и деканатом. Прослеживаются места трудоустройства выпускников и поддерживаются контакты с ними. Эпизодически для оценки удовлетворенности студентов и выпускников осуществляется анкетирование по процессам системы менеджмента качества университета.

Для второго уровня дополнительно присутствуют следующие признаки. При реализации ОП по завершению семестра проводится анкетирование студентов по вопросам содержания и качества преподавания изученных дисциплин. Имеется соответствующая анкета. Результаты анкетирования анализируются и обсуждаются на заседаниях кафедр. Регулярно проводятся встречи с выпускниками и их анкетирование по вопросам содержания и качества предоставления ООП. Имеется соответствующая анкета. Предпринимаются корректирующие действия по содержанию и качеству предоставления образовательных услуг по ОП.

Для третьего (высшего) уровня характерно следующее. В рамках ОП создана социологическая группа для изучения мнений и удовлетворенности студентов и выпускников. В студсовете созданы учебные сектора по соответствующим ОП. Ими ежемесячно проводится обсуждение содержания и качества преподавания изучаемых дисциплин. Соответствующие решения доводятся до руководителя ОП. Создан Совет выпускников ОП; проводятся его заседания с обсуждением содержания рабочих программ и учебно-методических комплексов по дисциплинам. Функционирует система электронного общения со студентами и выпускниками, имеются свидетельства их мнений. Предпринимаются предупреждающие действия по содержанию и качеству предоставления образовательных услуг по ОП, их улучшению.

Прием студентов (входит в 6 критерий) – систематическая деятельность, направленная на привлечение абитуриентов для поступления в университет для обучения по ОП, наиболее способных и подготовленных к освоению государственных образовательных стандартов. Процесс приема включает выполнение совокупности взаимосвязанных планомерных действий: планирование приема, рекламную и профориентационную деятельность, довузовскую подготовку, разработку правил приема, прием документов и зачисление абитуриентов, тестирование первокурсников и их адаптацию.

В рамках системы менеджмента качества университета должна проводиться оценка, как в рамках ОП: разрабатывается политика приема, планируется и реализуется профориентация абитуриентов; обеспе-

чивается достаточный уровень подготовки абитуриентов; анализируются и обсуждаются результаты приема студентов; обеспечивается адаптация студентов первого курса к условиям и требованиям, существующим в университете; используются результаты анализ и обсуждения приема студентов.

Предложены четыре уровня оценки деятельности по приему студентов в университет на обучение по ОП. Для первого (следующим за нулевым уровнем) характерно следующее. Процедура приема регламентируется внутренними (на уровне университета) и внешними документами: процедура приема документирована на уровне внутривузовских документов и реализуется. Рекламная деятельность по ОП проводится в основном на уровне структурных подразделений (факультеты, кафедры), назначены ответственные от кафедр (факультетов) за прием студентов. Определены школы и лица для сотрудничества. На уровне университета функционирует WEB – сервер, где имеется информация по ОП, позволяющая получать ответы на вопросы, связанные с поступлением, обучением, содержанием ОП. Проводится собеседование с абитуриентами. Тестирование и анкетирование студентов первого курса. Для ОП разрабатывается единая политика по приему студентов, рекламе и распространению информации по приему.

Для второго уровня дополнительно присущи следующие признаки. В рамках ОП сформулирована и проводится единая политика по формированию контингента обучающихся, рекламе и распространению информации по приему, поддерживается связь со школами и предприятиями профессиональной сферы. Для будущих абитуриентов действуют профильные кружки, школы, клубы. Проводится анализ характеристик абитуриентов, регулярно оцениваются результаты приема и политика по формированию контингента обучающихся. По выявленным несоответствиям предпринимаются корректирующие действия.

Для третьего (высшего) уровня характерно следующее. Для ОП существует развитая система довузовской подготовки. Руководство ОП регулярно сравнивает свою политику по приему и рекламе с достижениями ведущих образовательных учреждений в стране и за рубежом, учитывает тенденции и изменения в обществе, интересы всех других заинтересованных сторон. Предпринимаются предупреждающие действия.

Деятельность преподавателя (входит во 2 критерий) в образовательном учреждении высшего образования включает в себя

такие сферы как учебная, научно-исследовательская, методическая, организационно-управленческая, воспитательная и повышение квалификации.

В рамках системы менеджмента качества университета должна проводиться оценка, как в рамках ОП: устанавливаются показатели деятельности преподавателей, оценивающие учебную, научно-исследовательскую, методическую, организационно-управленческую, воспитательную сферы и повышение квалификации; систематически определяются показатели деятельности преподавателей на основе достигнутой результативности, итогов взаимопосещений и посещений занятий заведующим кафедрой, заключений независимых экспертов служб ректората, мнений студентов и выпускников и их анализа; регулярно обсуждается деятельность преподавателей на заседаниях кафедры, заседаниях ученых и методических советов факультета; постоянно используются результаты анализа оценки и обсуждения деятельности преподавателей в его текущей работе, при поощрениях, аттестации.

Предложены четыре уровня оценки деятельности преподавателей в университете при обучении по ОП. Для первого (после нулевого уровня) характерно следующее. Принципы проверки и обсуждения деятельности преподавателей не выражены в виде четких правил, директив или процедур. Концепции оценки деятельности преподавателей в ОП нет. Деятельность преподавателей оценивается эпизодически при участии в конкурсе на замещение вакантных должностей. При этом учитывается достигнутая преподавателем результативность, итоги взаимопосещений и посещений занятий заведующим кафедрой, заключения независимых экспертов служб ректората.

Для второго уровня дополнительно присущи следующие признаки. В рамках ОП разработана, документирована и систематически реализуется единая система проверки и обсуждения деятельности преподавателей. Учитывается мнение студентов и выпускников. Результаты проверки и обсуждения анализируются и периодически рассматриваются на Ученом совете факультета. Результаты анализируются и сопоставляются с принципами системы проверки и обсуждения преподавателей. Предпринимаются корректирующие действия.

Для третьего (высшего) уровня характерно следующее. Единая система проверки и обсуждения деятельности преподавателей базируется на стратегическом плане развития ОП, плане развития образовательного учреждения и тенденциях развития обще-

ства. Регулярно проводится анкетирование преподавателей и студентов, как инструмент самооценки системы проверки и обсуждения деятельности преподавателей. Деятельность преподавателей оценивается на основе сравнения с ведущими образовательными учреждениями страны. Предпринимаются корректирующие и предупреждающие действия.

Проверка, оценка и обсуждение деятельности по каждому подкритерию предусматривает анализ достигнутой результативности по подкритерию, заключений независимых экспертов служб ректората, итогов взаимопосещений и посещений занятий заведующим кафедрой, мнений студентов, их родителей, выпускников и будущих работодателей.

Для оценки всех рассмотренных подкритериев в модели обеспечения качества проектирования и реализации ОП разработаны квалиметрические таблицы. Таблицы содержат описание условий и свидетельств деятельности, подтверждающих реализацию положений подкритерия, и соответствующую шкалу оценки в баллах. Нулевому уровню оценки соответствует количество баллов от 0 до 1, первому от 2 до 4, второму от 5 до 7 и третьему от 8 до 10 баллов.

Таким образом, предложена модель обеспечения качества проектирования и реализации образовательных программ высшего образования. В основе модели лежат девять критериев деятельности образовательного учреждения. Каждый из критериев представляет собой совокупность подкритериев,

состояние которых должно измеряться и анализироваться. Разработаны содержание и методика оценивания ряда наиболее важных подкритериев предлагаемой модели: процессов и процедур маркетинга, приема студентов, определения исходного уровня знаний студентов, деятельности преподавателей, изучения мнений студентов и выпускников.

Список литературы

1. Муратов В.С., Аленин В.И. Методологические особенности приема студентов в вузе в системе менеджмента качества // *Успехи современного естествознания*. – 2004. – № 8. – С. 89.
2. Муратов В.С., Морозова Е.А. Академическая мобильность в системе высшего образования // *Успехи современного естествознания*. – 2008. – № 9. – С. 60.
3. Муратов В.С., Морозова Е.А. Гарантии качества европейского высшего образования // *Успехи современного естествознания*. – 2008. – № 7. – С. 55.
4. Муратов В.С., Морозова Е.А. Качество подготовки специалистов товароведов с учетом требований болонской системы // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 6. – С. 96.
5. Муратов В.С., Морозова Е.А. Принципы маркетинга в образовании, присущие открытым системам // *Современные наукоемкие технологии*. – 2009. – № 12. – С. 68.
6. Муратов В.С., Морозова Е.А. Процесс постоянного улучшения в системе менеджмента качества образовательного процесса в вузе // *Успехи современного естествознания*. – 2005. – № 7. – С. 72–73.
7. Муратов В.С., Рожанский Э.Л., Аленин В.И., Морозова Е.А. Специфика оценки удовлетворенности потребителей качеством подготовки специалистов в вузе // *Успехи современного естествознания*. – 2004. – № 8. – С. 88–89.

УДК 372.851

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нахман А.Д.*ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет, Тамбов,
e-mail: alextmb@mail.ru*

В соответствии с задачами, поставленными Концепцией развития математического образования, в работе обсуждаются вопросы формирования компетенции математического моделирования применительно к процессу обучения в старшей школе. Сформулировано понятие данной компетенции и выделены ее основные компоненты: мотивационно-ценностный, знания и умения, кругозор, опыт деятельности, рефлексия. Предложена классификация моделей, используемых в процессе обучения в старшей школе. Понятие моделирования уточнено применительно к процессу «внутриматематического» моделирования. Предложены характеристики уровней сформированности компетенции. Выделены пороговый, базовый и продвинутый уровни. Предложены примеры заданий, соответствующих каждому из достигнутых уровней.

Ключевые слова: компетенция математического моделирования, компоненты компетенции, уровни сформированности

FORMATION OF COMPETENCE OF MATHEMATICAL MODELING IN CONDITIONS OF REALIZATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION

Nakhman A.D.*Tambov State Technical University, Tambov, e-mail: alextmb@mail.ru*

In accordance with the objectives of the Concept of development of mathematical education, we discuss questions of formation of the competence of mathematical modeling as applied to teaching in high school. The concept of the competence is formulated and its main components are highlighted: motivational-evaluative, knowledge and skills, vision, experience of activities, reflection. The classification of models, which used in the learning process in high school, are proposed. The notion of models is updated in relation to the process of «internal mathematical» modeling. The specifications of levels of development competence are proposed. The threshold, basic and advanced levels are obtained. The examples of tasks corresponding to each of the levels achieved, are offered.

Keywords: competence of mathematical modeling, components of competence, levels of formation

Одной из основных задач развития математического образования в Российской Федерации является формирование у учащихся прикладных умений, в том числе – умений использовать математический подход в рассуждении, обосновании, аргументации, планировании, в пространственных построениях, численных оценках. Согласно Концепции развития математического образования в РФ (далее – Концепция; см. [1]), «изучение и преподавание математики, с одной стороны, обеспечивают готовность учащихся к применению математики в других областях, с другой стороны, имеют системообразующую функцию, существенно влияют на интеллектуальную готовность школьников и студентов к обучению, а также на содержание и преподавание других предметов».

В соответствии с задачами, поставленными Концепцией, в настоящей работе обсуждаются вопросы формирования у учащихся старшей школы компетенции математического моделирования. А именно:

– сформулировано понятие данной компетенции и выделены ее основные компоненты;

– приведена классификация моделей, используемых в процессе обучения в старшей школе и рассмотрены вопросы «внутриматематического» моделирования;

– предложено структурирование компетенции на уровни и показатели их освоения.

1. Компетенция математического моделирования введена в педагогическую науку сравнительно недавно (см. напр., [5]). Применительно к процессу обучения в старшей школе её можно определить как *способность актуализировать и применять математические знания и умения при построении, анализе и интерпретации математических моделей в процессе решения задач* как учебных, так и практических.

Выделим следующие компоненты данной компетенции.

1.1. *Мотивационно-ценностный компонент.* Мотив рождается вместе с пониманием универсальности математического языка,

необходимости формализации законов физики, химии, биологии, экономики. Изучая данные и другие дисциплины, учащийся приходит к убеждению, что математические методы выступают в качестве инструмента исследований в различных областях деятельности, при разработке, анализе и принятии решений, в силу чего освоение математических дисциплин должно стать осознанной целью и подлежит включению в личностный смысловой контекст его деятельности.

1.2. *Кругозор* и постоянное его расширение – необходимый компонент компетенции математического моделирования. Речь идет не только об освоении содержания учебных дисциплин, но и постоянном росте культурного уровня учащегося. Расширение кругозора неизбежно сопровождается анализом явлений и процессов, сравнительными характеристиками, логическими умозаключениями и т.п. В свою очередь, указанные формы мыслительной деятельности способствуют развитию метапредметных умений выделять главное и отбрасывать второстепенное, кратко и ясно выражать свои мысли, ставить задачи, получать и четко формулировать выводы, а эти умения успешно «встраиваются» в процессы математического моделирования.

1.3. *Знания и умения*. Речь идет об актуализации предметных знаний и умений как математических, так из смежных областей, применительно к встраиваемой модели, а также о коммуникативных умениях (использование языка математики в речи и в письме, построение графиков, схем, диаграмм и др.) и умении применять в процессе моделирования современные информационные технологии.

1.4. *Опыт деятельности* в области моделирования способствует переносу математических знаний и умений на незнакомые ситуации, в том числе, возникающие в практической деятельности.

1.5. Наконец, *рефлексия* является важнейшим компонентом соответствующей компетенции и способствует развитию таких качеств учащегося, как самоконтроль, ответственность, рациональность, самостоятельность.

2. Классификация моделей. В работе [3] предложены следующие четыре класса моделей, используемых в процессе решения задач межпредметной и практико-ориентированной направленности.

1) Модели формально-логического типа: здесь имеет место формализация рассуждений средствами логики высказываний и предикатов.

2) Аналитические модели: здесь процессы функционирования реальных объек-

тов, или систем записываются в виде явных функциональных зависимостей. При этом мы выделяем:

– модели-преобразования, модели-уравнения (алгебраические, трансцендентные, дифференциальные) и модели – неравенства;

– модели-аппроксимации и модели-оптимизации (задачи интерполяции, экстраполяции, численное интегрирование, численные методы решения простейших дифференциальных уравнений, задачи максимизации и минимизации линейных форм и др.).

3) Геометрические модели, использующие плоские и пространственные геометрические объекты.

4) Вероятностно-статистические модели (вероятностные характеристики случайных событий, анализ статистических данных и их статистическая обработка).

5) Модели смешанного типа. Так, например, ситуации, моделируемые в форме задач стереометрии, которые могут быть решены векторно-координатным методом, используют, по сути, как аналитический, так и геометрический аппарат; задачи на нахождение вероятностей случайных событий предполагают использование логических операций (здесь общей основой являются булевы алгебры; см. [2]); при нахождении числовых характеристик случайных величин задействован аналитический аппарат.

3. «Внутрипредметное» моделирование. Опираясь на концепцию А.А. Ляпунова (см. напр. [4]), внутрипредметное («внутрипредметное») моделирование будем понимать как *опосредованное теоретическое исследование математического объекта (напр., доказываемого утверждения, решаемой задачи и др.) путем его замещения моделью одного из вышеперечисленных типов, с целью получения (вследствие «внутрипредметного» решения) необходимого результата для самого моделируемого объекта*. Процесс внутриматематического моделирования способствует формированию представлений о системности математических приемов и методов, расширяет спектр используемых учащимися инструментов решения задач. Так, решение планиметрических и стереометрических задач во многом облегчается привлечением аналитических моделей (введение неизвестных – ограничения на их значения – установление связей между известными и неизвестными величинами – составление уравнения или системы уравнений и получение соответствующего решения в рамках аналитической модели – геометрическая интерпретация). В свою очередь, решения задач алгебры или анализа во многом проясняются при исполь-

зовании моделей формально-логического типа (уравнения-следствия, равносильные уравнения как, соответственно, следствия предикатов и равносильные предикаты; системы неравенств как конъюнкции, совокупности неравенств – как дизъюнкции предикатов и др.).

Далее, некоторые алгебраические задачи повышенной и высокой сложности (например, задачи с параметрами) могут быть решены средствами геометрического моделирования. Примером может служить следующее задание.

Найти все значения параметра a , при которых система уравнений

$$\begin{cases} (x+1)^2 + (y-1)^2 = 1 \\ (x-2)^2 + (y+2)^2 = a \end{cases}$$

имеет единственное решение.

Стандартным приёмам решения (методы подстановки или алгебраического сложения) здесь стоит предпочесть рассмотрение соответствующей геометрической модели, а именно ситуаций внешнего и внутреннего касания двух окружностей (система записана в виде их уравнений), после чего параметр a определяется путем применения теоремы Пифагора.

4. Для уточнения результатов освоения компетенции математического моделирования в терминах «знать, уметь, владеть» будем использовать так называемый **паспорт компетенции**. Он включает в себя совокупность требований Федерального государственного стандарта к уровню сформированности компетенции по окончании освоения образовательной программы (ООП), уточнение компонент содержания компетенции, структурирование компетенции на уровни и показатели.

4.1. *Место и значимость компетенции математического моделирования в совокупном ожидаемом результате образования выпускника школы.* Формирование данной компетенции является важным фактором подготовки выпускника к выполнению следующих видов учебной и практической деятельности:

– анализ понятий, фактов, ситуаций из различных предметных областей с использованием логических выводов, математического языка и методов математики и получение, вследствие этого, необходимой информации в рамках соответствующей предметной области и практических рекомендаций при решении прикладных задач;

– интерполяция и экстраполяция результатов;

– выдвижение гипотез и их проверка средствами вероятностно-статистической теории.

4.2. *Компоненты содержания компетенции, подлежащие оцениванию по освоению ООП:*

– предметный – теоретическая основа компетенции математического моделирования, включающая в себя математические знания и умения, а также соответствующие способы действия;

– собственно модельный, предусматривающий пошаговое выполнение алгоритма моделирования;

– вычислительный – решение задач с конкретными числовыми значениями величин;

– прогностический – направленный на выяснение тенденций развития состояний исследуемого явления или объекта в рамках детерминированной или вероятностной модели.

4.2. *Результаты обучения, раскрывающие структуру компетенции и планируемые уровни ее сформированности.* Мы выделяем три следующих основных уровня.

1) Пороговый уровень, как *минимально необходимый* для всех выпускников старшей школы по завершении освоения ООП и достаточный для самостоятельного анализа простейших математических моделей. Работа же с более сложными моделями может быть осуществлена под руководством учителя.

2) Базовый уровень, позволяющий решать *типовые задачи*, использовать известные алгоритмы, правила и методики как в процессе решения собственно математических задач, так и на этапах математического моделирования. Речь идет, по сути, о соответствии требованиям к результатам освоения ООП среднего (полного) общего образования в области математики на базовом уровне.

3) Продвинутый уровень – *максимально возможная выраженность компетенции*. Здесь речь идет о соответствии достигнутых результатов требованиям к результатам освоения ООП среднего (полного) общего образования в области математики на профильном и углубленном уровнях.

Перечислим основные (по нашему мнению) признаки каждого из перечисленных уровней.

На пороговом уровне учащемуся необходимо

– *знать*: основные формулы алгебры и тригонометрии; определения и графики основных элементарных функций; формулировки понятий и фактов геометрии, необходимых для решения простейших пла-

ниметрических и стереометрических задач; понятия и факты из математического анализа, необходимые для исследования функциональных зависимостей; элементарные положения теории вероятностей и математической статистики;

– *уметь*: выполнять стандартные алгебраические и тригонометрические преобразования и решать простейшие алгебраические и трансцендентные уравнения; визуализировать данные в виде геометрических объектов; вычислять производные и интегралы на основе табличных формул; извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках;

– *владеть*: методами геометрической интерпретации простейших задач на определение взаимного расположения объектов и нахождения их размеров и таких числовых характеристик как площади или объемы; методами дифференциально-интегрального исчисления в простейших случаях исследования моделей (например, вычисление скорости, площади, работы переменной силы и т.п.); способами систематизации статистических данных в виде рядов распределения, полигонов и гистограмм.

На базовом уровне учащийся должен

– *знать*: в полном объеме используемые в школьном курсе математики формулы алгебры и тригонометрии, функциональные понятия и их графические интерпретации, а также понятия и факты геометрии; положения дифференциально-интегрального исчисления, необходимые для исследования функций и нахождения геометрических и физических величин; основные понятия, вероятностные схемы и формулы теории случайных событий, а также понятия и факты, связанные с анализом эмпирических распределений;

– *уметь*: проводить доказательства основных известных (из школьного курса) математических утверждений; использовать функционально-графические представления для решения как математических, так и практико-ориентированных задач; получать информацию о количественных характеристиках предметов окружающего мира на основе фактов геометрии; систематизировать массивы числовых данных и определять их статистические характеристики, использовать вероятностные методы при принятии решений в ситуациях неопределенности;

– *владеть*: вычислительными навыками; символьным языком и методами алгебры, тригонометрии, геометрии при формализации и решении задач из смежных областей и практико-ориентированных задач; системой функциональных понятий

и фактов для описания и анализа реальных зависимостей; способами построения и изучения простейших вероятностных моделей и получении информации о теоретических распределениях на основе выборочных данных.

На продвинутом уровне предполагается, что учащийся, в дополнение к знаниям, освоенным на базовом уровне, обладает первичными знаниями аналитической геометрии, комплексного анализа, теории многочленов, простейших дифференциальных уравнений, а также умеет комбинировать известные ему методы доказательств при обосновании новых утверждений, переносить освоенные приемы решения задач на новые, в том числе, практические ситуации.

Продвинутый уровень предполагает, что учащийся *владеет*: специальными приемами решения задач повышенной сложности (напр., задач с параметрами и др.); векторно-координатным методом (в дополнение к стандартным геометрическим методам); расширенным алгоритмом исследования функциональных зависимостей (включая асимптотическое поведение функций, характер выпуклости и др.) и специальными приемами интегрирования отдельных классов функций; стандартными распределениями случайных величин и методами получения точечных и интервальных оценок параметров теоретических распределений.

Приведем примеры задач, использующих геометрические модели, которые соответствуют достигнутому учащимся уровню.

Пороговый уровень. На сколько увеличится площадь прямоугольного земельного участка, имеющего периметр, равный 32 м, если каждую сторону прямоугольника увеличить на 4 метра?

Базовый уровень. При каких размерах прямоугольного участка заданного периметра его площадь будет наибольшей?

Продвинутый уровень. Из круглого бревна с заданным диаметром поперечного сечения вытесывается балка с прямоугольным поперечным сечением. Каковы должны быть его размеры x и y , чтобы прочность балки была наибольшей, если прочность пропорциональна xy^2 ?

Заключение

Как следует из вышеизложенных положений, формирования компетенции математического моделирования порождает следующие непосредственные и опосредованные результаты.

1. Постановка задачи моделирования процессов и явлений служит *мотивом* для введения новых понятий и расширения ар-

сенала используемых математических фактов и методов.

2. На этапе решения задачи внутриматематическое моделирование выступает дополнительным *средством для решения собственно математических задач*.

3. На этапе интерпретации результата моделирование служит *источником получения дополнительной информации об исследуемом объекте* в терминах исходной предметной области.

Таким образом, формирование у учащихся «модельного взгляда» на задачи из смежных областей, практико-ориентированные и собственно математические задачи, отвечает требованиям, предъявляемым Концепцией к системе математического образования и расширяет возможности развития самой этой системы.

Список литературы

1. Концепция развития российского математического образования. Основное содержание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.math.ru/conc/vers/conc-3003.html (дата обращения: 29.12.15).
2. Нахман А.Д. Булевы алгебры как основа для изучения математической логики, теории множеств, теории вероятностей // Вестник ТГТУ. – 2005. – Т. 11, № 1Б. – С. 246–253.
3. Нахман А.Д. Концепция математического моделирования в содержании математического образования: монография – Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации», 2015. – 121 с.
4. Новик И.Б., О философских вопросах кибернетического моделирования. – М.: Знание, 1964. – 40 с.
5. Серебрякова И.В. Современные задачи менеджмента в области математического моделирования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Том 5, № 2. – С. 98–104.

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ В РОССИИ

Оринина Л.В.

ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: orinina_larisa@mail.ru

Предпринята попытка анализа феномена экономического патриотизма как одного из новых понятий, основана его актуальность и научная новизна. Приведено научное определение понятия «экономические санкции». Аргументирована попытка рассмотрения феномена экономического патриотизма с точки зрения системного подхода, предполагающего интегративность самого понятия «экономический патриотизм» и акцент на формировании у студентов технического университета системного мышления и ценностной картины восприятия мира, связанных со стремлением поддерживать отечественных производителей товаров и услуг. Также в статье приводится научное обоснование необходимости формирования экономического патриотизма у представителей современной молодежи с позиций кризисных явлений в социально-экономической сфере.

Ключевые слова: экономический патриотизм учащейся молодежи, экономические санкции, студенты технического университета, экономический кризис, экономическое воспитание молодежи

FORMATION OF ECONOMIC PATRIOTISM IN STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES DURING ECONOMIC SANCTIONS IN RUSSIA

Orinina L.V.

FGBOU VPO «Magnitogorsk State Technical University G.I. Nosov», Magnitogorsk,
e-mail: orinina_larisa@mail.ru

An attempt to analyze the phenomenon of economic patriotism as one of the new concepts, based its relevance and scientific novelty. Powered scientific definition of «economic sanctions». Reasoned attempt to consider the phenomenon of economic patriotism in terms of a systemic approach, involving integrative concepts of «economic patriotism» and the emphasis on the formation of students of technical university system thinking pattern and value perception of the world, associated with the desire to support domestic producers of goods and services. The article also provides a scientific rationale for the formation of economic patriotism among representatives of the youth of today from the standpoint of the crisis in the social and economic sphere.

Keywords: economic patriotism students, economic sanctions, engineering students, the economic crisis, the economic education of young people

Состояние общественной идеологии большей части населения в России на сегодняшний день определяется динамикой в изменении рынка и показателями экономической эффективности, которые в настоящее время достигли критической отметки. Большинство исследователей в области изучения экономического рынка России однозначно сходятся в оценке того, что этот рынок переживает далеко не лучшие времена, что, в свою очередь, объясняется политикой экономических санкций стран ЕС и США. При этом страны Евросоюза, достаточно четко осознавая, что, поддерживая политику экономических санкций США в отношении России, они терпят колоссальные убытки в сфере туризма, сельского хозяйства, экспорта, тем не менее, не считают нужным изменить вектор своих действий по отношению к РФ, хотя большая часть населения этих государств, по результатам общественного мониторинга, крайне отрицательно относится к проводимой властями экономической политике. Экономическая ситуация в стране, в свою очередь, отрица-

тельно сказывается на общем уровне жизни населения и приводит к массовым депрессивным настроениям в обществе, а также крайне негативному отношению к странам ЕС и США. С учетом сложившейся ситуации однозначным является вывод о том, что современному обществу, в особенности, её прогрессивной части, которую еще можно оградить от всевозможных стереотипов социально-экономического и геополитического характера молодежи, срочно требуется некий эмоционально-психологический «костыль», который мог бы служить некоей точкой баланса на перипетии глобальных изменений и масштабного международного конфликта, постепенно набирающего оборота. На наш взгляд, такую поддерживающую функцию может выполнять процесс формирования экономического патриотизма у учащейся молодежи.

Известный журнал «Black list» таким образом определяет специфику экономических санкций. Они представляют собой применяемые одной или несколькими странами меры экономического характера

по отношению к другой стране или группе стран [1]. Экономические санкции могут иметь форму полного или частичного запрета импорта товаров из страны, экспорта в страну, а также ограничения финансовых операций. Целью санкций является принуждение правительства страны, на которую эти санкции наложены, изменить свою политику в разных сферах: вывод войск с оккупированной территории, прекращение нарушений прав человека, прекращение всех видов поддержки международного терроризма и прочее. В международном праве отсутствует точное определение экономических санкций: каждый случай их применения подлежит отдельному рассмотрению. В одностороннем порядке санкции могут быть наложены решением Президента страны, Правительства или законодательного органа. Возможно применение санкций несколькими государствами. Тем не менее, официальным международным статусом обладают только санкции, которые приняты Советом Безопасности ООН. В теории, они являются самыми действенными, поскольку обязательны для исполнения всеми странами-членами ООН. На практике, действенность таких санкций зависит от конкретных стран, являющихся торговыми партнерами «оштрафованного» государства, поскольку эффективных методов воздействия на нарушителей санкционного режима у ООН нет. Специфику экономических санкций проще всего рассматривать в их исторической ретроспективе. Первое упоминание об экономических санкциях в письменных источниках встречается в 432 до н.э. Санкции были приняты Афинским морским союзом против города Мегара с целью прекратить в этом городе укрывательство беглых рабов из Афин и распахки приграничных территорий, считавшихся священными. Стоит отметить, что введенные санкции произвели обратный эффект. Мегарские купцы были вынуждены обратиться за военной помощью к своему союзнику – Спарте, и в результате Пелопонесской войны Афины потерпели поражение. В Средневековье экономические санкции распространения не получили, из-за отсутствия постоянной конфигурации военных и торговых союзов. В 19 веке экономические санкции приняли форму морских блокад. За почти столетний период морские блокады осуществлялись: 12 раз Великобританией, 11 раз Францией, по 3 раза Германией и Италией, по 2 раза Россией и Австрией и 1 раз Чили. В 20 веке, на фоне бурного развития международной торговли, экономические санкции получили широкое распространение. Самым ярким примером коллективных санкций

является ограничение поставок стратегических технологий и товаров в страны социалистического блока. Для контроля за этими санкциями был организован специальный комитет, в который входили 17 стран. Ярчайшим примером односторонних санкций является введенное США в 1960 году и продолжающееся до сих пор эмбарго в отношении Кубы. Ущерб Кубы от санкций США оценивается в 1 трлн. долларов. Тем не менее, основная цель эмбарго – установление на Кубе демократического режима – так и не достигнуто.

Начиная с 1990 года СБ ООН начинает более активное использование международных экономических санкций против различных стран: Ирак (с 1990), Югославия (1991–2001), Сомали (с 1992), Ливия (1992–2003), Либерия (с 1992), Ангола (1993–2002), Гаити (1993–1994), Руанда (1994–2008), Сьерра-Леоне (с 1997), Афганистан (с 1999), Эритрея и Эфиопия (с 2000), ДР Конго (с 2003), Кот-д’Ивуар (с 2004), Судан (с 2004), Ливан (с 2005), Иран (с 2006), КНДР (с 2006). Наложённые ООН санкции, в основном, носят частичный характер и направлены на ограничение поставок военного оборудования и оружия в эти страны, а также замораживание активов, размещенных за рубежом. *В практике современных международных отношений считается, что наибольший эффект имеют экономические санкции, направленные не на страну в целом, а на ее руководство: замораживание их зарубежных активов, отказ в инвестировании, запрет на въезд в страну. Экономические санкции, имеющие жесткий характер и направленные на подрыв экономики государства, признаны негуманными, так как от них больше всего страдает население, в основном беднейшие его слои. Рассмотрев исторические этапы развития экономических санкций, обратимся к анализу рубрик ведущих журналов и наиболее значимых исследователей в области изучения специфики санкций против России.*

Так, Шаринова Г.А. считает, что любые экономические кризисы, которые сопровождаются спадом производства и не зависят от причин возникновения кризиса, приводят к снижению покупательского спроса и нехватки у предприятий денежных средств на реализацию различных проектов [5]. В этом случае производители вынуждены экономить и сокращать свое производство, используя один из самых распространенных способов экономии — сокращение рабочего персонала. Большая часть компаний призналась, что новых сотрудников нанимать не собирается. Они предпочитают раз-

вивать профессионализм уже имеющегося персонала, если возникает необходимость. Российская экономика пребывает в состоянии кризиса. Рыночные взаимоотношения в стране в последние годы вызывают увеличение числа безработных. Большая часть экономически активных граждан не имеют постоянного места работы.

Известны основные последствия низкой занятости населения:

- снижение прибыльности предприятий;
- медленная активность работника после длительной безработицы;
- низкое развитие экономической стороны жизни людей;
- снижение уровня психического комфорта граждан;
- недоверие правительству страны;
- потеря уровня квалификации специалистов;
- снижение ВВП государства [2].

Исследователь и экономический обозреватель Мансурова А.Ф. рассматривает социально-экономический характер причин, которые способствовали внедрению политики экономических санкций Европы и США по отношению к РФ, а также логически обусловленные результаты введения данных санкций для экономики, политики и массового сознания жителей России. Так, автор статьи указывает на то, что многочисленные санкции со стороны Евросоюза и Соединенных Штатов Америки негативно отражаются в среднесрочной и долгосрочной перспективе развития России. В краткосрочном контексте санкции не столь заметны и значимы, но на определенном этапе может возникнуть кумулятивный эффект, что может нанести серьезный ущерб ряду секторов российской экономики [3]. Данный факт может негативно повлиять на российскую экономику, привести к потере доверия международных инвесторов к инвестициям в РФ и, как следствие, к снижению цен на акции Газпрома. Так же есть риск невозможности привлекать заемный или акционерный капитал на международных рынках. Таким образом, цель санкций не столько личное наказания политической элиты России, сколько фактическое разрушение некоторых ключевых отраслей экономики страны в долгосрочном периоде.

Яна Хлюстова считает, что санкции не являются эффективным средством разрешения международных конфликтов ни в экономическом, ни в политическом плане. Их использование можно объяснить желанием лидера вводящей санкции страны повысить свой авторитет в глазах населения, утвердить положение государства на международной арене, ухудшить политическую

ситуацию и дестабилизировать общество подвергающейся санкциям страны. При этом основная цель санкций – вынудить государство-нарушителя международных норм изменить линию поведения – скорее всего, останется не достигнутой [4].

Под экономическим патриотизмом на нынешний момент в науке и практике понимают стремление защитить национального производителя предпочесть отечественные товары импортным. Проблематика экономического патриотизма полностью совпадает с проблематикой соотношения краткосрочных и долгосрочных последствий протекционизма как экономической политики. Остановимся на экономической составляющей данного понятия.

Экономический патриотизм потребителя представляет собой отношение человека к реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов близкого ему сообщества в процессе потребления материальных благ, а также соответствующее этому отношению поведение. Результатом чрезмерного, гипертрофированного развития экономического патриотизма является экономический эгоизм – отношение человека к реальности, для которого характерным является крайнее стремление к продвижению своих собственных экономических интересов, а также интересов близкого ему сообщества, как правило, сопровождающееся нарушением норм морали и права, а также соответствующее этому отношению поведение. Состояние отсутствия чувства экономического патриотизма определяется как экономический нигилизм. Для него свойственно такое отношение человека к реальности, в основе которого лежит отсутствие осознания человеком собственных экономических интересов и/или интересов близкого ему социума, отсутствие стремления к защите и продвижению этих интересов и соответствующее этому отношению поведение [2].

В целях определения уровня сформированности экономического патриотизма у представителей современной молодежи на базе ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет» было проведено анкетирование, в котором приняло участие 65 человек – студентов ВПО технических и гуманитарных специальностей, из которых: 35 – девушек, 30 – юношей в возрасте от 18 до 21 года (студенты 1–2 курсов).

Ориентируясь на результаты мониторинга относительно уровня сформированности адаптивных копинг-стратегий в ответ на различные экономические провокации

современного общества можно отметить следующее:

1. Студенты ВПО осведомлены о феномене экономического патриотизма, интерпретируют его корректно, при этом смешения с другими понятиями не происходит.

2. Все без исключения респонденты оценивают явление экономического кризиса как негативное или крайне негативное и отмечают, что в 90 % случаев оно затронуло их собственную семью.

3. Большая часть студентов считают, что данный феномен произошел в большей степени вследствие напряженного международного конфликта, нежели вследствие близорукости властей или политической «безграмотности» административных органов и населения.

4. Студенты способны трезво оценивать сложившуюся экономическую ситуацию в современной России, особо ярких случаев того, как их знакомые или родственники смогли не только «выжить», но и «подняться» в условиях экономического кризиса – не приводят, но при этом отмечают, что справиться с кризисом можно и нужно, для этого необходимо, во-первых, время для стабилизации уровня жизни населения, который резко понизился, во-вторых, активное проведение мер по изменению международной динамики со стороны руководства государства. Актуальность рассмотрения вопроса формирования экономического патриотизма у студентов технического университета через призму

их вхождения в процесс профессиональной адаптации предполагает и определенный механизм реализации социального партнерства между организациями высшего профессионального образования и организациями-работодателями [2].

В этой связи формирование экономического патриотизма у учащейся молодежи, составляющей огромный сектор будущих потребителей экономических ресурсов России, будет способствовать реализации главной цели молодежной политики – более эффективному процессу социализации студенчества и разработки адаптивных механизмов выживания в условиях введения экономических санкций в России.

Список литературы

1. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Экономический патриотизм студентов как фактор их адаптации к современным экономическим условиям при осуществлении социального партнерства вуза и организаций-работодателей // Социальное партнерство организаций по формированию культуры здоровья и социализации детей, подростков и молодежи: монография. – Новосибирск: издательство СибАК, 2015. – С. 210–227.
2. Мансурова А.Ф. Последствия санкций США и ЕС для российской экономики // SCI-ARTICLE. – 2014. – № 14. – С. 17–25.
3. Хлюстова Я. Империя на пустом месте // ЦентрАзия. Март 2015. – № 3. – С. 3–5.
4. Шарина Г.А. Финансовый механизм – активный элемент в системе управления финансами // Вестник КГУ. – 2013. – № 1 (17). – С. 31–38.
5. Blacklist. 2015. № 10. Monday, September (Ч. 1). С. 10–12.

УДК 004.9

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Прохоренков П.А.

ОУ ВО «Смоленский гуманитарный университет», Смоленск, e-mail: prohpavel@yandex.ru

В статье анализируются основные этапы формирования электронной информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. Рассматриваются характеристики и технические возможности компьютерных информационных технологий и средств телекоммуникаций как основу формирования электронной информационно-образовательной среды учебного заведения. Отличительным признаком современного этапа является изменение функций как преподавателей, так и сотрудников отвечающих за организацию учебного процесса в вузе. Изменения касаются форм проведения занятий, содержания и технологий разработки учебных материалов. Актуальность статьи связана с повышением роли информационных компьютерных технологий в системе высшего образования.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, телекоммуникационные технологии, дистанционное обучение, облачные технологии

STAGES OF FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

Prohorenkov P.A.

Smolensk Humanitarian University, Smolensk, e-mail: prohpavel@yandex.ru

The article analyzes the main stages of the electronic information-educational environment of higher education. The characteristics and technical capabilities of computer information technology and telecommunications as the basis for the formation of electronic information-educational environment of the school. The hallmark of the current stage is to change the functions of both teachers and the staff responsible for the organization of educational process in high school. The changes relate to forms of employment, content and technology development of teaching materials. Relevance of the article is associated with the increasing role of information computer technologies in higher education.

Keywords: Electronic information-educational environment, telecommunication technologies, distance learning, cloud technology

Информационная образовательная среда (ИОС) всегда была основой любой образовательной системы. Изменения в экономической и социальной жизни общества, стремительное развитие информационных технологий, изменения на рынке труда все эти процессы существенно влияют на формирование современной информационной образовательной среды учебного заведения и ее роль в системе образования.

Исторически, информационные ресурсы вуза концентрировались в печатных изданиях, хранящихся в библиотеках и читальных залах. Носителями информационных ресурсов вуза выступали педагоги, лекции последних в виде рукописных конспектов становились главным информационным ресурсом студента при подготовке к экзамену или зачету. Важную роль в информационном обеспечении студентов и особенно аспирантов играли городские библиотеки и система межбиблиотечного обмена. Основной информационной технологией в этот период была технология изготовления ксерокопий бумажных источников информации, а также технология микрофильмирования. Трудно пере-

оценить роль издававшихся реферативных журналов по различным направлениям науки и техники. Такие журналы позволяли оперативно отслеживать новые научные публикации как отечественных так и зарубежных ученых.

Следующим этапом развития информационной образовательной среды вуза стало внедрение и развитие компьютерной техники. Появились постоянные запоминающие устройства, позволяющие хранить большие объемы информации в электронном виде. Появились специальные программы – текстовые редакторы, позволяющие создавать электронные документы и сохранять их в памяти компьютера. Ну и наконец для переноса файлов с одного компьютера на другой стали использоваться сначала магнитные дискеты, а затем оптические диски. Но стать значимым информационным ресурсом все это смогло только с появлением персональных компьютеров и внедрения их в учебных заведениях. Появление персональных компьютеров ознаменовало появление новых по форме информационных ресурсов – электронных образовательных ресурсов, хотя роль их в учебном процес-

се пока оставалась весьма скромной. На этом этапе большее значение приобрели компьютерные программы для управления учебным процессом такие как электронный деканат, электронная приемная комиссия и др. Основными функциями этих систем стали ведение базы данных контингента абитуриентов и обучающихся, фиксация в электронном виде результатов текущей и итоговой аттестации, печать учебных форм и разнообразной учебной документации. В основном программное обеспечение для этих целей разрабатывалось специалистами самого учебного заведения.

Что касается учебного контента, то по мере внедрения и совершенствования персональных компьютеров стали разрабатываться электронные копии учебников на компакт-дисках. Как правило этим занимались специализированные издательства. Электронные диски с учебным материалом имели специальный формат представления данных, средства навигации по материалу, мультимедийные вставки, наборы оценочных средств. Диски имели средства защиты от копирования и тиражирования. Такие диски приобретались учебными заведениями и использовались в качестве библиотечного фонда наравне с печатными изданиями. Кроме того, сами вузы стали разрабатывать и распространять на компакт-дисках учебные материалы для своих студентов.

Важным этапом информатизации учебных заведений стало внедрение в вузах локальных вычислительных сетей и создание общих информационных ресурсов. Появились новые понятия: информационная система вуза, система электронного документооборота, электронная библиотека. Произошли изменения и в учебном процессе. Сначала калькулятор заменил логарифмическую линейку, а затем на смену калькулятору пришел персональный компьютер. Стали внедряться программные средства для обработки лабораторных данных, программные средства моделирования различных процессов. Если для исследования электронной схемы до появления программ моделирования требовалось прежде собрать такую схему, то с появлением специальных программ такие исследования позволяли проектировать и исследовать самые разнообразные по сложности электронные узлы и схемы. У вузов появились возможности через виртуальные лаборатории познакомиться студентам с самыми разнообразными технологиями, устройствами, процессами.

Наибольшее значение в превращении электронной информационно-образовательной среды вуза в главную инновационную область его развития сыграло появле-

ние и повсеместное внедрение глобальной вычислительной сети Интернет и новых телекоммуникационных технологий [3]. Это связано в первую очередь с обеспечением доступности к электронным образовательным ресурсам, а также с возможностью взаимодействия всех участников образовательного процесса через разнообразные средства телекоммуникаций.

Появляется новая технология обучения, получившая название дистанционное обучение. Утрачивается главенствующая роль лекционных занятий, материал учебной дисциплины размещается в электронной библиотечной системе вуза и открыт через дистанционные технологии для всех студентов учебного заведения. Роль преподавателя существенно меняется. Можно выделить две составляющие: разработка электронных курсов и проведение практических занятий и консультаций. Существенные изменения происходят и в организации учебного процесса. Появляются новые формы занятий, основанные на использовании достижений современных компьютерных и телекоммуникационных технологий. Это видеолекции и вебинары, онлайн консультации, групповые проекты, виртуальные лаборатории.

Сегодняшний этап развития ЭИОС характеризуется тем, что электронная информационно-образовательная среда превратилась в необходимый и обязательный элемент в образовательной системе. Это обстоятельство нашло отражение в федеральном законе об образовании и в последних образовательных стандартах бакалавриата, которые определяют основные элементы ЭИОС, задачи, которые она должна решать и критерии оценки ЭИОС.

Основным критерием оценки качества ЭИОС является удовлетворение информационных потребностей всех групп пользователей, взаимодействующих с этой средой. Можно выделить четыре основные группы (рис. 1).

1. Со стороны студентов основными информационными запросами являются информационные материалы распространяемые через сайт учебного заведения, а также электронные информационные ресурсы электронной библиотеки вуза и внешней электронной библиотечной системы (ЭБС). Освоение учебной программы требует наличия современных компьютерных классов, системного и прикладного программного обеспечения. Все большее значение для обучающихся приобретает использование в учебном процессе дистанционных образовательных технологий [4]. Новым элементом ЭИОС является возможность создания и ведения интерактивного портфолио.

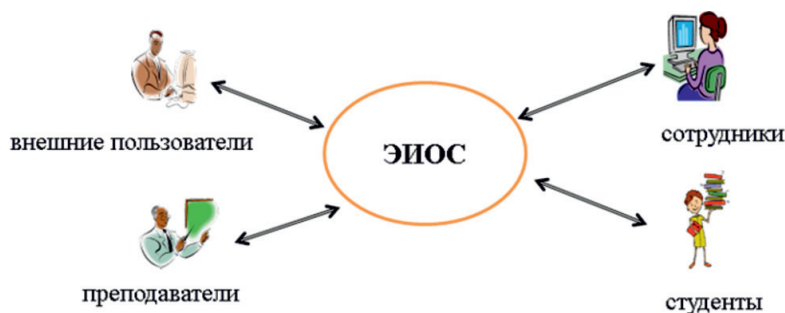


Рис. 1. Основные группы пользователей электронной информационно-образовательной среды вуза

2. Преподаватель с одной стороны является участником создания ЭИОС (готовит электронные материалы, разрабатывает программы), с другой стороны использует эту среду для ведения образовательной деятельности. Для него важными критериями являются: наличие условий работы со студентами в ЭИОС (современные компьютеры, программное обеспечение, оборудованные проекторами лекционные аудитории), наличие доступа к современным ЭБС, наличие стимулов разработки электронных ресурсов и работы в ЭИОС.

3. Для сотрудников структурных подразделений вуза важнейшим критерием качества ЭИОС является наличие в ее составе системы электронного документооборота, обеспечивающей автоматизацию всех основных операций начиная от приемной комиссии и заканчивая оформлением выпуска студентов.

4. Категория внешних пользователей ЭИОС имеет несколько основных подгрупп, отличающихся по виду информационных потребностей. Прежде всего это потенциальные абитуриенты учебного заведения, для которых важна информация об образовательных программах, условиях приема и обучения, об организации учебного процесса. Как правило такая информация доступна через сайт учебного заведения. Другая подгруппа внешних пользователей выполняет функции контролирующих органов. В первую очередь проверяется открытость учебного заведения путем анализа материалов размещенных на его сайте. Перечень материалов обязательных для размещения на сайте определяется нормативными актами и приказами федеральных органов власти. Еще одной функцией ЭИОС является формирование разнообразных электронных отчетов по результатам деятельности учебного заведения.

Разные группы пользователей имеют разные приоритеты и критерии оценки

ЭИОС. Чтобы ЭИОС вуза служила улучшению реализации образовательных программ, улучшению управления учебным процессом, она должна быть спроектирована в соответствии с этими критериями. На рис. 2 представлена структура основных элементов ЭИОС университета.



Рис. 2. Типовая структура основных составляющих ЭИОС

Успех внедрения ЭИОС зависит от целого ряда предпосылок, важнейшими из которых являются:

- наличие в учебном заведении технических и программных средств информатизации рабочих процессов и практического опыта их эксплуатации;
- эффективная система научного, методического и организационного обеспечения процессов информатизации;
- в учебном заведении должна быть реализована система подготовки и переподготовки кадров в области информационных технологий.

Сегодня десятки разработчиков предлагают учебным заведениям самые разнообразные программные продукты и системы управления обучением [1]. Выбор как

технических средств информатизации, так и программного обеспечения является важнейшим и ответственным этапом внедрения ЭИОС. Предлагаемые разработчиками программные платформы как правило имеют близкие наборы функций, ориентированные на автоматизацию учебной деятельности учебных заведений. Поэтому в качестве критериев выбора можно выделить:

- Удобство использования программно-го обеспечения. Преподаватель или методист не должны читать толстое руководство по использованию программного обеспечения или тратить время на то, чтобы понять, как можно создать тест. Программное обеспечение должно быть простым и открытым.

- Совместимость предполагает возможность использования одних и тех же учебных материалов в различных системах управления обучением. Примером совместимости может служить стандарт SCORM.

- Возможность доступа в ЭИОС с помощью разных программных и технических средств.

Особенностью сегодняшнего этапа развития ЭИОС и ближайшей перспективы является мощное воздействие мировых информационных образовательных ресурсов на образовательную среду учебного заведения. Результатом глобализации научно-технического прогресса и переходом от индустриального общества к обществу знаний можно считать формирование глобальной электронной информационно-образовательной среды. Характерными проявлениями глобализации в образовании можно считать появление открытых образовательных ре-

сурсов, унификации программных средств управления учебными заведениями, развитие технологий дистанционного обучения, все большее использование облачных сервисов [5]. Все эти процессы заставляют вырабатывать новые подходы к формированию ЭИОС учебного заведения. Ключевыми признаками нового подхода являются интеграция образовательных ресурсов с другими участниками образовательного пространства, открытость, переход на новые инновационные технологии, изменение роли преподавателя [2].

Список литературы

1. Батаев А.В. Обзор рынка систем дистанционного обучения в России и мире // Молодой ученый. – 2015. – № 17. – С. 433–436.
2. Лаврова Е.В. Основные направления инноваций в современном образовании: инновационные методы обучения // Инновации: бизнес и образование: материалы научно-практической конференции. – Смоленск: Изд-во СИБП, 2010. – С. 108–110.
3. Прохоренков П.А., Моисеенков С.В. Основные тенденции развития и внедрения информационных технологий в корпоративном секторе // Актуальные проблемы теории и практики управления: материалы междунар. науч. конф. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. – С. 138–145.
4. Прохоренков П.А., Прохоренкова А.Т. Опыт разработки и внедрения информационной системы дистанционного обучения // Инновации: бизнес и образование: материалы междунар. науч. конф. – Смоленск: Изд-во СИБП, 2014. – С. 206–2011.
5. Прохоренков П.А., Явойш И.Ю., Прохоренкова А.Т. Использование облачных технологий в дистанционном обучении // Инновации: бизнес и образование: материалы междунар. науч. конф. – Смоленск: Изд-во СИБП, 2014. – С. 206–2011.

УДК 612.1/8:378.147:378.180.6

ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИИ-2»

Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., Игибаева А.С., Бисерова А.Г., Алипбекова А.С.

*Казахский Национальный Медицинский Университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: fizi-57@mail.ru*

Повышение качества образования невозможно без активизации познавательной деятельности студентов. Познавательный интерес, творчески-поисковый процесс среди всех мотивов учебной деятельности является самым действенным. Для проведения занятий у студентов 3 курса факультета «Общая медицина», обучающихся по модульной системе, преподавателями модуля нормальной физиологии разрабатываются и используются на занятиях различные интерактивные методы обучения (командный метод обучения – TBL, проблемный – PBL, метод на основе клинического случая-CBL), ролевые игры, компьютерные игры. Применение игровых интерактивных методов преподавания дисциплины «Физиология-2» способствуют формированию когнитивной, операциональной, аксиологической, правовой компетенций и мотивируют студентов на самообразование, активизируют познавательную деятельность, способствуют формированию клинического мышления.

Ключевые слова: Модульная система, игровые интерактивные методы

GAME INTERACTIVE METHODS IN TEACHING «PHYSIOLOGY-2»

Roslyakova E.M., Baizhanova N.S., Igibaeva A.S., Biserova A.G., Asylbekova A.S.

Kazakh National Medical University S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: fizi-57@mail.ru

Improving the quality of education is impossible without activating the cognitive activity of students. Cognitive interest, creative-search process among all the motives of educational activity is the most effective to conduct classes at the 3rd year students of the faculty «General Medicine», enrolled in a modular system, teachers module normal physiology are developed and used in the classroom a variety of interactive learning methods (team teaching method – TBL, problematic – RBL, the method based on the clinical case-SBL), role-playing games, computer games. Application of game interactive methods of teaching «Physiology-2» contribute to the formation of cognitive, operational, axiological, legal competence and motivate students to educate themselves, stimulate cognitive activity, contribute to the formation of clinical thinking.

Keywords: Modular system, interactive gaming techniques

Реформы высшего медицинского образования предполагают, в числе прочих, переход системы на новые образовательные стандарты, внедрение кредитно-модульной организации учебного процесса с акцентом на компетентностный подход, что требуют от профессорско-преподавательского состава вузов разработки и использования новых методов, приемов, улучшающих качества обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов и мотивирующих к профессионализму. В этом контексте, инновационные технологии обучения стали важнейшим фактором успешной деятельности высших учебных заведений в современных условиях. Познавательный интерес, творчески-поисковый процесс среди всех мотивов учебной деятельности является самым действенным. Такой вид самостоятельной активной работы студентов не только активизирует умственную деятельность, но и направляет ее к последующему решению поставленных задач, формированию профессионального критического мышления. Современное обучение требует внедрения таких технологий, которые способны не только пробуждать у учащихся

интерес к знаниям, но и способствовать потребности в более полном и глубоком их усвоении, развивать инициативу к самостоятельности в работе. В процессе обучения студенты должны не только овладеть установленной системой научных знаний, умений и навыков, но и развивать свои познавательные способности и творческие силы.

Введение новых методик преподавания, игр, компьютерных программ обеспечивает активное участие на занятии каждого студента, а также повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность студентов за результаты учебного труда. Применение игровой формы преподавания дисциплины является одной из актуальных проблем современной методики преподавания, что вызвано рядом факторов. Во-первых, в связи с внедрением кредитно-модульной системы современный учебный процесс протекает достаточно интенсивно, в сжатые сроки. Во-вторых, существует проблема информационного перенасыщения, что вызывает блокировку восприятия сложной и не интересной информации. В-третьих, современная молодежь плохо владеет коммуникативной функцией языка,

что затрудняет формирование мысли и передачу её в устной форме. Эти задачи можно успешно решать через технологию игровых форм обучения: поддерживать у студентов интерес к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия; приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению предмета; обучать устной речи, раскрывая и формируя коммуникативный навык, необходимый каждому врачу [4, 7].

Игровая форма занятий создаётся при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности. Студент легко откликается на призыв к игре, ждет от нее удовольствия и радости, что делает игру экзистенциально ориентированной на положительные переживания, эмоции. Возможно, именно эта характеристика игры обуславливает привлекательность игровых методик, которые являются весьма эффективными в преподавании любых дисциплин, в том числе и физиологии.

В Центре интегрированного обучения Казахского национального медицинского университета им. С.Д. Асфендиярова для проведения занятий у студентов 3 курса факультета «Общая медицина», обучающихся по модульной системе, преподавателями модуля нормальной физиологии для преподавания дисциплины «Физиология-2» разрабатываются и используются на занятиях различные интерактивные методы обучения, способствующие формированию когнитивной, операциональной, аксиологической, правовой компетенций и мотивирующие студентов на самообразование. Для активизации познавательной деятельности, формирования клинического мышления у студентов преподавателями модуля нормальной физиологии используются разнообразные интерактивные методы (командный метод обучения – TBL, проблемный – PBL, метод на основе клинического случая- CBL), игровые и компьютерные технологии. Как правило, данные методики наиболее применимы на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя [3, 5].

Под игровым методом обучения понимают либо способ совместной деятельности учителя и учащихся, а также средство, активизирующее процесс обучения и имеющее материализованную форму предъявления: сценарий, карточки-задания, компьютерные программы игр и др.

Одним из сложных, трудно воспринимаемых студентами вопросов по разделу «Физиология мышц» является «Механизм

мышечного сокращения». Сложность на наш взгляд, заключается в невозможности представить на простой схеме многомерный, многоэтапный процесс, включающий большое количество, участвующих в нем компонентов, каким является «механизм мышечного сокращения и расслабления» [1, 2]. Нами была разработана и внедрена в учебный процесс ролевая игра, в который студент сами воспроизводят процесс мышечного сокращения как некий танец или постановку, где каждый студент представляет собой тот или иной компонент (актин, миозин, ионы кальция, тропонин) необходимый для процесса. В игре участвуют от 10 до 20 человек, т.е. вся учебная группа, две подгруппы. Изучение темы «Механизм развития торможения в ЦНС» для студентов является трудным и сложным вопросом. При разборе данной темы также применяется ролевая игра, где с участием студентов, выполняющих роль возбуждающего нейрона, мотонейрона, клетки Реншоу, проводится построение имитационных моделей механизмов постсинаптического, пресинаптического и пессимального торможения.

Занятие по физиологии системы пищеварения на тему «Пищеварение в различных отделах желудочно-кишечного тракта» проходит в виде ролевой игры-викторины «Пищеварительный конвейер». Цель игры: ознакомление студентов со всеми технологическими процессами пищеварительного конвейера, в отделах желудочно-кишечного тракта – механическая, физическая, химическая обработка пищевого комка, в результате которой ферменты пищеварительных соков осуществляют постепенный гидролиз, поступивших с пищей белков, жиров, углеводов до исходных мономеров. Реквизиты: карточки с названиями ферментов, гастроинтестинальных гормонов (ГИГ), биологически активных веществ (БАВ). Разноцветные кубики, имитирующие белки, углеводы, жиры. В игре принимают участие все студенты группы, между которыми распределяются роли «ответственных» за процессы пищеварения в различных отделах ЖКТ. Задача «ответственных» студентов: выбрав соответствующие определенному отделу ЖКТ кубики, карточки с названиями ферментов, ГИГ, БАВ, рассказать обо всех технологических процессах пищеварения в этом отделе. При неполном ответе другие студенты имеют возможность откорректировать ответ студента

На занятии по физиологии мочеполовой системы на тему «Механизм мочеобразования» используется интерактивный метод «цепочка» – «Механизм мочеобразования.

На магнитной доске прикрепляются таблицы со схемой нефрона, пронумерованные карточки с названиями отделов нефрона, процессов, факторов, механизмов, гормонов, веществ и т.п., карточки с номерами. Студенты делятся на две команды по 5 человек. Для выполнения задания приглашаются 2 студента по 1 из каждой команды. Первый студент должен выбрать карточку с номером, соответствующую правильному ответу (отделам нефрона, процессам, факторам, механизмам, гормонам, веществам, и т.п.) и расставить их на схеме таблицы. Далее студент обосновывает свой выбор, рассказывая теоретический материал. Второй студент из другой команды проводит обоснованную коррекцию ответа.

При изучении модуля «Опорно-двигательный аппарат, кожа и ее придатки» на занятии используется фрагменты интерактивного метода «цепочка» – «Соматосенсорный анализатор». Студент выбирает одну из карточек и зачитывает ситуацию-задание. Например, «Человек погружает руку в сосуд с горячей (50°C) водой и отдергивает руку. Охарактеризуйте отделы анализаторов, участвующих в данном действии». Студенты должны решить: рецепторы, какого анализатора возбуждаются, какие афферентные нейроны и подкорковые структуры участвуют в проведении импульсов и к какой зоне коры головного мозга поступают импульсы, выбрав таблички, соответствующие правильному ответу. Данный игровой метод можно использовать и в командной работе, когда команда студентов 5-7 человек решает не одну, а несколько задач, с последующим поиском ошибок у команды – соперников, обоснованием своей позиции и взаимооценкой другой команды.

Таким образом, игра, как современный инновационный метод вполне оправданно может являться инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучающихся, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и инте-

реснее, заставляет волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению знаний по изучаемым дисциплинам. Игра позволяет создать положительную мотивацию, концентрировать интеллектуальные усилия, мобилизовать умственные способности учащихся, их воображение, внимание, память. В игре происходит непроизвольное, но в то же время прочное усвоение учебного материала. Игра создает условия для актуализации всего наличного социального опыта обучающихся, непрерывного диагностирования не только ранее усвоенных, но и приобретаемых в ходе игры знаний, умений, личностных качеств, значимых с точки зрения целей обучения [6].

Список литературы

1. Байжанова Н.С., Рослякова Е.М., Хасенова К. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Физиология-2». // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4, часть 2. – С. 383–385.
2. Байжанова Н.С., Хасенова К.Х., Рослякова Е.М., Бисерова А.Г. Использование интерактивных методов в модульной системе обучения // Вестник КазНМУ. – 2014. – № 3 (2). – С. 13–16.
3. Бисерова А.Г., Байболатова Л.М., Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., Шайхынбекова Р.М. Опыт и перспективы внедрения инновационных методов в учебный процесс. // Журнал «Современные наукоемкие технологии». – 2015. – № 10.
4. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – Киев: Выща школа, 1988.
5. Рослякова Е.М., Бисерова А.Г., Хасенова К.Х. Опыт внедрения интерактивных методов в модульном обучении. // «Международный журнал экспериментального образования». – 2015. – № 3 (часть 3). – С. 328–329.
6. Сарсенбаева С.С. Активные методы обучения в медицинском ВУЗе: учебное пособие // С. Сарсенбаева, Ш. Рамазанова, Н. Баймаханова. – Алматы, 2011. – 44 с.
7. Шапиева А. С., Магомедова П. К. Применение игровых технологий в процессе обучения // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – «Педагогические науки». – 2015. – № 10 (19). – С. 70–72.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ-2»

Рослякова Е.М., Бисерова А.Г., Алипбекова А.С., Байжанова Н.С., Игибаева А.С.

*Казахский Национальный Медицинский Университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: fizi-57@mail.ru*

Реформа медицинского образования приводит к необходимости использования новых средств обучения. Среди самых распространенных и используемых новых средств обучения являются информационные технологии, в частности компьютерные технологии. В Казахском национальном медицинском университете им. С.Д. Асфендиярова преподавание практически всех дисциплин сопровождается широким использованием компьютерных технологий. Это компьютерные обучающие программы, видеофильмы, программы тестирования, как заимствованные, так и созданные преподавателями. Компьютерные программы используются на практических занятиях и для самостоятельной работы студентов. Компьютерные технологии вносят новизну в разбор определенной дисциплины, мотивируют студента, превращают обучение в увлекательный процесс и облегчают подготовку к занятиям, позволяют моделировать физиологические эксперименты.

Ключевые слова: Обучение, информационные и компьютерные технологии

COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING «PHYSIOLOGY-2»

Roslyakova E.M., Biserova A.G., Asylbekova A.S., Baizhanova N.S., Igibaeva A.S.

Kazahsky National Medical University S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: fizi-57@mail.ru

Reform of medical education makes it necessary to use new means of learning. Among the most commonly used and new learning tools are information technology, especially computer technology. The Kazakh National Medical University. S.D. Asfendiyarov teaching of almost all subjects is accompanied by the extensive use of computer technology. This computer training programs, movies, software testing is borrowed, and by teachers. Computer software used in practical classes and independent work of students. Computer technology brings new feelings to the analysis of a particular discipline, motivate the student makes learning an exciting process and facilitate the preparation of the course, allow you to simulate the physiological experiments.

Keywords: Education, information and computer technology

В свете общих реформ образования и медицинского образования в частности возникает необходимость использовать новые средства обучения. К таким средствам обучения относятся информационные технологии, а точнее, использование компьютерных программ, которые превращают обучение в увлекательный процесс, с элементами игры, способствуют развитию исследовательских навыков обучающихся, тренируют и активизируют память, наблюдательность, сообразительность, концентрируют внимание, заставляют их по-другому оценить предлагаемую информацию. Компьютер особенно на занятии по самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя (СРСП) и при выполнении заданий по самостоятельной работе (СРС) значительно расширяет возможности представления учебной информации. Кроме того, применение компьютера на СРСП и СРС позволяет устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь. Применение компьютерных технологий позволяет сделать СРСП и СРС по настоящему про-

дуктивными, процесс учебы интересным, осуществляет дифференцированный подход к обучению, позволяет объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Таким образом, во главе становится процесс обучения со своими особенностями, а компьютер – это мощный инструмент, позволяющий решать новые, ранее не решенные дидактические задачи.

При этом говорить о новой информационной технологии обучения можно только в том случае, если она: удовлетворяет основным принципам педагогической технологии; решает задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически и/или практически решены; компьютер является средством подготовки и передачи информации студенту.

Одна из наиболее актуальных тем в образовании на сегодняшний день – использование информационных технологий. Педагог имеет возможность сделать изучение материала дисциплины более наглядным, интересным, проблемным, но и, показать связь между отдельными предметными областями [4, 5].

В Центре интегрированного обучения Казахского национального медицинского

университета им. С.Д. Асфендиярова на модуле нормальной физиологии широко применяются компьютерные технологии преподавания дисциплины «Физиология-2» во всех направлениях учебного процесса: во время лекций, практических занятий, СРСП и СРС.

Самая распространенная форма – создание презентаций. Презентации используются на лекциях и при подготовке студентов СРС. При этом в КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова согласно плана реализации 3-х язычного обучения студенты готовят презентации на заданные темы СРС на втором языке обучения (для русскоязычных групп на казахском языке, для казахскоязычных групп на русском языке, для иностранных студентов по выбору) и на английском языке. В этих проектах студенты имеют возможность создать анимированное представление материала, например представление конкретного физиологического процесса в трехмерном пространстве.

Не менее интересным способом применения информационных компьютерных технологий является применение обучающих программ, которые могут быть использованы с целью не только обучения, но и проверки знаний. Такие программы наиболее эффективно используются на модуле нормальной физиологии при проведении занятий по методике CBL (case-based learning), когда можно разбивать группу студентов на команды. Метод обучения на основе случая, сам по себе позволяет более детально изучить данную тему, обогащает процесс обучения, позволяет сделать обучение более эффективным, вовлекая студента к более активной роли в самостоятельном изучении материала, позволяет оптимизировать учебный процесс, раскрывает потенциал студента, повышает мотивацию к обучению и нацеливает студента на конечный результат усвоения знаний в рамках учебной дисциплины. А при разумном введении в методику CBL использовании компьютерных обучающих программ, компьютеры и информационные технологии вообще становятся удобным инструментом, который привносит элемент новизны, повышает интерес студентов к приобретению знаний, облегчает подготовку к занятиям [1, 2, 3]. Применение компьютера на разных этапах обучения позволяет довести время активной работы студентов на практическом занятии до 75-80% времени, вместо обычных 15-20%.

На модуле нормальной физиологии успешно в течение нескольких лет используются компьютерные программы как заимствованные, так и собственные.

Среди собственных программ, созданных профессорско-преподавательским составом модуля нормальной физиологии: видеопрограмма-презентация с элементами викторины «Рефлексы новорожденных» на русском и казахском языках, электронная обучающая программа «Рефлексы спинного мозга», электронное учебно-методическое пособие «Система кровообращения. Физиология сосудов» на русском и казахском языках. В каждой программе включено электронное тестирование по вопросам изучаемой темы с возможностью неоднократного повтора материала и тестирования.

В учебном процессе на модуле нормальной физиологии используется ряд заимствованных компьютерных программ для студентов 3 курса факультета «Общая медицина» обучающихся по модульной системе дисциплине «Физиология-2». Так компьютерная программа «Physiology simulators» включает в себя 8 разделов, которые содержат 31 модель физиологических экспериментов. Программа может быть использована как на английском, так и на русском языках, что параллельно решает вопросы преподавания дисциплины в рамках программы 3-х язычного обучения. Программа полностью соответствует содержанию рабочей учебной программы по дисциплине «Физиология-2». Может использоваться в качестве альтернативы опытам на животных на практических занятиях по «Системе дыхания», «Мочеполовой системе», «Системе пищеварения», «Нервной системе», «Системе кровообращения», «Эндокринной системе», «Опорно-двигательной системе». Достоинством компьютерных программ такого вида является наиболее простой и наглядный альтернативный вариант использования подопытных экспериментальных животных. При этом качество образования значительно улучшается. Программа позволяет сформировать навыки проведения физиологических экспериментов и умения интерпретировать результаты проведенных исследований. Практическая значимость использования таких программ заключается в возможности выполнять эксперимент (виртуально) без нанесения ущерба для здоровья животных; возможности повторять практическую работу так часто, как вы хотите; исключить вероятность неудачного эксперимента; заменить дорогостоящие практические работы и сложные установки; изменять различные параметры экспериментов, чтобы видеть их влияние на результаты; выполнять практическое задание шаг за шагом, используя подробное описание для каждой работы.

При изучении физиологии сердечно-сосудистой и мочеполовой систем используются программы: «Basic Heart Sounds», «Interactive electrocardiography», «Mediapak». При помощи программы «Basic Heart Sounds» студенты имеют возможность изучить подробно сердечный цикл и механизм происхождения тонов сердца, изменение давления в полостях сердца в различные фазы цикла. Программа «Interactive electrocardiography» является подробным интерактивным учебным пособием по записи ЭКГ и интерпретации общих и частных электрокардиограмм, содержит более 620 электрокардиограмм, сгруппированных в три уровня сложности: начальный, средний и продвинутый. Каждая электрокардиограмма помечена цветными стрелками аннотаций, выделены ключевые понятия, и сопровождается клинической историей и интерпретацией, а также списком диагностических ключевых слов. Ключевые слова могут быть использованы для быстрого и удобного поиска при получении примеров конкретных результатов ЭКГ и диагностики в конце каждого уровня. При изучении физиологии программа «Interactive electrocardiography» необходима для подробного изучения происхождения каждого зубца.

Программа «Mediapak» на английском языке содержит несколько блоков: биологические мембраны, виды транспорта, механизм мышечного сокращения, механизм мочеобразования. Каждый блок состоит из теоретической части и интерактивных задач. Программа предназначена как для самостоятельного изучения, так и для работы на занятиях.

На модуле физиологии создана компьютерная видеотека собственных и заимствованных фильмов по разделам физиологии, которые очень удобно и информативно демонстрировать при проведении занятий по СРСР, а так же давать студентам для самостоятельного просмотра при подготовке к практическим занятиям. Сотрудниками модуля нормальной физиологии КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова создан блок собственных видеофильмов по проведению основных физиологических экспериментов по разделам «Физиология возбудимых тканей» и «Физиология нервной системы». Видеоматериал демонстрируется поэтапный разбор и демонстрацию определенного физиологического эксперимента на животном (лягушке). По физиологии возбудимых тканей: обездвиживание лягушки и приго-

товление реоскопических лапок; приготовление нервно-мышечного препарата; определение порога возбуждения при прямом и не прямом раздражении; опыт Гальвани, опыт Маттеучи. По физиологии нервной системы: изолированное проведение возбуждения по нервным волокнам; практическая не утомляемость нервного волокна; утомление синапса. В современных условиях согласно этическим аспектам использование животных в медицинских исследованиях не приветствуется, таким образом, при полном отсутствии экспериментальных животных, видеофильмы, созданные преподавателями модуля нормальной физиологии, являются хорошим подспорьем для более детального изучения определенных физиологических механизмов.

Таким образом, при использовании компьютерных технологий наблюдается:

1. Повышение эффективности и качества обучения посредством активного использования электронного технологического оборудования и за счет включения в педагогическую практику современных информационно-педагогических технологий, использования цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе.

2. Повышение качества подготовки обучающихся, качества преподавания и качества знаний студентов. Увеличение количества педагогов, владеющих новыми информационными технологиями

Список литературы

1. Байжанова Н.С., Рослякова Е.М., Хасенова К. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Физиология-2». // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4, часть 2. – С. 383–385.
2. Бисерова А.Г., Байболатова Л.М., Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., Шайхынбекова Р.М. Опыт и перспективы внедрения инновационных методов в учебный процесс. // Журнал «Современные наукоемкие технологии». – 2015. – № 10.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 2004.
6. Рослякова Е.М., Бисерова А.Г., Хасенова К.Х. Опыт внедрения интерактивных методов в модульное обучение. // «Международный журнал экспериментального образования». 2015. – № 3 (часть 3). – С. 328–329.

УДК 612:001.5:378.184

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАНИЕ» НА МОДУЛЕ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ

Рослякова Е.М.

*Казахский Национальный Медицинский Университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: fizi-57@mail.ru*

Научно-исследовательская работа студентов, являясь обязательной, неотъемлемой частью подготовки квалифицированных специалистов в университете, становится неразрывной составляющей единого процесса: учебно-воспитательного и научно-инновационного. На модуле нормальной физиологии КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова студенты активно участвуют во всех научных направлениях, имеющих фундаментальное и прикладное значение в медицине. Самостоятельный выбор студентами тем УИРС способствует повышению мотивации и является гарантией успеха данной деятельности. Организация УИРС в настоящее время на фоне востребованности в учебном процессе помогает решить целый ряд комплексных (учебных и воспитательных задач), как формирование у студентов ключевых и профессиональных компетенций, воспитание личностных качеств, развитие творческого потенциала, формирование коммуникативной компетенции, чувство ответственности и самостоятельности, знание важнейших элементов практического определения той или иной задачи.

Ключевые слова: обучение через исследование, научно-исследовательская работа студентов, научный студенческий кружок

THE PROGRAM «LEARNING THROUGH RESEARCH» ON THE MODULE NORMAL PHYSIOLOGY

Roslyakova E.M.

Kazahsky National Medical University S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: fizi-57@mail.ru

The research work of students, being obligatory part of the training of qualified specialists at the university, is becoming an inseparable part of a single process: the educational and scientific innovation. In normal physiology module KazNMU them. S.D. Asfendiyarov students actively participate in all scientific fields, which are of fundamental and practical importance in medicine. Independent selection of the students UIRS improves motivation and is a guarantee of the success of this activity. Organization UIRS now against the backdrop of the demand in the educational process helps to solve a number of complex (training and educational problems), as the formation of students' key and professional competencies, training of personal qualities, the development of creativity, the formation of the communicative competence, a sense of responsibility and self-knowledge essential elements of a practical definition of a problem.

Keywords: learning through research, scientific-research work of students, scientific student's circle

В Казахском национальном медицинском университете им. С.Д. Асфендиярова в 2012-2013 гг. была принята программа «Обучение через исследование», основной целью которой является повышение уровня подготовки будущего врача-специалиста в вузе, посредством формирования у студентов базовых научно-исследовательских компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, так как подготовка квалифицированных специалистов, способных творческими методами индивидуально и коллективно решать профессиональные, научные и социальные задачи и применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса, должна обеспечиваться единством образования, науки и практики. Задача, принятой программы: привить студентам навыки самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомить их с современными методами научного исследования и техникой эксперимента через освоение студентами в процессе обучения по учеб-

ным планам методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие способностей к научному творчеству, самостоятельности и инициативы. Основным принципом обучения через исследование является комплексность, предполагающая интеграцию учебного и научно-исследовательского процессов, а также синтез теоретического и практического обучения с получением конкретных результатов, воплощенных в самостоятельные научные работы, статьи, апробированные технологии. В результате реализации программы обучения через исследование обеспечивается возможность непрерывного участия студентов в научно-исследовательской работе в течение всего периода обучения с учетом профессиональной подготовки и последовательного (от курса к курсу) развития конкретного студента.

В состав основных видов работ преподавателя высшего учебного заведения помимо учебной педагогической нагрузки и методической работы обязательно предполагается

участие в воспитательной и научно-исследовательской деятельности. В рамках научно-исследовательской деятельности преподаватель обязан обеспечивать и руководить учебно-исследовательской работой студентов (УИРС) или научно-исследовательской (НИРС), тем более что целевыми индикаторами, принятой в КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова Программы «Обучение через исследование» являются 100% охват обучающихся исследовательской работой, включенной в образовательный процесс и 100% вовлечение профессорско-преподавательского состава в исследовательскую деятельность, включенную в образовательный процесс. Индикаторы успешности реализации программы «Обучение через исследование» являются: увеличение доли студентов в научной работе; увеличение доли обучающихся в магистратуре и докторантуре; увеличение доли победителей и участников конференций, олимпиад, конкурсов; увеличение доли публикаций студентов и молодых ученых; увеличение доли молодых ученых в научно-технических проектах [1].

Обучение через исследование предполагает все виды работы самостоятельной студентов – СРС (самостоятельная работа студентов), СРСП (самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя), НСК (научные студенческие кружки), НТП (научно-технические проекты). Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является продолжением и углублением учебного процесса и включена в процесс подготовки специалиста. Формы НИРС условно разделены на две категории: включенной в учебный процесс (УИРС) и выполняемой во внеучебное время.

Учебно-исследовательская работа студентов с элементами научных исследований включает в себя: освоение приемов планирования, учебно-научных исследований и личной самоорганизации исследователя, способов проведения научных обсуждений, техники выступлений с сообщениями, докладами, оппонированием; знакомство с методами работы с научной литературой в печатной и электронной формах; освоение различных обучающих программ, и методов статистической обработки данных исследований; накопление опыта составления тезисов и докладов, написания научных статей.

На модуле нормальной физиологии КазНМУ преподаватели работают со студентами 3-го курса факультета Общая медицина. К студентам 3-го курса Программа предъявляет более углубленные требования. В ходе выполнения студентами небольших самостоятельных исследований и заданий творческого характера, основным

содержанием НИРС должно быть: формирование специальных исследовательских навыков, углубление знаний методов, методик, технических средств проведения исследований и обработки результатов; участие во внутривузовских конференциях, конкурсах научных работ; поиск и выбор темы исследования по соответствующим научным направлениям (научным школам); представление научных результатов в виде выполненной курсовой работы в рамках учебного процесса либо в форме научного доклада на конференции, «круглом столе», заседании научного кружка.

На модуле нормальной физиологии традиционно с момента основания вуза работает студенческий кружок. Студентам выдаются индивидуальные задания по разработке реальных научных и производственных проблем, связанных с научно-исследовательскими направлениями и тематиками модуля нормальной физиологии. Участие и активная работа в научном студенческом кружке (НСК) позволяет студентам более углубленно изучать и понимать важнейшие проблемы предмета – физиологии человека, концентрироваться на понимании механизмов регуляции и функционирования систем организма, что достигается путем активного самостоятельного поиска научной литературы по выбранной теме. Анализ и обобщение изученного теоретического материала студенты докладывают на заседаниях НСК на кафедре в виде презентаций, докладов, реферативных сообщений. В ходе проведения заседания студенты-члены НСК активно участвуют в обмене информацией, дискутируют, делают прогнозы в развитии спорных проблем, а также выслушивают предложения и советы руководителей заседания НСК – членов профессорско-преподавательского состава кафедры, модуля.

Модуль нормальной физиологии на протяжении многих лет входил в состав кафедры нормальной физиологии и валеологии. Исследовательский интерес сотрудников кафедры/модуля нормальной физиологии сгруппирован в областях науки, имеющих фундаментальную и прикладную значимость: изучение влияния окружающей среды на организм человека, состояния здоровья и механизмов формирования здорового образа жизни, влияние вредных привычек на здоровье; исследования стрессорных факторов и механизмов адаптации студентов 1–3 курсов. С 2012 года сотрудники модуля/кафедры нормальной физиологии принимали участие в научно-технической программе КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова «Разработка модели (программы) антистарения в обеспечении активного долголетия лиц пожилого возраста

Казахстана» по теме «Изучение показателей уровня здоровья и биологического возраста у различных групп населения».

Студенты НСК нормальной физиологии являлись и являются активными участниками реализации всех научно-исследовательских направлений модуля/кафедры. Проведение самостоятельной экспериментальной научной работы студентами проходит в виде проведения исследований изучаемой системы организма с использованием необходимых приборов; составлением вопросов анкет по планируемым исследованиям; при необходимости, обучению более углубленным и сложным методик, применяемых для исследования отдельных показателей систем организма.

При выполнении исследовательской работы студенты имеют возможность пользоваться клинико-экспериментальной лабораторией, молекулярно-геномным центром коллективного пользования, центром практических навыков, научно-образовательной лабораторией, Объединенной клиникой КазНМУ, лабораториями Института физиологии человека и животных МОН РК, НИИ фундаментальной и прикладной медицины имени Б. Атачбарова, информационными ресурсами (библиотека, компьютерные классы, доступ к мировым публикациям). Так, например, при исследовании влияния стрессовых факторов на психофизиологическое состояние и процессов адаптации системы кровообращения к учебному процессу студентов младших курсов в КазНМУ студенты-кружковцы самостоятельно проводили регистрацию и анализ ЭКГ в Центре практических навыков университета. Некоторые эксперименты студенты проводили в Институте физиологии человека и животных МОН РК с использованием экспериментальных животных (крыс) и современной научно-технической аппаратуры. После завершения сбора экспериментальных данных студенты начинают проводить анализ полученных данных их статистическую обработку, анализ источников научной литературы. Научный руководитель контролирует правильность проведения исследования на всех этапах ее проведения, дает советы и рекомендации по написанию и оформлению доклада, выступления на конференции, правил написания тезисов и статей для публикации. Студенческие научные работы выполняются на 3-х языках: казахский, русский и английский.

Вот лишь короткий перечень студенческих работ, которые занимали призовые места на студенческих конференциях Казахстана, России, Кыргызстана, Узбекистана, Малазии, Турции: Влияние инфразвука

на гемолиз эритроцитов и сердечную деятельность экспериментальных животных. Исследование интерференции механизмов памяти в процессе обучения у студентов. Психо-физиологическая адаптация студентов 1 курса КазНМУ. Исследование адаптационных возможностей системы кровообращения у студентов. Влияние образа жизни на показатели памяти и интеллекта. Показатели стресса и стрессоустойчивости в разных социальных группах и их влияние на умственную работоспособность. Факторы, определяющие состояние тревожности у студентов КазНМУ. Влияние показателей стрессоустойчивости и сна на наглядно-образную форму интеллекта. Влияние факторов окружающей среды на организм и проблемы экологии Казахстана. Влияние некоторых физиологических показателей социально-экономических факторов на успеваемость студентов. Зависимость успеваемости студентов от характера некоторых физиологических показателей и социально-экономических факторов. Депрессивные состояния и причины депрессивного состояния у студентов КазНМУ. Изменение показателей сердечно-сосудистой системы у студентов в процессе занятий. Уровни соматического здоровья у студентов младших курсов КазНМУ. Влияние кратковременного нарушения кровотока и физической нагрузки на биоэлектрическую активность мышц и др.

По результатам конкурсов НИРС студенты публикуют свои собственные статьи в международном студенческом научном журнале КазНМУ «International Student's Journal of Medicine», Вестнике КазНМУ, сборниках международных студенческих конференций ближнего и дальнего зарубежья.

Таким образом, можно сделать заключение, что проведение научно-исследовательской работы студентов вносит существенный вклад в организацию самостоятельной работы обучающихся студентов в формировании компетенции саморазвития студентов. Участие студентов в НСК и проведение ими самостоятельной научно-исследовательской работы, развивает уровень теоретических и практических навыков студентов, вносит значительный вклад в развитие понимания предмета физиологии и проблем медицины через исследование.

Список литературы

1. Программа Казахского национального медицинского университета имени С.Д. Асфендиярова «Обучение через исследование». – 2013.
2. Хасенова К.Х., Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., и др. Опыт и перспективы развития студенческого потенциала через исследование. // Вестник КазНМУ. – 2014. – № 3 (2). – С. 23–26.

УДК 612.1/8:378.147.88

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рослякова Е.М.

Казахский Национальный Медицинский Университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы, e-mail: fizi-57@mail.ru

Самостоятельная работа студента – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа студентов направлена на развитие творческих способностей по предполагаемым заданиям, но требующих нестандартных решений, новых знаний и умений. Самостоятельная работа предполагает отсутствие готовых образцов и способов решений заданий. Повышение качества образования невозможно без грамотной организации самостоятельной работы студентов. Для этого требуется подобрать формы внеаудиторной работы, подготовить методическое обеспечение, сформировать цели и задания к каждой работе, составить список литературы. Так как самостоятельная работа студентов является завершающим этапом всех видов учебной деятельности, то со стороны преподавателя необходимо управлять выполнением работы и организовать контроль выполненной работы студентом.

Ключевые слова: Обучение, самостоятельная работа студентов

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS AN BASIC ELEMENT OF COGNITIVE ACTIVITY STUDYING

Roslyakova E.M.

Kazahsky National Medical University S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: fizi-57@mail.ru

Independent work of students – students' work is planned, performed on the instructions of and with guidance of the teacher, but without the direct involvement of independent work of students is aimed at the development of creative abilities of prospective assignments, but require non-standard solutions, new knowledge and skills. Independent work suggests a lack of ready-made patterns and ways of solving problems. Improving the quality of education is not possible without a competent organization of independent work of students. This requires a form to choose extracurricular work to prepare methodological support, create goals and tasks for each work, a list of literature. As the students' independent work is the final stage of all learning activities, the teacher from the need to control the execution of the work and organize the monitoring of the work performed student.

Keywords: Education, students' independent work

Учебный процесс в высшей школе – это многообразная система организации, управления и развития познавательной деятельности обучающихся в процессе разностороннего формирования специалиста высшей квалификации. Следует отметить, что происходящая в настоящее время реформа высшего образования предполагает переход от парадигмы обучения к парадигме образования. При этом весь учебный процесс, который состоит из учебных и контрольных мероприятий, должен быть направлен на освоение студентами образовательной программы. Основными принципами современного образования в свете современных реформ являются ориентация на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов и переход от поточного к индивидуальному обучению с учетом потребностей и возможностей личности.

Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет собой одну из форм учебного процесса и является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Эффективность аудиторной работы всегда зависит от

самоподготовки студентов. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей. Самостоятельная работа предусматривает самостоятельное выполнение дидактических задач, формирование и развитие интереса к познавательной деятельности и постоянное пополнение знаний в области медицины согласно выбранной специальности.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, заданий, обучение через исследование – выполнение научных исследовательских работ студентов. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Самостоятельная работа студента (СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [3, 4, 5].

В Казахском национальном медицинском университете им. С.Д. Асфендиярова введена кредитная система обучения, которая предполагает выделение на самостоятельную работу студентов $\frac{2}{3}$ часов от всего учебного плана, а именно $\frac{1}{3}$ аудиторных часов, $\frac{1}{3}$ часы самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя (СРСП) и $\frac{1}{3}$ часы полностью самостоятельной работы студентов (СРС). Таким образом, при изучении каждой дисциплины самостоятельная работа студентов представляет собой единство трех взаимосвязанных форм и подразделяется на внеаудиторную планируемую работу, проводимую во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия; аудиторную под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию; и творческую работу, в том числе научно-исследовательскую. Самостоятельная работа в такой концепции, направлена не только на овладение каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности; для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. При правильной организации, СРС способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей.

Самостоятельная работа студентов направлена на развитие творческих способностей по предполагаемым заданиям, но требующих нестандартных решений, новых знаний и умений. Самостоятельная работа предполагает отсутствие готовых образцов и способов решений заданий. Повышение качества образования невозможно без грамотной организации самостоятельной работы студентов. Для этого требуется подобрать формы внеаудиторной работы подготовить методическое обеспечение, сформировать цели и задания к каждой работе, составить список литературы. Для успешного выполнения самостоятельной работы должна присутствовать четкая постановка познавательных задач; мотивированность учебного задания; владение студентом методами, способами выполнения работы; четкое определение преподавателем форм объема работы, сроков сдачи работы; предоставление консультационной помощи студенту; четкие критерии оценки; использование различных видов и форм контроля (практикум,

контрольные работы, тесты, выступление на семинарах, конференциях и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной учебной деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный), реконструктивный, творческий (поисковый).

Целью тренировочных самостоятельных работ является закрепление знаний, формирование умений, навыков. Самостоятельные работы данного вида выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем, зарисовка, поиск ответа на поставленные вопросы для подготовки к семинарским/лабораторным/практическим занятиям или для сдачи раздела тем, создание глоссария по терминологии, создание наглядных пособий для занятий, составление учебных таблиц. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Следовательно, тренировочные самостоятельные работы приемлемы для 1–2 курсов.

Целью реконструктивного типа является формирование навыка поиска, решения, обобщения. В ходе выполнения таких работ осуществляются перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты; доклады, презентации, написание эссе на заданную тему составление глоссария на 3-языках, кроссвордов, кейс-стадий и ситуационных задач, поиск литературы для будущего научного проекта, изучение нормативных документов, регламентирующих деятельность больниц, поликлиник, стационаров. Познавательная деятельность студента проявляется в осмыслении, конструировании, логике. Применимы самостоятельные работы реконструктивного типа на 3–4 курсах.

Целью самостоятельных работ творческого или поискового типа является формирование критического мышления, в специфике подготовки врача-специалиста формирование клинического мышления. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и выпускные квалификационные работы). Например, участие в научном проекте, создание учебного фильма, организация и подготовка доклада по заданной теме для круглого стола или конференции, изучение нормативных документов, регламентирующих деятельность медицинских работников, аналитическая записка

о деятельности подразделения практического здравоохранения, ведение планового или стандартизированного больного под руководством преподавателя. Данный вид работы целесообразно применять на старших курсах медицинских вузов, в интернатуре, резидентуре.

На модуле нормальной физиологии КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова проходят обучение студенты 3 курса специальности Общая медицина по дисциплине «Физиология-2». Обучение осуществляется по модульной кредитной системе (2 кредита, 90 часов) и включает в себя изучение материала по 8 системам органов: нервная, эндокринная, кроветворная, дыхательная, сердечно-сосудистая, пищеварительная, мочеполовая и опорно-двигательная. Согласно рабочего учебного плана 1/3 часов выделена на СРСП и 1/3 часов на СРС.

На СРСП вынесены вопросы тем, которые предполагают возможность самостоятельного разбора, но при необходимости требуется консультативная помощь. К данному виду работ относятся: самостоятельная подготовка по вопросам темы, изучение дополнительной литературы, изучение глоссария на 3-х языках, подготовка 1–2 вопросов на втором языке преподавания (казахский или русский) и на английском, самостоятельный разбор ситуационных задач, кейс-стадий и решение тестовых заданий по МСҚ и с множественными ответами, работа с презентациями и компьютерными программами («Basic Heart Sounds», «Mediapak» – биофизика мембран, физиология выделения, «Interactive electrocardiography», «Physiology simulators» и др.). Так же в рамках СРСП студенты самостоятельно работают в Центре практических навыков КазНМУ: отрабатывают методики регистрации электрокардиограммы и спирограммы друг на друге с последующим анализом на практических занятиях под руководством преподавателя [1, 2].

В ГОСО по нормальной физиологии для 3 курса вопросы СРС предполагают самостоятельный разбор особенностей детского возраста по 8 модулям. Студентам предлагается на выбор 2 темы, которые можно подготовить в виде презентации. В рамках реализации 3-х язычного обучения студент должен подготовить презентацию по 1-ой теме на втором языке обучения (для русскоязычных групп на казахском языке, для казахскоязычных групп на русском языке, для иностранных студентов по выбору) и 2-ую презентацию на английском языке. В качестве альтернативы презентациям студент имеет право подготовить глоссарий с подробным описанием каждого термина на

3-х языках по двум из предложенных тем. Так же на модуле нормальной физиологии достаточно широко используется практика обучения через исследование, что предполагает участие в научно-исследовательской работе студентов (НИРС) с последующей защитой на I туре НИРС на уровне модуля, на II туре на уровне факультета и на III туре на уровне университета при проведении Дней Науки. Все НИРС в обязательном порядке рецензируются у заведующего кафедрой/модулем и подписываются научным руководителем работы.

Качество и результативность любого вида самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля, которые должны быть прописаны в силлабусе: входной контроль знаний и умений студентов по «Физиологии-1» при начале изучения дисциплины «Физиология-2»; текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на практических занятиях методов тестирования с включением вопросов на 3-х языках; промежуточный или рубежный контроль по окончании изучения модуля – прием практических навыков, тестирование и знание теоретического материала; самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям; итоговый контроль по дисциплине в виде II этапного экзамена – прием практических навыков по системе ОСКЭ и компьютерное тестирование; контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

Список литературы

1. Байжанова Н.С., Рослякова Е.М., Хасенова К. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Физиология-2». // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4, часть 2. – С. 383–385.
2. Рослякова Е.М., Бисерова А.Г., Шайхынбекова Р.М. Повышение качества подготовки врача через формирование модели специалиста. // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4, часть 2. – С. 390–391.
3. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 4). – М., 2004. – 72 с.
4. Чернов Е.Д. Совершенствование самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 1d-19.
5. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. – Ростов н/Д., 2001. – 23 с.

УДК 575:378.661

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕНЕТИКИ ЧЕЛОВЕКА С ОСНОВАМИ МЕДИЦИНСКОЙ ГЕНЕТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Сорокина Е.В., Останина М.В., Чеканин И.М., Лаптева Е.А., Калинин Е.И.

ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный медицинский университет», Волгоград,

e-mail: evs-mcfarm@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности формирования основных общих и профессиональных компетенций у учащихся медицинского колледжа в процессе освоения дисциплины «Генетика человека с основами медицинской генетики». Поясняется необходимость развития тех или иных навыков для будущей профессиональной деятельности фармацевтов. Акцентируется внимание на тех методах обучения, которые способны максимально отражать компетентностный подход к обучению. Рассматривается взаимосвязь образовательной программы с современными запросами потенциальных работодателей. Актуальность статьи связана с современными тенденциями подхода к среднему профессиональному образованию.

Ключевые слова: фармация, компетенция, общая компетенция, профессиональная компетенция, медицинский колледж

GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION IN TEACHING HUMAN GENETICS WITH MEDICAL GENETICS FUNDAMENTALS IN MEDICAL COLLEGE

Sorokina E.V., Ostanina M.V., Chekanin I.M., Lapteva E.A., Kalinchenko E.I.

The Volgograd state medical university, Volgograd, e-mail: evs-mcfarm@yandex.ru

The main general and professional competences of medical college students in «Human Genetics with medical genetics fundamentals» discipline are revealed in the article. The development of various skills for future professional activity of pharmacists is explained. The attention is focused on those training methods which are capable to reflect competence-based approach to training as much as possible. The interrelation of an educational program with modern inquiries of potential employers is considered. Article relevance is connected with current trends to secondary professional education approach.

Keywords: pharmacy, competence, general competence, professional competence, medical college

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования поставило перед преподавателем новые цели, а именно – формирование компетенций у обучающегося в процессе освоения той или иной дисциплины программы подготовки специалистов среднего звена [1].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» компетенция рассматривается как «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений, навыков при решении задач общих для многих видов деятельности».

Под компетенцией ФГОС понимает способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Согласно ФГОС СПО компетентность будущего специалиста включает в себя общие и профессиональные компетенции. Общие компетенции (ОК) – это совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне. Общая компетенция по-

нимается как способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. Общие компетенции означают совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне. Основное назначение общих компетенций – обеспечить успешную социализацию выпускника.

Профессиональные компетенции (ПК) – способность действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности.

Компетенции формируются в процессе учебной и внеучебной деятельности студентов при изучении комплекса учебных дисциплин и профессиональных модулей. Выбор приемов и методов формирования и развития компетенций является актуальным и важным для эффективной организации учебной деятельности студентов.

Структура среднего медицинского образования включает в себя совокупность спе-

специализированных предметов с компонентами профессиональной направленности. Одним из базовых является – генетика человека с основами медицинской генетики. Данная дисциплина входит в обязательную часть учебных циклов программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 33.02.01 «Фармация» [5] и кроме знаний и умений, обязательных для освоения студентами, будущий фармацевт должен обладать следующими общими компетенциями:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. Это мотивационная компетенция. Частично она уже сформирована желанием поступить и обучаться на данном направлении подготовки специалистов. Мотивы, потребности, цели, ценностные установки определяют уровень заинтересованности человека в приобретении профессиональных компетенций. В данном случае необходимо лишь стимулировать доминирующие мотивы, которые определяют направленность личности человека, которая выражается в его волевом поведении, в прилагаемых им усилиях для достижения определенной цели. На лекциях, а также в процессе практических занятий по генетике человека с основами медицинской генетики смежные вопросы, связанные с фармацией (лекарственные препараты как тератогенный, мутагенный фактор; вопросы метаболической терапии синдромов человека и т.д.) освещаются с точки зрения актуальности этих вопросов в практической деятельности фармацевта.

Пример лекционного материала по теме «Закономерности изменчивости»:

«...Лекарства, как и другие химические соединения, способны индуцировать генные, хромосомные и геномные мутации. К настоящему времени с несомненностью установлена способность ряда лекарств вызывать мутации. Так, показана сильная мутагенная активность подавляющего большинства цитостатиков (тренимон, милеран, циклофосфан, циклофосфамид и др.) и иммунодепрессантов (6-меркаптопурин, имуран и др.). Обнаружена мутагенная активность ряда антибиотиков (актиномицин D, митомицин C, стрептозотоцин, стрептонигрин и др.) и психотропных препаратов (фенобарбитал, аминазин и др.), антипротозойных препаратов (гигантон, нитроамидазолы и др.) и целого ряда других лекарств. Активность изученных лекарств была показана разными методами на тех или иных экспериментальных объектах...».

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы

и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Это организационная компетенция. На занятиях по генетике человека с основами медицинской генетики студенты обучаются с использованием методов таких, как действие по инструкции (построение вариационного ряда и вариационной кривой), ситуационные задачи (генетические задачи). Все виды самостоятельной работы (составление конспектов предложенных тем, решение кроссвордов, заполнение таблиц, систематизация учебного материала), практические работы (самостоятельное решение ситуационных генетических задач, с обоснованием метода их решения позволяют приобрести практический опыт организационной компетенции. Индивидуальный опыт организации собственной деятельности, выбора типовых способов выполнения профессиональных задач, оценки их эффективности и качества формируются при систематическом выполнении домашнего задания любого типа.

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Это также организационная компетенция. Для формирования данной компетенции используются методы и приемы проблемного обучения (проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация); учебных задач с избыточным условием; учебных задач с недостаточным условием, требующих поиска дополнительной информации; практических работ поискового и исследовательского характера; заданий с ограничением по времени.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Это деятельностная компетенция. В целях формирования данной компетенции используются следующие методы: поиск и сбор информации (задания на поиск информации в справочной литературе, сети Интернет); обработка информации (составление планов к тексту; задания на упорядочение информации – выстраивание логических, причинно-следственных связей, хронологическое упорядочение; составление схем, графиков, таблиц); передача информации (подготовка сообщений по теме; подготовка плакатов, презентаций к учебному материалу).

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение своей квалификации. Это мотивационно-органи-

зационная компетенция. Поскольку в современном образовании ставится цель воспитания творческой самостоятельной личности, умеющей принимать ответственные решения в нестандартных ситуациях, креативно мыслить, вести дискуссию, принимать аргументированную позицию оппонента. В процессе освоения дисциплины «Генетика человека с основами медицинской генетики» большая роль в освоении данной компетенции отводится самостоятельной работе студента. Разработанные сотрудниками рабочие тетради для выполнения самостоятельных работ содержат тематические кроссворды, проблемные ситуационные задачи, открытые и закрытые тестовые задания, схемы, таблицы, родословные, требующие нестандартного подхода к их решению.

Пример тестовых заданий:

1. Вероятность рождения ребенка, страдающего гемофилией, в браке фенотипически и генотипически здоровой женщины и мужчины с гемофилией составляет

- а) 100 %
- б) 50 %
- в) 25 %
- г) 0 %

2. Причиной возникновения геномных мутаций является

- а) нарушение клеточного деления, приводящее к изменению числа хромосом
- б) нарушение репликации ДНК, приводящее к изменению последовательности нуклеотидов
- в) разрыв хромосом и их соединение в новых сочетаниях
- г) поворот участков хромосом на 180°

3. Функция медико-генетических консультаций родителей пар

- а) определяет возможность рождения близнецов
- б) выявляет предрасположенность родителей к нарушению обмена веществ
- в) выявляет предрасположенность родителей к нарушению иммунитета
- г) определяет вероятность проявления у детей наследственных заболеваний

ОК 11. Быть готовым брать на себя нравственные обязательства по отношению к природе, обществу и человеку. Это организационная компетенция, которая формируется поэтапно: первая ступень на базовых дисциплинах, а завершается на выполнении выпускной квалификационной работы. Здесь формируется способность оценивать и корректировать свое поведение в окружающей среде на основе выполнения экологических требований, подчинять свои поступки; поведение и способ жизни выбранным нравственным ценностям.

Практически для каждой компетенции мы можем применить метод проблемной ситуационной задачи, например:

Пробанд – мужчина, страдающий гемофилией. Две его старшие сестры, его младший брат и его родители имеют нормальную свертываемость крови. Два младших брата матери страдают гемофилией, а две ее младшие сестры здоровы. У ее первой сестры муж и сын здоровы. Бабушка и дедушка пробанда со стороны матери имели нормальную свертываемость крови.

Составьте родословную. Определите:

- а) тип наследования и генотипы лиц родословной;
- б) вероятность рождения здорового ребенка в браке пробанда со здоровой женщиной, в генотипе которой нет патологических аллелей;
- в) какие возможны методы лабораторной диагностики этого заболевания?
- г) какие методы пренатальной диагностики этого заболевания можно применить?
- д) какие рекомендации можно дать по профилактике данного заболевания у детей пробанда?

Кроме того, будущий фармацевт должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

ПК 1.5. Информировать население, медицинских работников учреждений здравоохранения о товарах аптечного ассортимента. Компетенция также формируется поэтапно. В курсе генетики студент изучает процесс биосинтеза белка и решает задачи по молекулярной биологии для ориентирования в современной информации по генетике при изучении аннотаций лекарственных препаратов; изучает способы размножения организмов и развития половых клеток с целью ориентации в современной информации по генетике при изучении аннотаций лекарственных препаратов. Знания о тератогенных свойствах некоторых антибиотиков, седативных препаратов и т.д. позволяют ориентироваться при консультировании потребителей фармацевтических препаратов.

Пример задачи по молекулярной биологии:

При воздействии азотистой кислоты на молекулу ДНК цитозин заменяется на гуанин. Какое строение будет иметь участок синтезируемого белка (один из вариантов), если должен был образовываться полипептид с такой последовательностью аминокислот: сер – иле – тре – про – сер, но все цитозиновые нуклеотиды соответствующего участка ДНК подверглись указанному химическому превращению?

ПК 2.3. Владеть обязательными видами внутриаптечного контроля лекарственных средств.

Внутриаптечный контроль – это комплекс мероприятий, направленных на своевременное предупреждение и выявление ошибок, неточностей, возникающих при изготовлении, оформлении и отпуске лекарств.

Вся производственная деятельность аптеки направлена на обеспечение высококачественного изготовления ЛС для населения и лечебно-профилактических учреждений. Достигается это за счет строгого выполнения технологии изготовления ЛФ, соблюдения фармацевтического порядка и санитарного режима, правильно и четко организованного внутриаптечного контроля, правил и сроков хранения и отпуска ЛС.

У студентов должно быть понимание необходимости тщательного соблюдения условий и требований к изготовлению, хранению и отпуску лекарственных средств, потому что нарушение на любом этапе могут привести к необратимым последствиям для здоровья и жизни человека.

Сформировать данную компетенцию в полном объеме при изучении генетики человека с основами медицинской генетики не представляется возможным, однако базисные элементы компетентности студента закладываются при освоении данной дисциплины. Впоследствии компетенция продолжит формироваться при освоении профессиональных модулей и междисциплинарных комплексов: Реализация лекарственных средств и товаров аптечного ассортимента; Контроль качества лекарственных средств, а также в ходе производственных практик, где, в условиях реализации будущей профессии, с помощью специалистов с фармацевтическим образованием будут закрепляться приобретенные компетенции.

Внедряемые федеральные государственные образовательные стандарты и диктуемый ими компетентностный подход к процессу обучения дают возможность взаимодействия медицинского колледжа и потенциальных работодателей [4]. Согласно требованиям вариативная часть программы подготовки специалистов среднего звена формируется образовательным учреждением самостоятельно с учётом запросов работодателя [2]. Учитывая, что

указанная программа ежегодно пересматривается, работодатель имеет возможность актуализировать содержание подготовки специалиста, приспособить его к потребностям своего производства. С работодателем согласовывается тематика дипломных проектов. Кроме того, работодатель постоянно присутствует в учебном процессе [4]. Его представители в составе комиссии принимают квалификационные экзамены по профессиональным модулям, оценивая уровень сформированности общих и профессиональных компетенций, принимают участие в организации производственных практик по профилю специальности.

Список литературы

1. Григорьева А.Н. Условия формирования общих компетенций обучающихся в учреждениях СПО. // Модернизация регионального образования – достижения, результаты, перспективы: сборник материалов Областной научно-практической конференции. – Псков: ПОИПКРО, 2013.
2. Доника А.Д. Проблемы формирования профессиональных компетенций специалистов со средним медицинским образованием: монография / А.Д. Доника, Е.И. Калинин, И.М. Чеканин, Е.А. Лаптева. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2015. – 78 с.
3. Мандриков В.Б. Современные возможности профессиональной подготовки специалистов со средним медицинским образованием в условиях медицинского университета / В.Б. Мандриков, И.М. Чеканин, И.А. Каминская, Е.И. Калинин // Новые технологии в деятельности специалистов со средним медицинским образованием: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27 сентября 2013 г. – Волгоград: ГБОУ СПО «Волгоградский медицинский колледж», 2013. – С. 145–148.
4. Солодова Т.Е. Профессионально-личностное развитие студентов СПО в образовательной среде дуальной профессиональной подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vspc34.ru/index.php?id=1268&option=com_content&view=article (дата обращения: 09.01.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 33.02.01 Фармация (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2014 г. N 501). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu.mari.ru/prof/imk/DocLib8/Farmacia.%20\(1\).pdf](http://edu.mari.ru/prof/imk/DocLib8/Farmacia.%20(1).pdf) (дата обращения: 09.01.2016).

УДК 372.881.111.1

ПРИНЦИП ОПОРЫ НА РОДНОЙ ЯЗЫК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КАРАЧАЕВСКОГО ЯЗЫКОВ)

Текеева М.Б.

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск,
e-mail: bella_elkanova@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы современной школьной системы преподавания иностранного языка, основанной на сопоставлении с родным языком. В практике мы постоянно наблюдаем положительное влияние опыта учащихся в родном языке. Знание родного языка облегчает изучение не только русского, но и иностранного языка. Обучение иностранному языку на основе родного представляет собой цель и средство сравнительного анализа фонетической, лексической и грамматической составляющей обоих языков и способствует языковому росту человека. И для большинства учащихся в национальных регионах иностранный язык, вводимый во втором классе, является уже третьим языком, который они учат. Большое значение имеет принцип опоры на родной язык, в данном случае – карачаевский. Представленный материал позволяет сделать вывод, что при изучении второго иностранного языка целесообразно опираться на тот лингвистический опыт, который уже приобретён обучающимися в процессе изучения первого иностранного языка, а также общеучебные знания.

Ключевые слова: родной язык, карачаевский язык, межкультурное обучение, межкультурная компетенция, система преподавания иностранного языка

THE PRINCIPLE OF NATIVE LANGUAGE SUPPORT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND KARACHAY LANGUAGES)

Tekeeva M.B.

Karachay-Circassian State University n.a. U.D. Aliev, Karachaevsk, e-mail: bella_elkanova@mail.ru

In the article the problem of modern school system of foreign language teaching based on the comparison with native language is presented. In practice we see the positive influence of native language experience. The knowledge of the native language makes easier learning of Russian as well as of foreign language. Foreign language teaching based on the native one presents the aim and means of comparative analyses of phonetic, lexical and grammatical components of both languages. For most of students in national regions the foreign language, which they begin to study in the second form, becomes the third language to learn. Of great importance is the principle of native language support, Karachay language in particular. The material presented in the paper leads to the conclusion that it is expedient to lean on the linguistic experience acquired in the process of the first language learning as well as the total sum of knowledge of students.

Keywords: native language, Karachay language, intercultural education, intercultural competence, foreign language teaching system

Вопрос о роли родной культуры в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации является весьма актуальным. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию иностранной.

В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур.

Интересен тот факт, что в рамках своей культуры у человека складывается прочная иллюзия о «правильности» своего образа мира, традиций, устоев, менталитета. По замечанию С.Г. Тер-Минасовой, люди не

осознают себя продуктами своей культуры даже в тех редких случаях, когда они понимают, что поведение представителей других культур определено их иной культурой [8].

И только при сравнении своей и иной культуры человек способен понять специфику своего менталитета, почувствовать различие и сходство (если таковое имеется) своей и иной культуры.

Обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего студент лучше познает себя и свою собственную культуру. Установлено, что контакт культур и менталитетов через языки (родной и изучаемые иностранные) обеспечивается достаточным уровнем владения родными языком и культурой [5].

Указом президента РФ В. Путина 2015 год назван Годом языка и литерату-

ры. Указом президента КЧР Р. Темрезова 2015 год назван Годом родных языков и литературы.

Язык – богатство народа, кладовая его истории. Человек, рождаясь на свет, получает в дар от Бога 6 вещей, которые он не может выбирать по своему желанию: пол, красоту, рост, мать с отцом, национальность и свой век.

С родным языком связано всё самое дорогое в жизни каждого из нас. Произнеся на своем родном языке своё первое слово «мама», ребёнок с молоком матери впитывает любовь к родному языку, своему народу, любит свою родную землю, ценит историю, культуру, песни и танцы своего народа. Он думает, выражает свои чувства и эмоции на родном языке. Каждый народ видит и познаёт окружающий мир по-своему и сохраняет знания о нём на своём языке. Следовательно, человек, не знающий родной язык, лишает себя богатства, собранного его народом веками. Нельзя забывать, что с языком связаны самосознание, быт, традиции и обычаи народов.

Народ, потерявший свой родной язык, теряет знания, культуру, теряет себя!

«Народ, потерявший материальное богатство, может его восстановить. Народ, потерявший свой язык, не сможет его восстановить», гласит карачаевская пословица. Как известно, в настоящее время в мире насчитывается около 7 000 языков. Из них 2 500 языков относятся к исчезающим. В России таких языков насчитывается 136. На Северном Кавказе к ним относятся адыгский, абазинский, кабардино-черкесский, карачаево-балкарский, ингушский, чеченский, абхазский, осетинский, 25 языков Дагестана и многие другие.

Только в прошлом веке около 100 языков исчезло с лица Земли. Для того чтобы язык народа сохранился, чтобы сегодняшние дети могли передать его своим детям, язык должен «работать». А для этого язык должен использоваться в каждой семье, в каждом доме.

«Лишь усвоив в возможном совершенстве первоначальный материал, то есть родной язык, мы в состоянии будем в возможном же совершенстве усвоить и язык иностранный, но не прежде», считал Фёдор Достоевский.

Другой великий русский писатель Лев Толстой утверждал, что «Как ни говори, а родной язык всегда останется родным. Когда хочешь говорить по душе, ни одного французского слова в голову не идет, а ежели хочешь блеснуть, тогда другое дело».

Знание русского языка является несомненной необходимостью на территории не

только РФ, но и во всём мире на сегодняшний день. Он заслуженно занимает лидирующее место в связи с геополитической, политической, экономической и культурной ситуацией в мире. В многонациональной России он является добровольно признанным всеми народами государственным языком. Знание двух языков – русского и своего родного – стало жизненной необходимостью. Практика доказала, что они не мешают друг другу. Знание родного языка облегчает изучение не только русского, но и иностранного языка. Они обогащают друг друга, делают их сильнее. Обучение иностранному языку на основе родного представляет собой цель и средство сравнительного анализа лексической и грамматической составляющей обоих языков и способствует языковому росту человека [5].

Здесь хочется привести отрывок из статьи Н.Д. Гальсковой, доктора педагогических наук, профессора, руководителя проектов центра развития русского языка из Москвы «Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты», опубликованной в журнале «Иностранные языки в школе»: «Вспоминается один эпизод из собственного опыта работы в составе жюри всероссийского конкурса учитель года. Это было в середине 90-х годов XX в., когда учителя иностранного языка лишь начали участвовать в конкурсе на общероссийском уровне. Одна из участниц – представительница южного региона – проводила урок в 8 классе школы с углубленным изучением английского языка г. Москвы. Урок имел явно выраженную культурологическую направленность, учитель ставил цель – познакомить школьников с многоязычной и поликультурной ситуацией в южной республике. Учащимся был задан вопрос: «На каких языках говорят в России?». У учителя была надежда, что ученики уже что-то знают о своей многонациональной стране. Но они назвали лишь русский и английский языки, после затянувшейся паузы одна девочка робко прошептала: «Татарский». И все. Впечатление осталось грустное, тем более что группа учащихся была неоднородной по национальному и этническому составу» [1].

Особая роль в поликультурном образовании должна отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населённого пункта и т.п. Это может способствовать формированию у обучающихся представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах родного и изучаемого языков. Более того, такая вариатив-

ность и разнообразие тематического наполнения учебных программ необходимы для создания обучающимся условий для лучшего понимания себя в спектре культур – культурного самоопределения личности [6].

Россия, будучи полилингвостнокультурным государством, предоставляет колоссальные дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у учащихся межкультурной компетенции. И для большинства учащихся в национальных регионах иностранный язык, вводимый во втором классе, является уже третьим языком, который они учат. Особенностью современной школьной системы преподавания иностранного языка является сопоставление с родным языком. В практике мы постоянно наблюдаем положительное влияние опыта учащихся в родном языке. Так, например, в работе по иностранному языку им помогают умение расчленять поток речи на её составные элементы, знание ряда грамматических категорий, умение пользоваться аналогией и. д. С другой стороны, привычные нормы родного языка, если они расходятся с нормами иностранного языка, особенно на начальном этапе обучения, безусловно, могут оказывать тормозящее влияние на овладение умением строить предложения, сочетать слова между собой и т.д. [4].

У каждого народа своё национальное видение, понимание, осмысление окружающего мира.

К слову, с научной точки зрения у радуги 7 цветов; красный (кызыл), оранжевый (...), жёлтый (сары), зелёный (джашил), голубой (...), синий (кёк), фиолетовый (...). Как видно, из 7 оптических спектров карачаевец выделяет только 4, остальные 3 – оранжевый, голубой и фиолетовый – не имеют даже названий. Карачаевцы не обращают внимания на разницу между голубым и синим цветом. Для них и небо синее и синька – синяя. Более того для карачаевцев и фиолетовый – тоже синий: Эрнинг – бурнунг суукъдан кёгереди (Нос и губы синие от холода), Кюлтюм кём – кёк болады (Синяк бывает синим). Что ещё удивительнее, даже трава – синяя (Ханс – кёкдю), и белый жеребец – синий (кёк аджир).

Таким образом, цветовая картина окружающего мира, находящая отражение в одном языке может быть другой или намного отличается от цветового восприятия в другом. В тоже время карачаевец не является дальтоником – в карачаевском языке выделяется 6 чистых цветов:

акъ – белый,
къара – чёрный,

кёк – синий,
джашил – зелёный,
кызыл – красный,
сары – жёлтый.

Кроме того, как отдельные цвета употребляются *мор* – коричневый, *боз* – серый.

Как видим, цветовой мир карачаевца не совсем совпадает с оптическим спектром (он не «видит» 3 цвета). Но если быть точнее, он богаче – карачаевец распознаёт 8 отдельных цветов. Хотя глаз среднего человека различает более 2 000 цветовых оттенков, но в обычной жизни он ими, в основном, не пользуется. В языках мира пользуются, чаще всего, 4 – 6 названиями цветов. А карачаевец, рисуя или словами описывая окружающий его мир, использовал бы существующие в родном языке 8 цветов вместе с различными их оттенками [3].

Следовательно, каждый народ по-разному, по – своему видит и воспринимает всё, что его окружает, а, значит, сохраняет в своём родном языке исторически накопленные знания.

Основным методом при освоении второго языка должно стать сопоставление, например фонетических и лексических сторон, а также сопоставление грамматических явлений [4].

Положительное влияние первого иностранного языка может проявиться при усвоении слов общего корня, при установлении логических ассоциаций, при постановке звуков и т.д.

Проявление отрицательного влияния (интерференции) следует предупреждать на раннем этапе обучения. Снизить уровень интерференции учащимся поможет сравнение артикуляционных баз соизучаемых языков, так как любая фонетическая база – это система, и усваиваться она должна как система, а не как случайно отобранные элементы [2].

Не секрет, что многие учащиеся во втором, третьем (и даже более старших) классах медленно читают не только на иностранном, но часто и на родном языке. Причина замедленного чтения кроется в самом начальном этапе обучения языку. Именно во 2 классе дети не могут справиться с многочисленными трудностями, заключающимися в расхождении между фонемно-графическими системами родного и иностранного языков, в озвучивании иноязычных графических знаков. Самой серьезной проблемой для детей является многозначность звуко-буквенных соответствий, когда одна и та же буква может читаться по-разному или не читаться вовсе, а один и тот же звук – по-разному графически изображаться. Если к тому же учесть наличие транскрипционных знаков,

множество правил чтения и исключений из них, то быстрое и прочное установление звукобуквенных соответствий иностранного языка оказывается действительно простой задачей.

Особая роль в поликультурном образовании должна отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населённого пункта и т.п. Это может способствовать формированию у обучающихся представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах родного и изучаемого языков. Более того, такая вариативность и разнообразие тематического наполнения учебных программ необходимы для создания обучающимся условий для лучшего понимания себя в спектре культур – культурного самоопределения личности [6].

Во-первых, разведение во времени процесса обучения чтению на родном, русском и иностранном языках и, во-вторых, достижение однозначного соответствия графического знака и звука на основе персонификации букв и буквосочетаний, наделения их индивидуальными признаками и включения в игровые, сказочные сюжеты. Это в наибольшей степени соответствует типичным ориентациям детей 7-9 лет на конкретные, а не отвлечённые признаки вещей и явлений и, главное, обеспечивает довольно быстрое овладение техникой динамичного чтения на иностранном языке.

Для детей карачаевской национальности изучение английского языка не составляет большой трудности с точки зрения фонетического аспекта.

Наличие одинаковых звуков, отсутствующих в русском языке и представляющих определённую трудность для русскоговорящих обучающихся, но имеющихся в родном языке, способствует более лёгкому и быстрому усвоению английского произношения. Например:

– английская гласная смешанного ряда [ɜ:] – girl, early – присутствует в словах «ётмек» – хлеб; ёрге» – вверх, ёсюм – рост и т.д.

– [dʒ] – Jim, jelly – находит отражение в карачаевских словах: джай – лето, джыл – год, джол – дорога и многих других;

– [ŋ] – long, ring – произносится в словах джангур – дождь, ангы – понятие;

– [tʃ] chin, chicken – встречается в словах чач – волосы, чарх – колесо

– [h] – horse, hair – звук х, произнесённый на выдохе используется в словах хайыр – польза, халкъ – народ и т.п.

На лексическом уровне можно привести в пример следующие слова, которые имеют схожие значения:

Слово «murder» и на английском, и на карачаевском языке обозначает «убийца».

Teeth – зубы – по-английски, в карачаевском языке – «тиш» – зуб.

В англ. Jab [dʒæb] – толчок, кивок, толкать, пихать, ударять – кар. «Джаб!» – закрой!

– Jack [dʒæk] – человек, парень. Before you say Jack – в 2 счёта; и опомниться не успеешь; кар. «Джак-джак» деб турма!» – Не болтай!

– Jazz [dʒa:z] – яркие краски, пестрота. – «Джаз» – весна.

– Join [dʒ ɔɪ n] – соединяться, вступать в члены, присоединяться – «Джыйын» – свита, артель, толпа, гурьба, толпа.

– Jar [dʒ a:] – не согласовываться – вызывать дрожание, дисгармонизировать, «Джар» – пропасть, трескаться

– Jag [dʒæg] – положить, взыскать; кар. «Джакъ» – мазать.

В плане воспитательном, для выработки умения слушать собеседника, не прерывая его, выказывая ему почтение, уместно говорить о необходимости дослушать до конца, чтобы понять разницу в английских вопросительных предложениях типа: «Where are you going to?» (**Куда** ты идёшь?) или «Where are going from?» (**Откуда** ты идёшь?).

Особая методическая организация языкового и речевого материала достаточно надёжно обеспечивает первый этап формирования грамматических навыков, что приближает нас к решению, пожалуй, самой сложной проблемы раннего обучения иностранным языкам – проблемы формирования иноязычных грамматических навыков. Работа в этом ракурсе может быть плодотворной, так как сопоставление различных грамматических явлений в иностранном и родном языках способствует эффективному усвоению грамматической системы английского языка с учетом специфики родного (карачаевского) языка учащихся.

Отсутствие в английском языке категории рода и числа также не представляет трудности для карачаевговорящих детей, так как эта категория отсутствует и в их родном языке.

A good girl – Иги кызычык – Хорошая девочка

A good boy – Иги джашчык – Хороший мальчик

Good boys – Иги джашла – хорошие мальчики

Все задания к упражнениям, объяснения трудных слов перед текстом и т.д. даются на родном языке учащихся, что облегчает понимание и усвоение материала. А это, в свою очередь, помогает решить одну из актуальных проблем этнолингводидактики на современном этапе – проблему обучения

грамматике иностранного языка в условиях смешанного билингвизма.

«Бог сохраняет всё — особенно слова...». Применительно к обсуждаемой теме как один из примеров, возьмем слово «джигит», которое распространено во всех тюркских языках и встречается даже у русских. Но в тюркских языках уже упомянутого выше звука [джи] нет, за исключением карачаевского (аланского) и киргизского. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что этимология этого слова восходит к карачаевскому (аланскому), так как на Кавказе киргизы не жили и не живут. В русском языке есть слово «ключ», которое по своему происхождению, смею предположить, является карачаевским. Как мы можем доказать эту гипотезу?

По нашему предположению, слово «ключ» происходит от карачаевского «кылыч» — меч. Карачаевцы, как известно, использовали меч в качестве засова (ключа) для двери. Для чего это делалось и как выглядело? Чтобы узнать это и понять, достаточно бросить взор в недалекое прошлое карачаевцев, которые были со всех четырех сторон окружены врагами. Дверь, вместо засова, закладывалась мечом и, когда хозяин дома открывал дверь, то он не знал еще, друг или враг явился к нему домой. Он всегда должен был быть готовым к бою. И, следовательно, меч должен был быть под рукой. Вот какая цель преследовалась, когда карачаевцы использовали меч в качестве засова (ключа). Следовательно, происхождение слова «ключ» выглядит так: кылыч (меч) — ключ (засов).

Очевидно, что для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, необходимо создать обстановку реальной коммуникации. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает

иностраный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [8: 30].

Таким образом, учитывая вышеизложенное, понимаем, что обучение языку должно строиться параллельно с обучением культуре страны изучаемого языка, поскольку только наличие фоновых знаний дает возможность корректно и уместно пользоваться иностранным языком. Освоение инокультуры дает возможность понять и «прочувствовать» особенности речевой культуры, то, какие смысловые нагрузки и различного рода коннотации несет на себе то или иное высказывание.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты. — 2003. — № 4. — С. 5–7.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальская, Н.И. Гез. — М.: 2005. — 336 с.
3. Карачаево-балкарский — русский словарь. — 1965.
4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Ред. Леонтьев А.А. — М., 1991.
5. Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
6. Сысоев В.П. Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). Дисс. ... доктора пед. наук. / В.П. Сысоев. — М: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
7. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // П.В. Сысоев / ИЯШ. — 2006. — № 4. — С. 2–14.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова — 2-е издание, доработанное. — М.: Изд-во МГУ, 2004. — С. 30.
9. Lado R. Language Teaching: A Scientific Approach. New York, 1964. — P. 14.

УДК 373.31

**ПРОГРАММА НАДПРЕДМЕТНОГО КУРСА «Я – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ,
Я ПОЗНАЮ МИР»****Чуфенёва А.Ю.***МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», Бийск, e-mail: achufeneva@mail.ru*

Программа надпредметного курса «Я – исследователь, я познаю мир» предназначена для педагогов, работающих в начальных классах и организующих учебно-исследовательскую деятельность со школьниками. Предлагаемый курс реализуется в рамках научно-познавательного направления развития личности младшего школьника в рамках внеурочной деятельности. Данный курс рассчитан на 4 года обучения (1-4 класс) в объёме 135 часов (1 час в неделю) и предполагает максимальное включение младших школьников в организацию учебно-исследовательских работ, проведение наблюдений, опытов и т.д. Содержание курса предполагает интегрирование теоретического и практического материала для аудиторных занятий и самостоятельную работу при выполнении учебно-исследовательской работы. В результате осуществления рассматриваемой деятельности у младших школьников происходит не только формирование у обучающихся учебно-исследовательских знаний и умений, но и универсальных учебных действий.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, младшие школьники, образовательный процесс, программа надпредметного курса «Я – исследователь, я познаю мир»

**EXTRA-SUBJECT COURSE PROGRAM «I AM A RESEARCHER,
I UNDERSTAND THE WORLD»****Chufeneva A.Y.***Municipal Secondary Comprehensive School № 1, Biysk, e-mail: achufeneva@mail.ru*

Extra-subject course program «I am a researcher, I understand the world» is designed for teachers working in primary schools and organizing children's educational and research activities. The course is realized in the framework of scientific and cognitive areas of personality development of the younger schoolchildren in the framework of extracurricular activities. This course is designed for the duration of 4 years (grades 1-4); total amount of 135 hours (1 hour per week) and assumes maximum inclusion of younger schoolchildren in the organization of their own research, observation, experience, etc. The content of the course involves the integration of theoretical and practical material for classroom and independent work in the performance of learning and research. As a result of the implementation of such a program in the primary school children form not only research knowledge and skills, but also their universal educational actions.

Keywords: learning and research activities, primary school pupils, learning process, extra-subject course program «I am a researcher, I understand the world»

В последнее время в системе образования особое внимание уделяется организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся. С внедрением и реализацией Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [4] данное направление приобретает особую актуальность и становится ведущим при организации образовательного процесса в начальной школе.

Включение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность осуществляется посредством реализации надпредметного курса «Я-исследователь, я познаю мир» [1].

Цель курса: создание единого учебно-исследовательского пространства, обеспечивающего полноценные условия для овладения младшими школьниками учебно-исследовательской деятельностью, как залога готовности к непрерывному образованию.

Реализация надпредметного курса направлена на решение следующих задач:

– формирование у младших школьников положительной мотивации к осуществлению учебно-исследовательской деятельности;

– целенаправленное формирование знаний и умений, необходимых для проведения самостоятельной учебно-исследовательской деятельности;

– развитие у младших школьников способности к организации коллективной и организации собственной учебно-исследовательской деятельности.

Содержание курса «Я-исследователь, я познаю мир» состоит из параллельно развивающихся содержательно-методических направлений.

Мотивационно-стимулирующее направление: стимулирование интереса к овладению учебно-исследовательской деятельностью.

Операционально-познавательное направление: овладение младшими школьниками прочными, осознанными знаниями

и умениями в осуществления учебно-исследовательской деятельности.

Содержательно-деятельностное направление: осуществление коллективных и самостоятельных учебно-исследовательских работ на основе приобретённых знаний и умений.

Данные направления включают в себя в полном объёме все универсальные учебные действия, определённые Федеральным государственным образовательным стандартом (соответственно регулятивные, коммуникативные, познавательные и личностные).

В качестве ведущего направления выступает *операционно-познавательное*: именно здесь закладываются и формируются учебно-исследовательские умения, которые необходимы для успешного осуществления учебно-исследовательской деятельности. По мнению П. В. Середенко [2] совокупность необходимых теоретических знаний и умений определяется с учётом индивидуальных возрастных особенностей младших школьников и рассматривается во взаимосвязи с практическим их применением обучающимися.

Овладение младшими школьниками учебно-исследовательскими знаниями и умениями осуществляется на основе выполнения коллективных и самостоятельных исследований. Формирование у школьников конкретных умений проходит через следующие этапы:

- 1) выявление первичного представления о новом действии (умении), мотивация к его овладению;
- 2) приобретение знаний, связанных с выполнением действия;
- 3) практическое применение нового действия и его коррекция;
- 4) выполнение действия в новых условиях.

Следует отметить, что содержание занятий выстраивается таким образом, чтобы в процессе детального рассмотрения того или иного понятия младшие школьники могли параллельно применять его и к своему исследованию.

Остальные направления являются сопровождающими, без которых освоенные знания и умения не принесут ожидаемого результата.

Действительно, успешность овладения человеком какой-либо деятельностью во многом определяется заинтересованностью к ней. Содержание *мотивационно-стимулирующего направления* сосредоточено на привлечение младших школьников к осуществлению учебно-исследовательской деятельности, одобрении и поддержке проявления активности и самостоятельности, стремлении к познанию нового и неизвестного.

Содержание надпредметного курса «Я-исследователь, я познаю мир» позволяет естественным образом организовать учебно-исследовательскую деятельность младших школьников, основываясь на заинтересованность обучающихся к той или иной области знаний, тем самым, обеспечивая формирование необходимых для её осуществления знаний и умений.

Стимулирование интереса к овладению рассматриваемой деятельностью осуществляется на основе создания условий, направленных на проявление у школьников вопросов или затруднений при выполнении той или иной деятельности. Кроме того, целесообразным становится использование, соответствующих возрастным особенностям обучающихся, проблемных учебно-исследовательских задач и ситуаций, предъявляемых в начале занятия.

Содержательно-деятельностное направление предполагает использование разнообразных форм работы, направленных на совершенствование рассматриваемой деятельности: учебно-исследовательские работы и проекты, наблюдения, экскурсии.

Данные направления образуют целостное учебно-исследовательское пространство, обеспечивающие реализацию современных целей образования. В зависимости от содержания предметного материала целесообразно систематически использовать:

- занятия, связанные с усвоением учебно-исследовательских понятий и умений;
- занятия, в содержание которых включена учебно-исследовательская деятельность.

Эффективность организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников, а также руководство ею со стороны педагога обеспечивается на основе совокупности взаимосвязанных принципов.

– Принцип *деятельности* – предполагает максимальное включение младших школьников в активную учебно-исследовательскую деятельность, побуждает их к целенаправленному самостоятельному поиску необходимой информации, нового способа разрешения интересующего вопроса.

– Принцип *освоения знаний в единстве со способами их получения* – подразумевает тесную взаимосвязь между получаемыми в школе знаниями с путями и способами их приобретения.

– Принцип *конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса* – предполагает поиск совместного разрешения возникающих вопросов, на основе согласованности действий, принятия взаимоприемлемых решений, в рамках интерактивного сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса.

– Принцип *создания свободного пространства для инициативы и индивидуальной ответственности каждого участника образовательного процесса* предполагает с опорой на субъективный опыт младших школьников создание условий, стимулирующих обучающихся к самостоятельному выбору содержания и способов деятельности.

Приоритетность выбора данных принципов обусловлена особенностями и сложностью организации и осуществления педагогом учебно-исследовательской деятельности совместно с младшими школьниками.

Содержание надпредметного курса «Я – исследователь, я познаю мир» служит той средой, которая позволяет целенаправленно выстраивать учебно-исследовательскую деятельность младших школьников, которая организуется на основе выделенной нами структуры, включающей:

1. *Выявление проблемы, формулирование темы исследования.* В условиях внеурочной деятельности проблема формулируется на основе заинтересованности младших школьников к той или иной области знаний. На данном этапе подразумевается выявление и осознание интересующего младшего школьника вопроса, на который в настоящий момент нет ответа.

2. *Постановка цели исследования.* На данном этапе, в совместной деятельности между педагогом и обучающимися, обучающимися друг с другом, определяется цель предстоящей деятельности.

3. *Выдвижение предположения (гипотезы).* Данный этап предполагает совместное обсуждение между педагогом и обучающимися о том, как можно разрешить возникшую проблему.

4. *Планирование исследовательской работы.* На данном этапе формулируются задачи исследования, определяется последовательность совместных действий, направленных на решение проблемы.

5. *Определение методов исследования.* В процессе обсуждения между педагогом и обучающимися осуществляется выбор и обоснование необходимых методов исследования.

6. *Сбор материала, проведение эксперимента.* Данный этап включает поиск информации по проблеме, её изучение, систематизацию и анализ.

7. *Обработка результатов исследования, формулирование выводов.* На данном этапе осуществляется обобщение, сравнение, анализ полученной информации.

8. *Описание исследовательской работы, представление результатов.*

Следует отметить, что на протяжении всего периода реализации данного курса помимо овладения обучающимися методологической основой исследования параллельно идёт коллективная учебно-исследовательская работа сначала по одной теме. По мере овладения обучающимися данной деятельностью привлекаются индивидуальные темы. Главной особенностью реализации данного курса является то, что в процессе взаимодействия между обучающимися, педагогом и родителями осуществляется поэтапное делегирование полномочий младшим школьникам в организации учебно-исследовательской деятельности.

В 1 и 2 классе в совместной деятельности с педагогом младшие школьники определяют цель исследования, формулируют задачи («что необходимо сделать, чтобы достичь поставленной цели исследования?»), выбирают необходимые методы исследования, планируют совместную учебно-исследовательскую деятельность. Далее педагог советует изучить необходимую литературу с последующим обсуждением полученной информации. Заключительным этапом становится систематизация необходимой информации, оформление полученных результатов исследования.

В 3 классе с опорой на интересы младших школьников осуществляется выбор темы исследования («подумайте, что вас интересует в данный момент?», «что бы хотелось узнать?»). В коллективной деятельности определяется цель, задачи исследования, формулируется гипотеза, выбираются необходимые методы исследования, планируются действия каждого участника учебно-исследовательской деятельности. Далее организуется практическая часть исследования: самостоятельный поиск необходимой информации, проведение опросов, опытов, экспериментов, обработка полученной информации.

В 4 классе при организации учебно-исследовательской деятельности вводится маршрут исследователя, который помогает младшим школьникам самостоятельно выстраивать собственную учебно-исследовательскую деятельность. Тематика исследовательских работ предлагается в соответствии с изучаемыми в начальной школе предметами. Младшим школьникам предоставляется выбор путей и способов осуществления учебно-исследовательской деятельности.

Эффективность организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников во многом определяется реализацией интерактивного сотрудничества посредством совместного погружения субъ-

ектов образовательного процесса в разрешение совместных учебно-исследовательских задач. Все участники образовательного процесса (обучающиеся, педагог, родители) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией. Решение возникающих учебно-исследовательских задач и ситуаций осуществляется посредством совместной деятельности субъектов, направленной на поиск знаний и способов действий, необходимых для решения проблемы [3].

На уровне взаимодействия *педагога и обучающихся* создаются условия для целенаправленного овладения младшими школьниками учебно-исследовательской деятельностью. Проектирование образовательного процесса на основе совместного взаимодействия подразумевает целенаправленное, организующее и регулирующее влияние со стороны педагога на деятельность младших школьников. В связи с этим постепенно происходит расширение субъектной позиции младших школьников от «исполнителя» к «соорганизатору» и «организатору» посредством делегирования обучающимся полномочий в осуществлении учебно-исследовательской деятельности. В позиции «исполнитель» осуществляется постоянное организационное воздействие и регулирование со стороны педагога учебно-исследовательской деятельности младших школьников. В позиции «соорганизатор» младшие школьники выступают активными участниками осуществления совместной учебно-исследовательской деятельности, происходит делегирование обучающимся со стороны педагога полномочий в осуществлении некоторых этапов совместной учебно-исследовательской деятельности. В позиции «организатор» в осуществлении младшими школьниками учебно-исследовательской деятельности проявляется инициативность и самостоятельность. По мере овладения школьниками учебно-исследовательской деятельностью постепенно изменяется позиция педагога. На начальном этапе осуществления младшими школьниками учебно-исследовательской деятельности педагог выступает в роли организатора деятельности обучающихся. По мере овладения младшими школьниками рассматриваемой деятельностью акцент смещается к оказанию педагогом консультации и помощи.

На уровне взаимодействия *обучающихся друг с другом* отношения основываются на тесном сотрудничестве, партнёрстве между ними, с целью достижения поставленной цели, разрешения учебно-исследовательской проблемы. В условиях групповой или парной работы младшие школьники со-

вместно планируют свои действия для решения задачи, проблемы.

На уровне взаимодействия *обучающихся и родителей* осуществляется помощь и консультирование младших школьников в осуществлении учебно-исследовательской деятельности со стороны родителей. В условиях осуществления домашней работы учебно-исследовательского характера действия родителей направлены на создание благоприятной обстановки для осуществления исследования, оказание помощи в подборе необходимой литературы, взаимное обсуждение проблемы исследования, оказание помощи в проведении наблюдений, экспериментов, опытов и т.д. В связи с этим для родителей разработаны памятки, где прописан алгоритм разрешения определённой учебно-исследовательской проблемы, даны рекомендации по овладению детьми необходимым терминологическим аппаратом.

На уровне взаимодействия между *педагогом и родителями* осуществляется включение родителей в совместную с детьми учебно-исследовательскую деятельность. В связи с этим для родителей организуются тематические собрания, практические семинары, мастер-классы по проблеме значимости для младших школьников учебно-исследовательской деятельности, а также повышения их компетентности в вопросах сопровождения детей в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности. Значимым является организация форума по обмену опытом. Содержание форума предполагает обсуждение вопросов и анализ проблем, возникающих у родителей в процессе осуществления совместной с младшими школьниками учебно-исследовательской деятельности.

Курс «Я-исследователь, я познаю мир» не входит в число обязательных учебных дисциплин, поэтому приоритетным становится оценивание успешности в осуществлении младшим школьником учебно-исследовательской деятельности. Положительной оценки, безусловно, достоин любой уровень достигнутых результатов.

В качестве основного критерия оценки выступает выполненная младшим школьником учебно-исследовательская деятельность, степень включённости обучающегося в работу, динамика собственного продвижения каждого ребёнка в овладении данной деятельностью. С учётом предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования требований к формированию универсальных способов деятель-

ности, а также структуры и содержания учебно-исследовательской деятельности нами были выделены значимые критерии, на основе которых следует оценивать учебно-исследовательские работы младших школьников.

Кроме того, приоритетным в системе оценивания и рефлексии становится самооценка обучающимися своих собственных достижений: в процессе отработки учебно-исследовательских умений с помощью «Лесенки успеха» и на этапе завершения учебно-исследовательской деятельности с помощью «Шкалы активности».

Методическое сопровождение надпредметного курса включает в себя программу курса и пособие для младших школьников «Я провожу исследование» [5]. В содержание пособия входит: терминологический словарь; описание структуры учебно-исследовательской деятельности, карта индивидуального маршрута исследователя; шкала уровней, на основе которой ребёнок может сам определить степень своей активности в процессе осуществления данной деятельности. Материал, представленный в пособии, позволяет младшим школьникам на доступном уровне получить представление об учебно-исследовательской деятельности и её структуре, выстроить свой индивидуальный маршрут осуществляемой учебно-исследовательской деятельности с учётом своих познавательных интересов, потребностей и возможностей.

Младшие школьники, изучающие данный курс, принимают участие в учебно-исследовательской деятельности. Активность ребят также проявляется через участие в работе научных конференций и семинаров, предметных недель, олимпиад, конкурсах исследовательских работ: «Я – исследователь», «Мои первые открытия», «Радуга

проектов», фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо», фестивале науки и искусства «ЛИК (Личность. Интеллект. Культура)» и т.д. Результативность участия в конкурсах есть показатель качества учебно-исследовательских работ.

За время реализации надпредметного курса наиболее интересными для младших школьников стали такие учебно-исследовательские работы, как: «Из какой породы древесины был сделан Буратино (Пиноккио)?», «Образ царевны в сказках А.С. Пушкина», «Выращиваем цветные кристаллы из соли», «Фонтан «Пожиратель детей», «Странствующий лист», «Утерянные буквы русского языка», «Зависит ли прочность зубов от стоимости зубной пасты», «Сказка «Теремок» в современное время», «Сколько весит ранец школьника» и др.

Список литературы

1. Программа надпредметного курса «Я – исследователь, я познаю мир» [Текст] : методические рекомендации / Л.А. Мокрецова, А.Ю. Чуфенёва; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 45 с.
2. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения : монография / П.В. Середенко. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.
3. Сотрудничество в обучении [Электронный ресурс]. – Российское образование. Федеральный образовательный портал. – URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=408. – [дата обращения: 15.12.2016].
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. И. Сафронова. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.
5. Чуфенёва А.Ю. Я провожу исследование [Текст]: рабочая тетрадь / Л.А. Мокрецова, А.Ю. Чуфенёва; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 36 с.

УДК 37. 013

**ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» СТУДЕНТАМ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ:
ПРОБЛЕМА ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ**

¹Якупов А.М., ¹Кувшинова И.А., ²Костенко П.И., ³Денисова В.В.

¹ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», Магнитогорск, e-mail: yakupov@mail.ru;

²ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»,
Челябинск, e-mail: kp1967@yail.ru;

³ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
Оренбург, e-mail: Viktorydan@rambler.ru

В статье обозначена проблема определения предмета вузовской дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Показано, что «Безопасность жизнедеятельности» сегодня ещё не является наукой, а представляет собой лишь научно-образовательную область. Приведены современные трактовки основополагающих понятий в области безопасности жизнедеятельности – это опасность и безопасность, представляющие собой противоположные состояния любых по происхождению систем, одновременно выражающие их способы существования во времени и пространстве и, поэтому относящиеся к философским категориям. Исходя из этих понятий, под сомнение поставлены вытекающие из них и существующие сегодня, широко применяемые в педагогической практике такие, как: «культура безопасности» и «педагогика безопасности» и даны аргументированные разъяснения этим сомнениям. Раскрыта проблема программно-содержательного обеспечения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе. Дано краткое содержание предлагаемой современной образовательной системы по данной дисциплине преподаваемой студентам гуманитарных специальностей вузов России.

Ключевые слова: опасность, безопасность, жизнедеятельность, гуманитарная специальность вуза, система, компонент, программно-содержательное обеспечение

**TEACHING THE SUBJECT MATTER «HEALTH AND SAFETY»
TO STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS: PROBLEM OF PROGRAM AND SUBSTANTIAL PROVIDING
PEDAGOGICAL PROCESS AND WAY OF ITS DECISION**

¹Yakupov A.M., ¹Kuvshinova I.A., ²Kostenok P.I., ³Denisov V.V.

¹Magnitogorsk State Technical University of G.I. Nosov, Magnitogorsk, e-mail: yakupov@mail.ru;

²Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, e-mail: kp1967@yail.ru;

³Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, e-mail: Viktorydan@rambler.ru

There is a problem of definition of a subject of high school discipline «Health and safety» is designated in article. It is shown that today «Health and safety» is not science yet, but represents only scientific and educational area. Modern interpretations of fundamental concepts of the health and safety area are given. There are danger and safety representing the opposite conditions of any origin systems which are at the same time expressing them ways of existence in time and space and therefore belonging to philosophical categories. Based on these concepts, put into question arising from these and existing today, it is widely used in teaching practices such as the «culture of safety» and «security studies» and are given a reasoned explanation of these doubts. The problem of the programmatic-rich in content providing of educational discipline is exposed «Health and safety» in humanitarian institution of higher learning. The summary of the offered modern educational system on this discipline of Russia taught to students of various specialties of a humanitarian profile in higher education institutions is given

Keywords: danger, safety, activity, humanitarian specialty of a higher educational institution system, component, program and substantial providing

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) введена в учебные планы вузов приказом Министерства образования России в 1990 году. В настоящее время она представляет собой оформившуюся во всех отношениях структурную единицу основных профессиональных образовательных программ со своим мотивационно-целевым компонентом, поня-

тийным аппаратом, оригинальным содержанием и 25-летним опытом организации обучения. За прошедшие годы в стране были подготовлены тысячи специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности технического и педагогического профиля, созданы научные школы, развернута просветительская деятельность, изданы научные работы, учебные и учебно-

методические пособия соответствующей направленности. Можно констатировать также, что сейчас в России в целом сформировано позитивное общественное мнение о необходимости первоочередного решения проблем не только обеспечения государственной безопасности (эта мысль была одним из лейтмотивов советской эпохи), но и обеспечения безопасности отдельного человека. Столь значимые результаты требуют безмерного и безоговорочного уважения к людям, причастным к их достижению. Среди них были С.В. Белов, Л.А. Михайлов, В.В. Сапронов и многие другие, а также и сегодня остаются ныне здравствующие и непреклонно «стоящие в строю» на передовых рубежах борьбы за подготовку подрастающего поколения к безопасной жизни и деятельности, хорошо известные всему научно-педагогическому сообществу не только у нас в России, но и далеко за её пределами.

Мы же постараемся здесь осветить лишь две основополагающие части проблемы, с которой столкнулись в своей научной и педагогической деятельности. О некоторых других из них остановимся лишь фрагментарно, т.к. о них подробно изложено в наших работах, приведённых в библиографии.

Первое. Сегодня как никогда необходим чёткий ответ на вопрос: «БЖД» – что это: наука, научная область или научно-образовательная область? Ответ на него имеет ключевое значение, так как любая наука, должна, иметь свой собственный устоявшийся и принятый научной общественностью и практиками понятийный аппарат, собственные теории, теоремы, аксиомы. Сегодня на сей счёт о БЖД имеются множественные трактовки. В частности, анализ ряда печатных и электронных источников предлагает «Безопасность жизнедеятельности» трактовать или как науку или как область научных знаний. Это, по некоторым данным, наука: изучающая «...общие закономерности опасных явлений, соответствующие методы и средства защиты человека в любых условиях его обитания» [1, с. 2]; «...о комфортном и безопасном взаимодействии человека со средой обитания (окружающей средой)», которая осуществляется или «в условиях производственной среды или окружающей природной среды, т.е. в среде обитания» [5, с. 5]; «...об оптимальном взаимодействии человека со средой обитания» [7]; «...о сохранении здоровья человека в среде обитания, призванная выявлять и идентифицировать опасные и вредные факторы, разрабатывать методы и средства улучшения качества жизни человека, а также вырабатывать меры по

ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций» [9, с. 3]. Интересное понятие мы находим и в Википедии: – это наука «...о комфортном и травмобезопасном взаимодействии человека со средой обитания», являющейся «составной частью системы государственных, социальных и оборонных мероприятий, проводимых в целях защиты населения и хозяйства страны от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, средств поражения противника», и реализуемой также в целях «снижения риска возникновения чрезвычайной ситуации по вине человеческого фактора» [4]. Но даже есть и такое: ... наука имеющая целями «...защиту человека в техносфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения и достижение комфортных условий жизнедеятельности» [6, с. 12].

Или же, в отличие от названных, БЖД представляют как область научных знаний: исследующую «...общие опасности, угрожающие социуму, закономерности их возникновения и проявления» и разрабатывающую «соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека» [3, с. 4] или «...общие закономерности опасностей, возникающих в различных условиях обитания человека, и разрабатывающую методы и средства защиты от этих опасностей» [8, с. 6]; изучающую: «...опасности и способы защиты от них человека и общества в любых условиях обитания и деятельности» [10, с. 13]

Уже беглого анализа приведенных трактовок понятия *безопасность жизнедеятельности*, представляющих собой, по сути, конгломерат понятий и терминов, отражающих как природную, так и социальную сущность бытия человека, достаточно, чтобы понять, что:

– с одной стороны, среди авторов нет единого мнения даже в толковании целей науки и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;

– а с другой, – рассуждая о соответствующих целях, большинство авторов акцентирует свое внимание на обеспечении безопасности человека, рассматриваемого хотя и в контексте его природных и общественных связей и взаимодействий, но в отрыве от его высокого социального предназначения.

Указанные формулировки целей «Безопасности жизнедеятельности» априори исключают возможность постановки вопроса о личной жертвенности для решения общественно значимых задач. Сам же социум, главным образом (за исключением случаев разработки проблем национальной безопасности), рассматривался и рассматрива-

ется в рамках БЖД в контексте проявления и негативного воздействия на индивидуума опасностей соответствующего происхождения».

Наша точка зрения БЖД – это пока что научно-образовательная область и будет она именно такой областью, до тех пор пока научное сообщество не примет на своё вооружение единый по смыслу и логики толкования её понятийный аппарат. Без такового о какой-либо науке не может быть и речи! И разработает соответствующие теории, теоремы и докажет их, выведет аксиомы... Что касается «устоявшегося, принятого научным сообществом понятийного аппарата» в области БЖД, то, прежде всего, необходимо решить и определить, что мы понимаем под терминами *опасность* и *безопасность*.

Наше философско-логическое исследование на эту тему началось в начале 2000 годов текущего столетия [12; 18 и др.], и продолжается сегодня [15; 16; 19 и др.]. Поэтому мы уверены, что «*опасность* – это *состояние системы, выражающее её способ существования, стремящееся к высвобождению своей внутренней энергии, вещества и информации через собственное разрушение*. А *безопасность* – это также состояние системы, выражающее тоже способ её существования, но, в *противовес опасности он обеспечивает её собственное равновесное состояние как внутри себя в целом и в своих структурных составляющих (подсистемах, элементах, «единицах» и т.п. и их структурах), так и во взаимодействии самой системы и ее структур, с ее окружением.*» [19, с. 84] Здесь «...способ существования системы, – по нашему определению, – это порядок устройства системы, выражающий закономерно сложившийся уклад её существования во времени и пространстве» [16, с. 73]. А сами эти понятия мы отнесли к философским категориям, присущим всем, без всякого на то исключения, системам не зависимо от природы их происхождения [12].

Исходя из этих понятий, мы ставим под сомнение вытекающие из них и существующие сегодня, широко применяемые в педагогической практике такие, как: *культура безопасности* и, тем более *педагогика безопасности*. Почему? Потому что «культуры безопасности», по нашему убеждению, как таковой нет в природе... и не могло быть в принципе. Понятие «культура», как известно, относится к чисто человеческому феномену. Оно всегда подразумевает «деятельность» и сопряжено с ним: – это деятельность человека, группы людей, общества, государства, человечества. В то же время само понятие *деятельность* то же,

как известно, относится только к человеку и людям, т.е. к социуму... В животном мире нет деятельности... А «*опасность* – это *состояние системы...*» и «*безопасность* – это также состояние системы...». О какой тогда культуре «состояния системы» можно говорить? То же относится и к понятию – «педагогика безопасности»... (получается по нашему видению абсурдно, да и только!!!) Что такое «педагогика»?... Мы знаем, что *педагогика* – это (в самом обобщённом понимании этого термина) наука о законах воспитания и образования человека, или, иначе говоря, это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. Она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. А *безопасность* – это состояние системы... какая *педагогика состояния системы* может быть?

Или, к примеру, взять такое понятие как *ноксология*... До сих пор нам не понятно утверждение, что (цитируем): «*Ноксология* – наука об опасностях материального мира Вселенной – является составной частью науки «Экология» (Экология – наука о взаимоотношениях живых организмов между собой и окружающей их средой средой) и рассматривает взаимоотношения живых организмов между собой и окружающей их средой на уровнях, приносящих ущерб здоровью и жизни организмов или на уровнях, нарушающих целостность окружающей их среды» [2, с. 4], которое мы видим в учебном пособии С.В. Белова и Е.Н. Симаковой, опубликованного в приложении к известному журналу «Безопасность жизнедеятельности» в 2010 году и уже распространяющемуся отдельным изданием в качестве учебника для бакалавров по Интернету. Об этом абсурде (о «науке об опасности»...) мы прямо заявляли в 2013 году в г. Ярославле на Международной научно-практической конференции «Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты», посвященной 10-летию кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского ГПУ им. К.Д. Ушинского (27-28.11.2013) [11]. Не удивительно, но в этом же пособии мы находим, что термин «ноксология» произошёл от греческого «*ноксо*» – опасность и «*логия*» – учение. Но почему в основе положено именно греческое слово *ноксо* (по гречески опасность – это *κίνδυνος* и оно несколько не похоже на *ноксо*...)?, а не, допустим, английское «*danger*», французское «*danger*», итальянское «*pericolo*» или украинское «*небезпека*»? А как могло бы

звучать-то: *дейнджерлогия* или *периколология*, или *небезопасология*... Известно, что у нас в русском языке много слов образованных не только от греческого, но и от французского, английского, итальянского, а тем более от украинского. Но почему-то выбрали именно греческое... как будто у нас своих русских слов нехватка...

Вот и получается, что «ноксология» – это учение об опасности и не более того. Но ясно же, что это же не наука, а лишь учение!!! Так видимо и надо относиться к этому понятию и, раскрывая его, пояснять его содержание, коли уж приняли «на вооружение», а не придавать ему «сходу» статус науки. И совсем уже непонятно, что означает термин «ноксологическая культура» – это, так называемая, «опасноизучающая» культура? В разъяснениях В.В. Девисилова, видимо автора рассматриваемого термина, (см. в Интернете) мы нашли его пояснение в скобках: «ноксологическая культура (культура безопасности)». Интересно то, что во многих вузах России, от Москвы до Сахалина, в рабочих планах по этой дисциплине можно найти ... ноксологию, а кое-где и ...ноксологическую культуру. Как это могло получиться?

Нам предельно ясно одно, что вузовская дисциплина БЖД – это естественно-гуманитарная интегрированная дисциплина, в основе которой лежат достижения человечества в области объективных знаний о природе и обществе. Стереотипы в определении понятия *безопасность жизнедеятельности*, а равно с этим и понятие *жизнедеятельность* объективно и субъективно преследуют педагогическую общественность на протяжении многих последних лет – они остаются порой неизменными со времён введения в государственную систему образования предмета ОБЖ и дисциплины БЖД [11]. Сегодня настало то время, когда, исходя из современного понимания рассматриваемой проблемы, на основе обновлённой научной базы в области БЖД необходимо менять эти стереотипы.

И второе. К следующей проблеме, или одной из составляющих системной проблемы подготовки подрастающего поколения россиян к обеспечению безопасной жизни и деятельности не только личной, но и окружающих их людей, мы относим проблему программно-содержательного обеспечения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе. Почему в гуманитарном вузе? Только потому, что в технических вузах эта проблема «худо или бедно», но решается, так как существующие кафедры БЖД – это ранее бывшие кафедры «Охраны труда и техники безопасности». А у них, как известно, накоплен

огромный многолетний опыт подготовки студентов-технарей в этой области. Мы же выносим на суд научной и педагогической общественности наше собственное видение структуры вузовской дисциплины БЖД (прежде всего – гуманитарный блок), её базовое программно-содержательное обеспечение для студентов гуманитарных специальностей и др.

Как известно, дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» многие специалисты и преподаватели вузов относят к естественно-гуманитарной интегрированной дисциплине, основанной на достижениях человечества в области объективных знаний о природе, техногенной среде и обществе, опирающаяся на систему следующих ведущих научно-практических направлений. По мнению Русака О.Н., Петрова С.В., Якупова А.М. и др. [8; 13; 17 и др.] к ним относятся:

- изучение состояний окружающего мира, закономерностей и законов его развития с точки зрения проявления опасностей для всего живого, включая человека;

- раскрытие природы происхождения опасностей для людей, возникающих в среде их обитания;

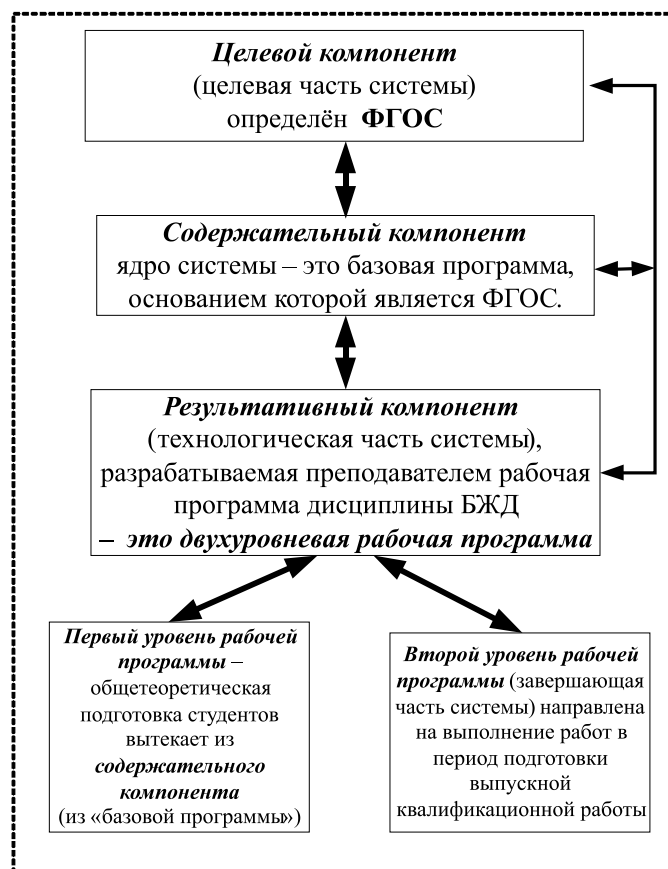
- определение принципов, методов, форм и технологий защиты человека и социума от окружающих и действующих на них опасностей, обеспечивающих безопасность жизни и деятельности человека, сообществ людей, общества и государства, результатов их деятельности, направленных на повышение собственного благосостояния;

- подготовка людей к безопасному участию в организации и осуществлении повседневной жизни и деятельности.

Исходя из этого, процесс подготовки студентов гуманитарных специальностей по дисциплине БЖД, как мы полагаем, должен представлять собой образовательную систему, состоящую из трёх структурных компонентов: *целевого, содержательного, результативного (рисунк)* [14].

Целевой компонент (целевая часть системы, отражённая в Федеральном государственном образовательном стандарте, т.е. ФГОС), определяющий направления и конечный результат – сформированность компетенций выпускника определённой специальности, т.е. компетенции будущего специалиста в конкретном виде трудовой деятельности. Это и есть сам ФГОС нового поколения.

Содержательный компонент – ядро системы. Иначе говоря – это базовая программа, основанием которой является ФГОС. Именно этот компонент выступает содержательно-целевой частью всей вышеназванной системы или её базовой программой.



*Предлагаемая образовательная система по дисциплине
«Безопасность жизнедеятельности» в вузах (гуманитарные специальности)*

Существующая «Примерная программа дисциплин (курса) «Безопасность жизнедеятельности» (Рекомендована Министерством образования и наукам Российской Федерации для всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет) – Москва, 2010) сегодня уже не может выступать в роли содержательного компонента предлагаемой нами системы в силу того, что она уже «морально» устарела и ориентирована в основном на студентов, обучающихся инженерным специальностям.

Поэтому нужна новая «Примерная программа...» (*содержательный компонент*) в замен вышеназванной. И она должна быть не для «всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет)», а именно для гуманитарных специальностей и/или гуманитарных вузов.

Реализация содержательного компонента на практике осуществляется посредством внедрения базовой программы (иначе говоря, программно-содержательного компонента системы), которая должна со-

держат в себе требования ФГОС. Она является основой содержания образовательной деятельности. Это системообразующий компонент системы подготовки студентов к обеспечению как личной безопасности, так и окружающих их людей («*костяк*» или «*системообразующая ось*»). Базовая программа показывает, что должно быть в основе содержания образования, т.е. отвечать на главный вопрос: чему учить? и определять в каких направлениях необходимо двигаться преподавателю БЖД.

Содержательный компонент, как мы полагаем, должен реализовываться на практике посредством внедрения двухуровневой рабочей программы, которую мы относим к результативному (практическому) компоненту системы. Очевидно, что именно исходя из этого компонента и опираясь на него, преподаватель вуза и должен составлять свою двухуровневую рабочую программу, предусматривающую как теоретическую её часть (общая подготовка всех студентов), так и практическую (целенаправленную на специфику их будущей деятельности). Его отсутствие сегодня порождает «самостий-

ность преподавателей» в рассматриваемой области подготовки студентов-гуманитариев. Поэтому сегодня в вузах царит, по нашему мнению, определённый «хаос» – каждый преподаватель, не имея официальных и научно обоснованных ориентиров в рассматриваемой нами области, старается в силу своих собственного уровня знаний (профессиональной подготовки) и жизненного опыта предлагать только ему известные содержания рабочих программ.

Результативный компонент (технологическая часть системы) – это *двухуровневая рабочая программа*, разрабатываемая непосредственно самим преподавателем дисциплины БЖД с целью её реализации в учебном процессе. Непременнно опираясь при этом на *содержательный компонент*, он – результативный компонент – должен логически вытекать из неё. Данный компонент – эта завершающая часть системы. И, как мы представляем, именно он является технологической программой по организации и осуществления подготовки студентов гуманитарных специальностей к обеспечению ими безопасной жизни и деятельности как собственной, так (что особенно важно) и тех, с кем предстоит им жить и работать после окончания вуза.

Первый уровень рабочей программы – общетеоретическая подготовка студентов гуманитарных специальностей по единой базовой программе, включающей требования ФГОС и основные тематические разделы и направления образования по безопасности жизнедеятельности, вытекающие из «базовой программы» (*содержательного компонента*). Она в обязательном порядке содержит все разделы рабочей программы с указанием «технологических» моментов: количества часов лекций, практических занятий и семинаров.

Второй уровень рабочей программы (завершающая часть системы: прикладная полюс контрольная части) процесса подготовки студентов-гуманитариев по дисциплине БЖД направлена на выполнение работ в период подготовки выпускной квалификационной работы. На данном этапе обучение безопасности жизнедеятельности должно предполагать специальную подготовку по практико-ориентированной программе (т.е. подготовка к работе на том объекте, где придётся трудиться будущему выпускнику) по теме, например, «Защита учреждения и обеспечение безопасности человека в нём. При этом рассматриваемый этап конкретной подготовки к работе на объекте (будущем или потенциальном месте трудоустройства) должен быть отражён в выпускной квалификационной работе.

Этот подкомпонент (*второй уровень рабочей программы*, или иначе говоря, завершающая часть системы: прикладная полюс контрольная части), к сожалению, пока даже и не разрабатывался. Это связано и определяется только тем, что подготовка будущих выпускников-гуманитариев в гуманитарных вузах Российской Федерации до сих пор не предусматривает, что они в скором времени могут стать и часто становятся руководителями каких-либо структурных подразделений в гуманитарной области деятельности. Анализ показал, что общеобразовательными программами по подготовке бакалавров и специалистов гуманитарной специальности (ни по одной из изученных нами!) не предусматривается того, что в лице выпускников вузов необходимо видеть будущих руководителей учреждений.

Поэтому сегодня дело ограничивается лишь тем, что студенты, прослушав курс БЖД, смогут обеспечить лишь свою собственную безопасность. Они выходят из стен вузов практически не готовыми организационно обеспечивать безопасность своих будущих коллег и подчинённых. В отличие от технических вузов, где всегда уделялось и уделяется этому принципиально другое значение – выпускников готовят как будущих руководителей и их итоговые дипломные работы предусматривают разделы, посвящённые технике безопасности и охране труда (прикладная часть БЖД).

Убеждены в том, что уже пришло время для Минобрнауки Российской Федерации, совместно с заинтересованными министерствами и ведомствами, например, такими, как: МЧС, МВД, Минздрав РФ и др. определиться, что же давать студентам-гуманитариям по их подготовке к безопасной жизни и деятельности в ней, и в каком минимальном объёме это должно быть. И позиция Минобрнауки РФ, на наш взгляд, должна заключаться в том, чтобы дать соответствующие разъяснения и указания на места, предусмотрев при этом разработанной и утверждённый им же содержательный компонент системы образования в области БЖД для гуманитарных вузов, как например это есть у технических вузов.

Предлагаем УМО по БЖД при Минобрнауки Российской Федерации организовать (выступить инициаторами) обсуждения проблемы подготовки студентов к безопасной жизни и деятельности и её организации в различных учреждениях, где им предстоит трудиться после окончания вузов. И в рамках такого обсуждения, определяя роль и значение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе

подготовки будущих руководителей учреждений или/и их структурных подразделений найти ей достойное место среди множества других дисциплин, изучаемыми студентами гуманитарных специальностей вузов. Такое обсуждение необходимо провести в широком кругу преподавателей дисциплины БЖД совместно с учёными и специалистами, осуществляющими свою деятельность в этой области.

Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» – достаточно сложный, наукоёмкий, содержательный процесс. Вместе с этим считаем необходимым отметить, что естественно-гуманитарный интегрированный характер «Безопасности жизнедеятельности» как учебной дисциплины практически повсеместно не учитывается при планировании образовательного процесса. В учебных планах специальностей и направлений подготовки студентов БЖД, как правило, оказывается в первом семестре. Имеющиеся в это время у обучаемых и естественнонаучные, и гуманитарные знания школьного уровня не позволяют обучаемым осваивать многое из предлагаемого материала даже на уровне понимания, не говоря уже об уровнях применения, анализа и т.д. Оторванность БЖД от будущей профессиональной жизни студентов характеризуется также тем, что даже полученные на занятиях по «Безопасности жизнедеятельности» знания оказываются большей частью не востребованными ни в ходе производственной практики, ни в ходе выполнения квалификационных работ.

Поэтому предлагаем: *во-первых*, исходя из принципа доступности, утверждающего, что содержание, формы, средства и методы обучения должны соответствовать уровню подготовленности обучаемых. Необходимо сделать корректировку учебных планов вузов, перенеся БЖД не ранее, чем на 7 семестр, когда основные дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, а также математического и естественнонаучного циклов будут пройдены.

Во-вторых, принцип связи обучения с жизнью может и должен стать основанием для включения вопросов, касающихся безопасности жизнедеятельности в программы производственной практики и квалификационных работы студентов.

Исходя из сказанного резюмируем: определять место (очерёдность) дисциплины БЖД в образовательном процессе необходимо исходя из принципов «последовательности» и «технологического педагогического архитектуры», опираясь на уже полученные в процессе обучения в вузе студентами фун-

даментальных знаний в области педагогики, психологии, биомедицины и т.д., т.е. уже после их усвоения, изучив соответствующие им вузовские дисциплины [11].

Мы надеемся, что наши предложения окажутся полезными в обучении студентов гуманитарных специальностей в вузах России, а также в профессиональной переподготовке учителей, преподавателей всех образовательных уровней, а также будет способствовать успешной адаптации к новым российским федеральным государственным образовательным стандартам.

Список литературы

1. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности: учеб. для вузов. – М.: Высш. шк., 1999.
2. Белов С.В., Симакова Е.Н. «Ноксология» 2-е изд., перераб. и доп., 2-е изд., перераб. и доп., ВУЗ. – 2013 (см. на <http://www.xxllbook.ru/offerlab314914.aspx> – [978-5-9916-1717-8] Ноксология. Учебник для бакалавров) (Режим доступа: 28.12.2015).
3. Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Л.А. Михайлов, В.М. Губанов, В.П. Соломин и др.]; под ред. Л.А. Михайлова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 272 с.
4. Безопасность жизнедеятельности // Википедия. – URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Безопасность_жизнедеятельности (28.12.2015).
5. Крепша Н.В., Свиридов Ю.Ф. Безопасность жизнедеятельности: учеб.-метод. пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 145 с.
6. Косолапова Н.В. Безопасность жизнедеятельности: учебник / Н.В. Косолапова, Н.А. Прокопенко. – 3-е изд., стереотип. – М.: КНОРУС, 2012. – 192 с.
7. Лекции по БЖД // StudFiles. Все для учебы. – URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/dir/cat19/subj44/file8533/view91397.html> (28.12.2015).
8. Русак О.Н. Безопасность деятельности. Пропедевтика: учеб. пособие. – СПб, 1998. – 84 с.
9. Обеспечение жизнедеятельности людей в чрезвычайных ситуациях. – Вып. 1. Чрезвычайные ситуации и их поражающие факторы: учеб. пособие/ Коллектив авторов; Под ред. И.В. Новикова, Ю.Л. Варшамова, А.В. Попова. – СПб: Образование, 1992. – 150 с.
10. Чмыхова Г.В. Подготовка педагогов в учреждениях дополнительного образования к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей: автореф. дис... канд. пед. наук. – Шуя, 2012. – 24 с.
11. Якупов А.М. Место и роль дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных программах бакалавриата гуманитарных вузов [Текст] / А.М. Якупов / Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского ГПУ им. К.Д. Ушинского, 27–28 ноября 2013 года. – Ярославль: Изд. ФГБОУ ВПО ЯГПУ, 2013. – 326 с. – С. 215–219.

12. Якупов А.М. Понятия «опасность» и «безопасность» как философские категории [Текст] / А.М. Якупов // Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения. Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (14-15 мая 2008 г. Москва, Россия). – М.: ИПП «Куна», 2008. – 320 с. – С. 70–83.
13. Якупов А.М. О путях повышения эффективности освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами различных специальностей гуманитарного профиля [Текст] / А.М. Якупов, С.В. Петров // Сибирский педагогический журнал, 2014. – № 6 (ноябрь-декабрь). – С. 273–276.
14. О проблеме преподавания дисциплины «безопасность жизнедеятельности» студентам в вузах России, осваивающим гуманитарные специальности [Текст] / А.М. Якупов, В.В. Денисова, / Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы третьей международной научно-практической конференции / отв. ред. В.М. Ефимова. – Симферополь: СОНАТ, 2015. – 261 с. – С. 245–255.
15. Якупов А.М. Опасность и безопасность: природа, формы их проявления и «зоны живучести» систем [Текст] / А.М. Якупов // Вестник Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ). Том 20. № 1. 2015. – 159 с. – С. 59–68.
16. Якупов А.М. Понятия «опасность» и «безопасность», «угроза», «вред» и «ущерб» в научно-образовательной области «безопасность жизни людей и их деятельности» [Текст] / А.М. Якупов // Вестник НЦБЖД. – 2014. – № 2 (20). – С. 71–80.
17. Якупов А.М. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе [Текст] / А.М. Якупов, И.А. Кувшинова В.В. Денисова, С.В. Петров, / Интеграция образования. – 2015. – Том. 19, № 4 (81) (октябрь-декабрь) – с. 132. – С. 45–55.
18. Якупов А.М. Природа опасности и наука «Безопасность систем и человека» [Текст] / А.М. Якупов // Жизнь. Безопасность. Экология. – 2006. – № 1–2. – С. 324–381.
19. Якупов А.М. Проявление «опасности» и «безопасности» систем – результат их взаимодействия со своим окружением [Текст] / А.М. Якупов // Вестник НЦ БЖД. – 2015. № 4 (26). – С. 73–87.

УДК 37.032

ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА

Басалаева Н.В., Захарова Т.В.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: basnv@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru

В статье проведен анализ подходов отечественных психологов к проблеме суицидального поведения. Описывая типы суицидального поведения (демонстративный, аффективный и истинный) у подростков, авторы отмечают, что большинство суицидальных попыток в подростковом возрасте являются демонстративными. Анализируя результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, авторы выделили 3 группы испытуемых в зависимости от степени суицидального риска: в первую группу вошли подростки, имеющие 1-2 признака суицидального риска, во вторую группу – с 3 признаками суицидального риска, в третью группу – с 4 признаками суицидального риска. В статье показано, что понимание и осознание психологических особенностей подростков со склонностью к суицидальному поведению, и грамотно организованная первичная профилактика суицидального поведения подростков помогут избежать и своевременно предотвратить попытки суицида в среде подростков.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суицидальное поведение подростков, старшие подростки, профилактика суицидального поведения

THE PROBLEM OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: DIAGNOSIS AND PREVENTION

Basalaeva N.V., Zakharova T.V.

The Lesosibirsk pedagogical Institute – the branch of FGAOU VPO «Siberian Federal University», Lesosibirsk, e-mail: basnv@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru

In the article the analysis of approaches of domestic psychologists to the problem of suicidal behavior. Describing the types of suicidal behavior (demonstrative, affective and true) in adolescents, the authors note that most suicide attempts in adolescence are demonstrative. Analyzing the results obtained during the pilot study, the authors identified 3 groups of subjects depending on the degree of suicide risk: the first group included adolescents with 1-2 symptom of suicidal risk, the second group – with 3 signs of suicide risk, the third group – with 4 signs of suicide risk. The article shows that understanding and awareness of the psychological characteristics of adolescents prone to suicidal behavior, and well-organized primary prevention of suicidal behavior in adolescents will help to avoid and prevent suicide attempts among adolescents.

Keywords: suicide, suicidal behavior, suicidal behavior of adolescents, older adolescents, prevention of suicidal behavior

Ежегодно проводится множество исследований, посвященных тематике суицида в подростковой среде. Статистические данные, полученные в исследованиях разных авторов, постоянно меняются и обновляются. Так, согласно статистике, приведенной экспертами, в России число самоубийств детей и подростков до 14 лет с 2000 года по 2010 год сократилось в два раза – с 500 до 240. С другой стороны, согласно данным ВОЗ: «критический уровень» – 11 случаев суицида на 100 тысяч населения, а в России этот показатель превышен в четыре раза – 38 – 40 случаев [1]. Подростковый возраст – один из самых сложных возрастов в жизни человека. Именно в этот период, согласно статистическим данным, наблюдается пик суицидального поведения. По данным статистики до 13 лет суицидальные попытки редки. С 14-15 лет суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16-19 лет. В подростковом возрасте формируется страх смерти, который,

однако, еще не базируется на осознанном представлении о ценности жизни. Общая неустойчивость, недостаточность критики, повышенная самооценка и эгоцентризм создают условия для снижения ценности жизни, что негативно окрашивает эмоциональность подростка, а в конфликтной ситуации создает предпосылки для суицидального поведения.

А.Е. Личко выделяет три типа суицидального поведения у подростков: демонстративное, аффективное и истинное. Демонстративное суицидальное поведение по сути своей выражает не всегда осознанное подростком стремление привлечь внимание к положению, в котором он оказался, вызвать сочувствие, избежать ожидаемых неприятных последствий за какие-либо поступки, выйти из трудной ситуации, а также напугать своих недругов (шантаж, угрозы, вымогательство и т.п.). При такой попытке подросток не всегда гарантирован от смертельного исхода, так как часто не осознает

степень опасности предпринимаемых действий и их последствий. Аффективное суицидальное поведение является одной из форм острых психогенных реакций, возникающих на фоне акцентуаций характера, психопатий или остаточных явлений органического поражения головного мозга. При истинном суицидальном поведении намерение подростка покончить с собой нередко долго вынашивается, предпринимаются меры, чтобы никто этому не помешал. В оставленных нередко записках звучат мотивы поступка, субъективные оценки обстоятельств, самообвинения и др. При патологическо-рологических реакциях, составляющих 10% попыток, истинное суицидальное поведение бывает обычно следствием длительной и тяжелой психической травматизации, воздействующей, прежде всего на слабые стороны акцентуированного характера. Чаще такие действия обнаруживаются у сенситивных и циклоидных (в депрессивной фазе) подростков. Заметно чаще истинное суицидальное поведение у подростков проявляется при депрессивных состояниях, имеющих различное происхождение [3].

Е. Шир отмечает, что половина суицидальных попыток в подростковом возрасте являются демонстративными, т.е. без настоящего намерения умереть, а лишь разыгрывать для окружающих спектакль, производящий впечатление суицидальной попытки с целью привлечь к себе внимание, добиться каких-то преимуществ, избавиться от грозящих неприятностей. Тем не менее, различить истинные и демонстративные попытки не всегда легко. Отсутствие страха смерти лежит в основе выбора всевозможных опасных игр, отсутствие жизненного опыта приводит к драматическим способам ухода из жизни [4].

Таким образом, проблема суицидального поведения является одной из самых актуальных на современном этапе, что и обуславливает цель нашего исследования.

Цель исследования

Целью исследования является диагностика и профилактика суицидального поведения старших подростков.

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование организовано нами на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа» (номер школы) Красноярского края, в мае 2015 года с целью изучения суицидального поведения подростков. Выборка представлена подростками в возрасте 13 – 15 лет в количестве 50 человек. Для проведения исследования мы использовали следующий диагностический инструментарий: «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (автор – А.Н. Орел), «Акцентуации характера» (ав-

тор – Г. Шмишек), «Опросник суицидального риска» (автор – Т.Н. Разуваева), «Диагностика склонности к аддиктивному и делинквентному поведению» (авторы – В.В. Юсупов, В.А. Корзунин).

Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя результаты, полученные с использованием методики «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению», мы сделали следующие выводы. Слишком высокий уровень социальной желательности был замечен у 2 испытуемых (4%), что является признаком недостоверного результата, поскольку свидетельствует о том, что они старались как можно больше себя приукрасить. Стремление давать социально желательные ответы (т.е. старались избегать ответов, которые могли бы охарактеризовать их с отрицательной стороны) выразили 15 опрошенных (30%). Наиболее честные результаты дали 15 респондентов (10%), в пределах нормы отвечали 32 участника (56%). 32 опрошенных (62%) предрасположены хотя бы к одному из видов отклоняющегося поведения. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению обнаружена у 15 опрошенных (30%). Этот тип склонности тесно связан с суицидальным поведением, что позволяет нам, в свою очередь, выделять группу риска, отталкиваясь уже от этого значения. 10 опрошенных (67%) из склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению склонны к преодолению норм и правил. 7 (47%) из них же склонны к аддиктивному поведению, 6 (40%) к агрессии и насилию и 5 (34%) к делинквентному поведению. Высокие показатели по всем шкалам получили 2 респондента (4%). Жесткий волевой контроль эмоциональных реакций (т.е. способность контролировать свои чувства и эмоции) присущ 33 респондентам (66%), слабый – 6 (12%), в пределах нормы – 11 (22%). У склонных к саморазрушающему и самоповреждающему поведению замечены разные формы волевого контроля эмоциональных реакций: 9 (60%) из них обладают жестким самоконтролем, 3 (20%) – средним, 3 (20%) – слабым. Это значит, что среди подростков, склонных к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, большинство способны контролировать свои поведенческие реакции, что снижает вероятность совершения у них самоубийства, однако 3 (20%) склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению со слабым волевым контролем можно отнести к группе риска.

Анализируя результаты, полученные при диагностике акцентуаций характера,

мы отмечаем, что 27 (54%) опрошенных имеют хотя бы один тип акцентуации из следующих: циклоидный, эмотивный, демонстративный, экзальтированный, которые характерны для склонных к самоубийству. Циклоидный тип акцентуации выделен у 13 опрошенных (26%), тенденции к акцентуации по циклоидному типу выделены у 18 респондентов (36%). Особенностью этого типа является периодическое (с фазой от нескольких недель до нескольких месяцев) колебание настроения и жизненного тонуса. В период подъема циклоидным подросткам присущи черты гипертимного типа. Затем наступает период спада настроения, резко падает контактность, подросток становится немногословным, пессимистичным. То есть 13 опрошенных (26%) могут иметь высокую вероятность совершения самоубийства в период определенной фазы, 18 (36%) находятся на грани риска. Эмотивная акцентуация встречается у 10 опрошенных (20%), тенденции к эмотивному типу обнаружены у 19 опрошенных (38%). Для эмотивных подростков характерны эмоциональность, чувствительность, глубокие реакции в области тонких чувств. Они впечатлительны, слезливы, любые жизненные события воспринимают серьезнее других. Демонстративность как акцентуация выражена у 8 подростков (16%), тенденция к ней у 16 (30%). Этот тип акцентуации характеризуется демонстративностью, повышенной способностью к вытеснению, живостью, легкостью в установлении контактов. 8 опрошенных (16%) могут таким образом привлекать внимание к своим проблемам. Мы обнаружили 10 респондентов (20%), обладающих акцентуацией по экзальтированному типу и 19 (38%), обладающих тенденцией к этому типу. Подростки экзальтированного типа реагируют на жизнь более бурно, чем остальные. Экзальтированные личности одинаково легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных.

Анализируя результаты, полученные с помощью методики «Опросник суицидального риска», мы отмечаем, что среди всех опрошенных у 31 (62%) имеется хотя бы один фактор, на почве которого может быть совершен суицид. Среди них только у 12 (24%) обнаружен антисуицидальный фактор, что исключает вероятность совершения суицида. 4 опрошенных (8%) имеют ярко выраженный антисуицидальный фактор без склонности к самоубийству вообще. Мы выделили 11 участников опроса (22%), которые обладают высокой вероятностью совершения демонстративного суицида. 14 участников опроса (28%) могут совершить

суицид в состоянии аффекта (очень сильное переживание), 10 (20%) способны на суицид ввиду ощущения и осознания собственной уникальности, непохожести на остальных, 12 (24%) обладают ярко выраженным фактором несостоятельности (т.е. не считают себя успешными, привлекательными, интересными и прочее), что также способно привести к суициду. Нами обнаружено 12 опрошенных (24%), которые могут совершить самоубийство ввиду характерного для них социального пессимизма (т.е. враждебное отношение к окружающему миру). У 3 респондентов (6%) присутствует слом культурных барьеров (т.е. поиск оправдания самоубийству). Максимализм (качество, особенно выраженное у подростков – крайность во всем: в общении, действиях, поступках) выражен у 6 опрошенных (12%). 5 участников (10%) могут совершить самоубийство ввиду особенностей восприятия временной перспективы. Были также выявлены сочетания нескольких факторов. Так, наиболее часто встречается сочетание факторов демонстративности и аффективности, что замечено у 7 опрошенных (14%). Было обнаружено также сочетание факторов несостоятельности и социального пессимизма, что встречается у 6 опрошенных (12%). Стоит отметить, что у нескольких опрошенных помимо высоких показателей факторов несостоятельности и социального пессимизма выражен фактор уникальности, это отмечено у 5 опрошенных (10%).

При анализе результатов, полученных с помощью методики «Диагностика склонности к аддиктивному и делинквентному поведению», мы сделали следующие выводы. У 18 опрошенных (36%) присутствует хотя бы один вид склонности к девиантному (отклоняющемуся) поведению. Среди всех опрошенных 10 (20%) обладают высоким уровнем склонности к суицидальному поведению. У 8 опрошенных (16%) отмечен высокий уровень склонности к суицидальному поведению в сочетании с высоким уровнем склонности к аддиктивному поведению (склонность к разного рода зависимостям). 5 опрошенных (10%) имеют высокие показатели по всем трем шкалам: аддиктивности, делинквентности (склонность к правонарушениям), суицидальности. То есть зачастую отклонения в поведении тесно взаимосвязаны друг с другом.

Анализируя результаты исследования, мы выделили 3 группы испытуемых в зависимости от степени суицидального риска. В первую группу вошли подростки, имеющие 1-2 признака суицидального риска, что составляет 23 опрошенных (42%). Эти подростки находятся на грани склонности

к суицидальному риску, то есть они подвержены ему меньше, чем подростки в следующих группах, однако риск самоубийства имеют. Во вторую группу мы включили подростков с 3 признаками суицидального риска: 5 опрошенных (10%). Эти подростки находятся в значительной опасности. Наиболее опасное положение занимает 1 подросток (2%), которого мы включили в третью группу, так как у него обнаружено 4 признака суицидального риска.

Таким образом, необходима специально организованная деятельность по предупреждению суицидальных попыток у подростков. Психопрофилактика способна не допустить возникновения суицидального риска у подростков, благодаря устранению внешних причин, факторов и условий, способствующих его возникновению.

Профилактика суицидального поведения в образовательной среде, проводится, как правило, на трех уровнях:

- 1) общая профилактика;
- 2) 1 уровень – первичная профилактика;
- 3) 2 уровень – вторичная профилактика;
- 4) 3 уровень – третичная профилактика [2].

Цель общей профилактики – это повышение групповой сплоченности в школе. На данном уровне, мероприятия направлены на создание общих школьных программ психического здоровья, здоровой среды в школе, так чтобы дети чувствовали заботу, уют, любовь. Организация внеклассной воспитательной работы. Разработка эффективной модели взаимодействия школы и семьи, а также школы и всего сообщества. Задачи педагога-психолога на данном этапе: 1) изучение особенностей психолого-педагогического статуса каждого учащегося с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих в психическом состоянии, общении, развитии и обучении; 2) создание системы психолого-педагогической поддержки учащихся разных возрастных групп в воспитательно-образовательном процессе так и в период трудной жизненной ситуации (составление программы или плана работы по профилактике суицидального поведения учащихся); 3) привлечение различных государственных органов и общественных объединений для оказания помощи и защиты законных прав и интересов ребенка; 4) формирование позитивного образа Я, уникальности и неповторимости не только собственной личности, но и других людей; 5) привитие существующих в обществе социальных норм поведения, формирование детского милосердия, развитие ценностных отношений в социуме.

На уровне первичной профилактики, основная цель – выделение групп суицидального риска; сопровождение детей, подростков и их семей группы риска с целью предупреждения самоубийств. Основные мероприятия данного уровня:

1. Диагностика суицидального поведения. В задачи педагога-психолога на данном этапе входит:

1) выявление детей, нуждающихся в незамедлительной помощи и защите;

2) работа с семьей ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию или испытывающего кризисное состояние;

3) оказание экстренной первой помощи, обеспечение безопасности ребенка, снятие стрессового состояния.

2. Индивидуальные и групповые занятия по обучению проблем-разрешающего поведения, поиска социальной поддержки, ее восприятия и оказания, повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии. Задачи педагога-психолога на данном этапе:

1) сопровождение детей и подростков группы риска по суицидальному поведению с целью предупреждения самоубийств: терапия кризисных состояний, формирование адаптивных копинг-стратегий, способствующих позитивному принятию себя подростками и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования;

2) работа с семьей ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию или испытывающего кризисное состояние.

3. Классные часы, круглые столы, стендовая информация. Задачи педагога-психолога на данном этапе:

1) изучение теоретических аспектов проблемы с позиции различных наук (философии, физиологии, психологии, социологии, педагогики) и использование информации в работе с педагогами и родителями;

2) повышение осведомленности персонала, родителей и учащихся о признаках возможного суицида, факторах риска и путях действия в этой ситуации.

4. Разработка плана действий в случае самоубийства, в котором должны быть процедуры действия при выявлении учащегося группы риска, действия при угрозе самоубийства и после самоубийства. Задачи педагога-психолога на данном этапе:

1) включение созданной системы психолого-педагогической поддержки учащихся разных возрастных групп в воспитательно-образовательном процессе (составленной программы или плана работы по профилактике суицидального поведения учащихся) в общий план действий;

2) определение своей позиции и перечня конкретных действий при выявлении учащегося группы риска, при угрозе учащегося закончить жизнь самоубийством, и после самоубийства.

Третий уровень – вторичная профилактика, основная цель – предотвращение самоубийства. Мероприятия, совершаемые на данном уровне, включают в себя:

1. Оценку риска самоубийства. Оценка риска самоубийства происходит по схеме: крайняя (учащийся имеет средство совершения самоубийства, выработан четкий план), серьезная (есть план, но нет орудия осуществления) и умеренная (вербализация намерения, но нет плана и орудий). Задачи педагога-психолога на данном этапе:

1) педагог-психолог может взять на себя роль того, кто мог бы отговорить самоубийцу от последнего шага или выступить в роли консультанта того, кто решился вступить в контакт с учащимся, который грозит покончить жизнь самоубийством, отговорить самоубийцу от последнего шага;

2) психолог входит в состав кризисного штаба по предотвращению самоубийства.

2. Оповещение соответствующего учреждения психического здоровья (психиатрическая клиника), запрос помощи. Оповещение родителей.

3. Разбор случая со школьным персоналом, который был включен в работу, так чтобы он мог выразить свои чувства, переживания, внести предложения относительно стратегий и плана работы.

На четвертом уровне – третичной профилактике, цель – снижение последствий и уменьшение вероятности дальнейших случаев, социальная и психологическая реабилитация суицидентов. Основные мероприятия:

1. Оповещение, возможность проконсультироваться с психологом, внимание к эмоциональному климату в школе и его изменению. Задачи педагога-психолога на

данном этапе: оказание экстренной первой помощи, снятие стрессового состояния у очевидцев происшествия (дети, подростки, персонал школы).

2. Глубинная психотерапевтическая коррекция, обеспечивающая профилактику образования конфликтно-стрессовых переживаний в дальнейшем. Данная работа – уровень медицинских психологов, психотерапевтов.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что понимание и осознание психологических особенностей подростков со склонностью к суицидальному поведению, и грамотно организованная первичная профилактика суицидального поведения подростков помогут избежать и своевременно предотвратить попытки суицида в среде подростков.

Список литературы

1. Агаджанян Г., Медведева Н.И. Суициды в подростковом возрасте! Можно ли их предотвратить? // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 1 – С. 129–130; URL: www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=2452 (дата обращения: 11.11.2015).
2. Басалаева Н.В., Блинова Л.А. Проблема диагностики и профилактики аддиктивного поведения у подростков // Международная научно-практическая конференция «Молодёжь Сибири – науке России»: Красноярск, 2014. – С. 39–41.
3. Захаров П.В. Примерная многоуровневая модель суицидальной превенции на уровне отдельного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ural.ru/post/4919> (дата обращения: 11.11.2015).
4. Кондрашенко В.Т. Суицидальное поведение. Девиантное поведение у подростков. – Мн.: Сфера, 1988. – 57 с.
5. Шир Е. Суицидальное поведение у подростков // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1984. – № 10. – С. 56–59.

УДК 61:578.025-057.21

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ**Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Кудайбергенова А.Ж.***Казахский Национальный Медицинский Университет имени С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: saltanat.e@bk.ru*

В данной статье отображены вопросы развития коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов. Изучен международный опыт развития коммуникативной компетентности среди студентов медиков. Подробно описано развитие коммуникативной компетентности в Казахстане, а именно организация работы Центра коммуникативных навыков в Казахском национальном медицинском университете им. С.Д. Асфендиярова. Разработаны пути реализации, принципы новых методов обучения. Коммуникативная подготовка будет опираться не на передачу формальных знаний, а на формирование коммуникативных умений и навыков, на их использование в ходе врачебной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, навыки, студент, врач, уровень, компетенция, пациент, этапность, преемственность

ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT MEDICAL STUDENTS**Madaliev S.H., Yernazarova S.T., Kudaibergenova A.Z.***Kazakh National Medical University named after Asfendiyarov, Almaty, e-mail: saltanat.e@bk.ru*

This article describes the development of communicative competence at medical students. Studied the international experience in the development of communicative competence among medical students. Described in detail the development of communicative competence in Kazakhstan, namely the organization of the Center of communicative skills in the Kazakh National Medical University after S.D. Asfendiyarov. Developed ways to implement, the principles of the new teaching methods. Communicative training will be based not on the formal transfer of the knowledge and the formation of communicative skills, to use them in the course of medical practice.

Keywords: communicative competence, skills, students, doctors, level, competence, patient, phasing, continuity

Коммуникативно-компетентностная подготовленность врачей – ключевой фактор их профессионального успеха и важное качество, востребованное на медицинском рынке труда, – нацелена на формирование личности, обладающей готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном, быстро меняющемся мире. Необходимость интеграции в мировое и европейское образовательное сообщество, обязательства о присоединении к базовым принципам организации единого европейского образовательного пространства, взятые нашей страной в рамках Болонского процесса, требуют целенаправленной корректировки политики в области профессионального образования [2].

От того, как сложатся отношения между врачом и пациентом, во многом зависит эффективность лечения. Предпосылками возникновения положительных отношений и доверия между врачом и пациентом являются квалификация, опыт и искусство первого, общая атмосфера медицинского учреждения, поведение медицинского персонала, начиная с регистратуры. Затрудняют этот процесс, чаще всего, различия позиций, точек зрения врача и пациента.

Р. Конечный и М. Боухал отмечают, что «врач склонен искать прежде всего объективные признаки заболевания. Он старается ограничить анамнез до определения предпосылок для дальнейшего соматического исследования. Для больного же в центре внимания и интересов всегда стоит его субъективное, личное переживание болезни. Врач должен рассматривать эти субъективные переживания как реальные факторы, уловить переживания больного, понять и оценить их, искать их причины, поддержать их положительные стороны и использовать их для содействия больному при обследовании и лечении. Различия между точкой зрения врача и больного закономерны и предопределены их различной позицией в данной ситуации, различными ролями. Однако врач обязан следить за тем, чтобы эти различия не перешли в более глубокие и стойкие противоречия, которые ставили бы под угрозу взаимоотношения медицинского персонала и больных и тем самым затрудняли бы оказание помощи больному» [4, с. 188–189].

Актуальность формирования процесса коммуникативной компетентности определяется субъективной, личностно-психоло-

гической готовностью студентов вуза к интенсивной коммуникативной деятельности в условиях делового общения и недостаточной научной разработанностью данной проблемы в образовательном процессе.

По изучению международного опыта обучения навыкам коммуникации, является мультидисциплинарным и мультиметодическим обучением. В последнее время в Соединенных Штатах регулирующими органами уделяется повышенное внимание подготовке и оценке коммуникативных навыков врачей. Начиная с 1998 года, международные медицинские школы (институты) были обязаны оценивать коммуникативные способности своих выпускников до начала их специализации. В 1999 году Совет по аккредитации для высшего медицинского образования (ACGME) представил набор из шести общих компетенций, три из которых в качестве важнейшего компонента включают коммуникативные навыки общения: межличностные и коммуникативные навыки, уходе за больными, профессионализм [5].

В Манчестерской медицинской школе по коммуникациям с последующим внедрением, с использованием таких методов, как экспериментальное обучение, PBL (problem based learning), официальные лекции, ролевые игры и другие методы обучения в малой группе на протяжении многих лет занимается Джулиет Драпер, доктор медицины Университета Кембридж, один из авторов учебников «Skills for Communicating with Patients and Teaching and Learning Communication Skills in Medicine» (1998), «Skills for Communicating with Patients» (2005) [9, 7, 6].

Однако большинство программ не соответствуют целям профессиональной подготовки врача и представляют собой либо аналоги традиционного курса «общая психология», насыщенного «медицинскими иллюстрациями», либо узко специализированные тренинги по психотерапии.

По определению ВОЗ, «five star doctor» – это доктор, который критически оценивает и улучшает качество помощи, оптимально использует новые технологии, пропагандирует здоровый образ жизни, совмещает личные интересы с общественными, эффективно работает в команде, и все это невозможно осуществить без хороших коммуникативных навыков [Boelen C., 2002][3].

В 2002 году Segala и Broz опубликовали систематический обзор 26 исследований влияния коммуникативных навыков на практикующих врачей и практикантов последипломного медицинского образования, начиная с 1990 года. Они пришли к заклю-

чению, что есть хорошие доказательства того, что развитие коммуникативных навыков приводит к эффективному улучшению навыков общения врачей [8, 10].

В Казахстане дисциплина «коммуникативные навыки в медицине» является сравнительно молодой. Для формирования предмета, целей, задач дисциплины университетом был организован семинар с участием медицинских вузов республики. Обучающие тренинги провели известные зарубежные специалисты в области медицинской коммуникации: Джулиет Драпер, доктор медицины Университета Кембридж, симулятивный пациент Беверли Паркисс, сотрудники кафедры коммуникативных навыков КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова.

Важной особенностью предлагаемых тренингов явилась подробная и вместе с тем доступная, предназначенная для практического обучения студентов, модель коммуникации с пациентами. Совместное изучение учебных программ по коммуникативным навыкам манчестерской медицинской школы дало возможность выработать стратегии для собственных систем преподавания.

Для дальнейшего развития коммуникативной компетенции в КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова организован центр коммуникативных навыков (далее – ЦКН) для разработки новых методов развития коммуникативной компетентности врача. В настоящее время разработана модель структурного подразделения университета (ЦКН), которая стремится ответить на четкое определение важных компонентов развития коммуникативной компетентности, на основе целей, задач и действий.

Целью ЦКН является изучение, разработка, внедрение методов непрерывного обучения коммуникативным навыкам в течение до- и последипломной подготовки специалистов всех профилей. Для достижения заданной цели были поставлены следующие задачи:

- Достижение нового современного качества додипломного, дипломного и последипломного образования;
- Подготовка конкурентоспособных специалистов с выраженными и устойчивыми профессиональными интересами и сформированными личными профессиональными планами.
- Организация эффективного процесса усвоения системы знаний, коммуникативных навыков, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность, отражающейся на качестве оказываемой медицинской помощи населению, удовлетворенности трудом.

• Организовать педагогическое сопровождение коммуникативного, личностного и профессионального развития обучающихся на всех этапах уровневой профессиональной подготовки.

К осуществлению данных задач были привлечены сотрудники кафедры коммуникативных навыков, основ психотерапии, общей и медицинской психологии. Для планирования процесса формирования содержательных компетенций и последующей оценки их сформированности установлены уровни, требования к знаниям, представлениям и умениям, необходимым и достаточным для достижения соответствующего результата.

Основными направлениями Центра РКК являются:

• Учебно-образовательное, методическое, экспертное, научное.

Разработаны следующие пути реализации новых методов обучения: обучение студентов коммуникативной компетентности поэтапно, на протяжении всего процесса обучения в вузе, планирование процесса формирования содержательных компетенций с последующей оценкой их сформированности, установка уровней.

Разработанная концепция ЦКН основывается на следующих принципах: от основных, базовых навыков коммуникации к специфическим, специализированным; преемственности обучения; этапности обучения; взаимосвязи развития практических навыков с коммуникативными навыками.

На первом и втором курсах осуществляется обучение навыкам начального уровня и базовым коммуникативным компетенциям, с использованием разработанных методов, формами, условий преподавания и методов оценки коммуникативной компетентности.

Студенты первого и второго курсов должны обладать ключевыми коммуникативными компетенциями. В их числе: когнитивные способности – способность понимать идеи и теории и манипулировать ими; межличностные компетенции- индивидуальные способности, такие как способность выражать свои чувства, межличностные навыки или работа в команде универсальные знания, умения и навыки, качества и способности выпускника, обеспечивающие его конкурентоспособность и социальную адаптацию в условиях рынка труда.

На третьем, четвертом, пятом курсах осуществляется обучение системным коммуникативным компетенциям с использованием разработанных методов, форм, условий преподавания и методов оценки коммуникативной компетентности.

На этом курсе студент должен обладать коммуникативными навыками фундаментальной направленности, качествами и способностями выпускника, определяющими его профессиональную мобильность в рамках общности научно-технических основ лечебно-диагностических процессов, на которых базируются различные отрасли медицины, а именно грамотно и компетентно применить полученные знания по коммуникативной компетентности на клинических дисциплинах.

Умение общаться с пациентами – коммуникативная компетентность врача – искусство, которое начинает формироваться еще в процессе обучения в медицинском вузе, впоследствии в процессе самостоятельного профессионального общения с больными, людьми с различными психологическими качествами, разного возраста, уровня образования, социальной и профессиональной принадлежности. Вначале, на ранних этапах обучения, начиная взаимодействовать с пациентами, будущие врачи часто бессознательно, по механизму подражания, копируют стиль поведения тех врачей-преподавателей, которых особенно уважают, на чье мнение ориентируются, перенимая у них манеру общения с пациентами, особенности невербального поведения (жесты, мимические реакции, позы, манеру сидеть, разговаривая с больным, и пр.), интонации, заимствуют из их словаря ключевые фразы (первую фразу, с которой начинается контакт с пациентом, последнюю фразу с заключительными обобщающими формулировками). По мере накопления опыта профессионального общения молодой врач уже осознанно начинает использовать разнообразные психологические навыки, облегчающие общение с пациентами. Чем больше стаж работы врача, тем больше внимания он уделяет психологическим аспектам диагностического и терапевтического процесса, повышению уровня коммуникативной компетентности, во многом обеспечивающей эффективность профессионального взаимодействия [1].

Таким образом, основной целью обучения коммуникативной компетенции является повышение эффективности подготовки специалистов медицинского профиля и их соответствия запросам современных условий. Новые подходы к развитию коммуникативной компетентности позволяют повысить эффективность процесса формирования психологической компетентности врачи в процессе вузовского обучения.

Умение общаться, сотрудничать, понимать себя и других являются наиболее

ценными качествами в новой социально-экономической и культурной ситуации. Коммуникативная подготовка будет опираться не на передачу формальных знаний, а на формирование коммуникативных умений и навыков, на их использование в ходе врачебной деятельности.

Список литературы

1. Болучевская В.В., Павлюкова А.И. Общение врача: введение в психологию профессионального общения. (Лекция 1). – 2011. – № 1(6).
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М.: Деловая книга, 1998. – Глава 7. Имидж делового человека.
3. ВОЗ – «Five star doctor» Boelen C., [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/entity/my/hrt/en/hrdj.html>.
4. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, 1974.
5. Brown R.F., Bylund C.L. Обучение навыкам коммуникации: описание новой концептуальной модели. Издю Мед. 2008; 83:37-44.
6. Dimpleby R., Burton G. More Than Words: An Introduction to Communication. L.; N.Y., 1998.
7. Hargie O. и др. School of Behavioural and Communication Sciences, University of Ulster, UK.
8. IC McManus & all. St Mary's Hospital Medical School, Imperial College of Science, Technology, and Medicine, London 1993.
9. Rider E.A., Keefer C.H. Program to Enhance Relational and Communication Skills. Boston, Massachusetts USA, 2006.
10. Yoshida T, Milgrom P, Coldwell S. How Do U.S. and Canadian Dental Schools Teach Interpersonal Communication Skills? November 2002. Journal of Dental Education.

УДК 378.016.02:808.5

ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ – ФИЛОЛОГОВ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ ГРУПП

Брулева Ф.Г.

КазНПУ имени Абая, Алматы, e-mail: bruleva.flora@mail.ru

В данной статье приводится содержание одного конкретного занятия по педагогической риторике со студентами – филологами полиязычных групп на продвинутом этапе обучения. Рассматриваются отдельные приемы и технологии изучения темы структуры выступления показаны виды самостоятельной и групповой работы. Не останавливаясь подробно на проблемах содержания курса и технологиях обучения риторике на продвинутом этапе, дадим описание лишь практического занятия на тему «Риторические каноны: изобретение и расположение частей речи выступления» перед публикой. Цель работы – познакомить студентов с классическими риторическими канонами (правилами) построения речи; потренировать в изобретении и расположении частей речи, т.е. в построении содержания и расположения речи; дать основы риторического анализа. В устной публичной речи важное значение имеет и произнесение речи.

Ключевые слова: Риторика, изобретение, расположение, размножение идей, композиция, Цитата, кластер

PRACTICAL WORK ON A PEDAGOGICAL RHETORIC FOR STUDENTS – PHILOLOGISTS OF MULTILINGUAL GROUPS

Bruleva F.G.

KazNPU the named of Abay, Almaty, e-mail: bruleva.flora@mail.ru

This article describes the contents of a particular class of pedagogical rhetoric of students – philologists polylingual groups at an advanced stage of study. We consider some tricks and techniques of studying the theme «The invention and arrangement of parts of a live audience, are views of independent and group work». Without going into detail on the problems of the course content and teaching technologies rhetoric at an advanced stage of study, give a description of a practical lesson on «rhetorical canons: the invention and arrangement of the parts of speech live audience. The purpose of introducing students to the classical rhetorical canons (rules) the construction of the speech; to practice the invention and arrangement of the parts of speech, in building Soder – Jania and location of the speech; give the basics of rhetorical analysis. The oral public speech is important, and the utterance of speech.

Keywords: Rhetoric, invention, location, duplication of ideas, formulation, Quote

В профессиональной подготовке студента-словесника в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая на завершающем этапе особое место занимает курс риторики. Навыкам и теории профессиональной речи следует обучать тех студентов, которые избрали специальность, связанную с речевым общением. Студенты, которые избрали своей специальностью деятельность учителя, переводчика, экскурсовода, юриста, политика, дипломата, общественного деятеля, должны пройти курс речевого мастерства. Изучение законов «эффективной речи, действующей в одной из таких сфер профессиональной деятельности, где роль слова особенно важна, – в областях «повышенной речевой ответственности» [4, 40] легло в основу подготовки студентов – филологов полиязычных групп.

Не останавливаясь подробно на проблемах содержания курса и технологий обучения риторике на продвинутом этапе обучения, дадим описание лишь практического занятия на тему «Риторические каноны: изобретение и расположение частей речи».

Цель занятия: познакомить студентов с классическими риторическими канонами (правилами) построения речи; потренировать в изобретении и расположении частей речи, т.е. в построении содержания и композиции речи; дать основы риторического анализа.

Главная часть. Основные этапы занятия

1. Составление конспекта теоретических сведений по теме.

Вид рабочей тетради.

I. Классическая риторика рекомендовала оратору придерживаться следующих правил при построении речи:

- 1) найти что сказать;
- 2) расположить найденное по порядку;
- 3) выбрать нужную словесную форму;
- 4) всё найденное запомнить;
- 5) правильно и красиво произнести речь.

В основу ораторского искусства древнегреческие ораторы положили пять последовательных этапов.

1. Подбор темы, фактических данных и доказательств («изобретение»).

2. План, распределение собранного материала в целях наибольшей убедительно-

сти и способности воздействовать на слушателей («расположение»).

3. «Словесное выражение», т.е. обработка материала с литературной точки зрения.

4. Разучивание всего подготовленного текста наизусть для точного воспроизведения перед слушателями.

5. Произнесение речи, художественное исполнение с соответствующей интонацией, мимикой, жестикуляцией.

Три первых этапа – это три главные части составления речи в современной риторике: изобретение, украшение и расположение. Автор одной из российских риторик Н.Ф. Кошанский определял риторику в целом как «науку изобретать, располагать и выражать мысли».

В устной публичной речи важное значение имеет и произнесение речи.

Содержание и построение публичной речи можно представить так:

2. Изобретение речи на основе деления темы.

Прочитайте текст

Ломоносов, «человек универсальный», человек разносторонне образованный и творческий, заметил необыкновенно интересную закономерность: идеи живут, и они обладают одним из важнейших свойств жизни – идеи способны размножаться! «Из одной простой идеи расплодиться могут многие», – утверждает ученый. Как же размножаются идеи? Удивительно, но делают они это аналогично живым клеткам: идеи размножаются делением! Способы размножения идей и открывает одна из главных частей риторики – изобретение, инвенция. (По А.К. Михальской) [4, 130]

3. Тренинг «Размножение идей» (групповая работа)

Составьте схему на основе стратегии «Ассоциации» [2, 68].

Содержание (изобретение) речи	Построение (расположение) речи	Словесное выражение (язык, стиль, жанр)	Произнесение исполнения речи
1. Тема речи 2. Формулировка темы. 3. Границы темы. 4. Цель. 5. Оценка обстановки и состава слушателей 6. Авторская позиция. 7. Отбор фактического материала	1. План (предварительный. Основной рабочий) 2. Логика изложения. 3. Простой или сложный план. 4. Тип речи. 5. Диалог или монолог. 6. Композиция: вступление, основная часть, заключение.	1. Стиль речи, жанр 2. Риторические тропы и фигуры. 3. Цитаты. 4. Пословицы и поговорки 5. Нормы культуры речи. 6. Индивидуально-авторские выражения.	1. Стиль произношения. 2. Голос, дикция. 3. Чтение или воспроизведение по памяти. 4. Импровизация или подготовленность.

II. Практическая часть

1. ИГРА «Изобрети тему»

Цель игры: познакомить участников с такой риторической операцией, как «изобретение мысли», нахождение темы для высказывания в группе.

Ход игры: На доске написано два слова: «мода» и «реклама». Каждый выбирает одно слово и придумывает тему для собственного высказывания, конкретизируя взятое ключевое слово. После этого образуются две группы, в которых обсуждаются темы каждого и выбирается группой одна тема для группового высказывания, например «мода – это то, что приемлемо для меня». Каждый из участников, выбравших ключевое слово «мода», высказывается по указанной теме: один может говорить о стоимости модной одежды, другой – о своих предпочтениях, третий – об излюбленном спортивном стиле.

Точно так же изобретаются подтемы к ключевому слову «реклама».

Ход работы:

1. Напишите ключевое слово или фразу в центре доски, или тетради, или листа бумаги.

2. Начните писать слова или фразы, которые приходят на ум по выбранной теме.

3. Как только идеи приходят на ум и записаны, начинайте соединять линиями те идеи, которые могут быть связанными по смыслу.

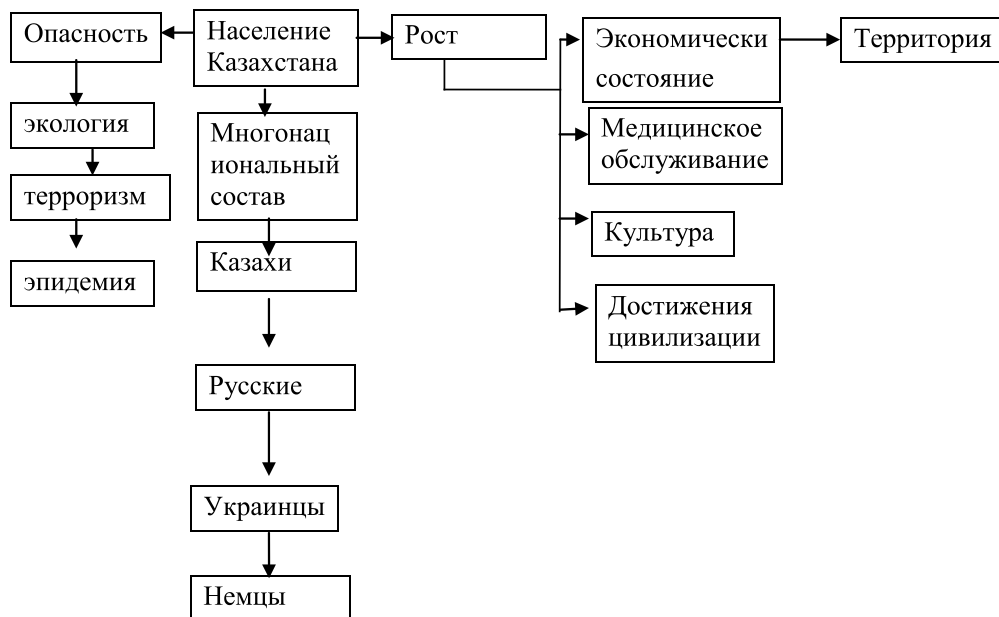
4. Не ограничивайте количество идей, их поток и связи, пока не выйдет время (7 минут)

Условия игры:

1. Сначала составляется групповая ассоциативная схема, например (по выбору), слова: Казахстан, садоводство, поэзия.

2. Затем ассоциации составляются индивидуально по выбранному слову. Тема должна быть весьма знакомой для полноты ассоциации.

Например, схема – кластер, составленная одной из студенток.



4. Основная часть рабочего конспекта по учебному материалу

Композиция – это построение речи по закону звучащего слова.

Композицию и план речи следует выстраивать не только начинающему оратору, изучающему основы красноречия, но и опытному мастеру. При этом еще следует учитывать множество факторов и особенностей: [3, 282]

- а) социальный и возрастной состав аудитории;
- б) профессионализм и интересы аудитории;
- в) интеллект слушателей;
- г) применение выразительных средств;
- д) отведенное время для речи;
- е) размеры помещения, где приходится выступать.

Главное требование: строить логический каркас будущей речи, ориентируясь не на себя, а на аудиторию – только тогда будет достигнута цель.

По классическим законам любая речь (лекция, доклад, беседа, речь, диспут) делится на три основные композиционно-логические части: **вступление, главная часть, заключение**

Еще древнегреческий философ **Платон** советовал: «Всякая речь должна быть составлена, словно живое существо, у нее должно быть тело с головой и ногами, причем туловище и конечности должны подходить друг к другу и соответствовать целому».

5. Вступление – это введение слушателя в тему сообщения, содержание.

Во вступлении ставятся следующие задачи: а) вызвать интерес слушателей; б) ов-

ладеть их вниманием; в) установить контакт; г) завоевать доверие; д) подготовить психологическую почву; е) сообщить план.

6. Ознакомительное чтение

Возможны различные варианты вступления: [1, 58]

1. Если тема старая, избитая, то следует применить **что-нибудь интересное, новое**. Например, выступающему по международным вопросам хорошо начать речь с конфликта двух сторон или политических деятелей; выступающему на медицинскую тему – с уникального примера из китайской медицины; спортсмену – с последнего достижения земляков в спорте; любителю искусства – с сообщения об ошеломляющем успехе известного исполнителя.

2. Можно начать с **постановки проблемного вопроса**: «Какова экологическая обстановка нашего района?» И по мере возможности охарактеризовать ее коротко и ясно. Или: «Выбросы в атмосферу. Что ожидает человечество в ближайшем будущем?», «В чем причина миграции нашего населения?».

3. Можно обратиться к **авторитетам**, гениям и выдающимся деятелям. «Великий казахский просветитель – мыслитель Абай говорил: «Знание чужого языка, культуры делает человека равноправным с этим народом. Такова природа человека».

4. Самый распространенный вариант начала: **место, время, действие** лица (где? когда? кто?).

5. Возможна постановка **риторического вопроса**, например, «какой же человек может равнодушно смотреть на беспризорных детей, ночующих на вокзале!»

6. **Художественное начало:** слова из песни, стихотворения, кадр из фильма, показ картины художника, изделий прикладного искусства.

7. **Исторический экскурс:** например, какая-то историческая дата или событие, с которого можно приступить к речи.

8. В академической речи иногда начало – это **перечень вопросов лекции**, которые предстоит изложить.

9. Дейл Карнеги советует: [5, 64]

- а) начать с яркого факта;
- б) задать неожиданный вопрос;
- в) возбудить любопытство;
- г) сделать начало коротким и лаконичным;
- д) начать с захватывающей фразы.

7. **Обсудим вместе.** Вот как пишет американский автор книги «Основы искусства речи» Поль Сопер о теме речи [5, 61].

«Не ждите, что вас сразу охватит всепоглощающий интерес к намеченной теме. Воодушевление возникает в процессе накопления знаний и размышления. Если тема овладела вами, возможно, она овладеет и слушателями. Отыщите в ней, что задело бы приключенческую жилку слушателя, всколыхнуло бы чувства добра и зла, дало бы ощущение характерных человеческих черт. Готовясь день за днем, сживайтесь все больше и больше с избранной темой. За неделю упорной работы вы построите для нее более солидный фундамент из интересного фактического материала, чем за ряд лет случайного и равнодушного наблюдения. Она станет для вас самым волнующим на свете предметом, когда придется выступать перед публикой. И тогда вас будут слушать.

Тем временем расширяйте свой кругозор. Развивайте в себе внимание к окружающему, собирайте данные о городе, вникайте в текущие спорные вопросы, читайте новые книги, интересуйтесь последними открытиями».

Цель и характер выступления по многим поводам должен избрать сам оратор. Особенно это относится к выступлениям в классе. Ваше прямое дело – заставить аудиторию забыть, что она только группа ваших товарищей по занятиям. Вам принадлежит особое право **создать** обстановку, подыскать тему, которая подняла бы аудиторию над рутинной, и увлечь слушателей в заманчивый полет вашего духа.

- Прочитайте текст.
- Что полезного можно извлечь из отрывка для себя?
- К кому обращается автор?
- Сформулируйте название темы.

8. **Переконструирование текста.** Напишите памятку на основе этих «советов» из нескольких пунктов [1, 55].

Как надо выступать...

Чтобы речь умела успех, надо: 1) завоевывать внимание слушателей; 2) удерживать внимание до конца речи. Привлечь (завоевать) внимание слушателей – первый ответственный момент в речи, самое трудное дело. Внимание всех вообще (ребенка, невежды, интеллигента и даже ученого) возбуждается простым, интересным (интересующим) и *близким* к тому, что, наверное, переживал или испытал каждый. Значит, первые слова должны быть чрезвычайно просты, доступны, понятны и интересны (должны отвлечь, *зацепить* внимание). Этих зацепляющих «крючков» – вступлений может быть очень много: что-нибудь из жизни, что-нибудь неожиданное, какой-нибудь парадокс, какая-нибудь странность, как будто не идущая ни к месту, ни к делу (но на самом деле связанная со всей речью), неожиданный и неглубокий вопрос и т.п. Большинство людей заняты пустой болтовней или легкими мыслями. Своротить их внимание в свою сторону всегда можно.

Чтобы открыть (найти) такое начало, надо *думать*, взвесить всю речь и сообразить, какое из указанных выше начал и однородных с ними, здесь не помеченных, может подходить и быть в тесной связи хоть какой-нибудь стороной с речью. Это работа целиком творческая...

Вторая задача – удерживать внимание аудитории. Раз внимание возбуждено вступлением, надо хранить его, иначе перестанут слушать, начнется движение и, наконец, появится та «смесь» тягостных признаков равнодушия к словам выступающего, которая убивает всякое желание продолжать речь.

Удерживать и даже усилить внимание можно:

- 1) краткостью;
- 2) быстрым движением речи;
- 3) краткими освежающими отступлениями (По А. Кони).

Главная часть

Она содержит в себе «зерно» темы и цель выступления: доказать, убедить, призвать, отстоять, упрямить, утвердить, взволновать, заинтересовать и т.д.

Выступающий должен сохранить в главной части устойчивое внимание. Практики советуют в главной части:

- 1. Доводить до конца свою мысль и цель.
- 2. Не загружать главную часть большим количеством фактов и примеров.
- 3. Держать аудиторию в напряжении.
- 4. Не упускать психологической устойчивости внимания. Главная часть в лекции не должна превышать 30 мин, в докладе – 20 мин, в речи – 7–8 мин.

Выступающий переходит после вступления к главной части, в которой формируется основная мысль речи. Она может прозвучать в начале главной части или в конце. Существует «Закон края», когда самая важная информация ставится или в начале или в конце, чтобы лучше запомнилась. Говорящий должен помнить, что сила фактов, аргументов должна нарастать. Поэтому эффективнее та речь, когда выступающий оратор постепенно подводит слушателя к основной мысли.

Аргументирующей речи в главной части ведущее место занимают **тезис** и **способы его доказательства**.

Аргументы подразделяются на: 1) **аргументы к существу дела** (факты, опыт, цифры, наблюдение); 2) **аргументы к человеку** (к авторитету, к публике, к личности оппонента)

Ораторы часто обращаются к приему аналогии, которая обладает большой значимостью в споре: аналогия в переносном смысле возбуждает воображение слушателя.

Пересказ текста. Коротко перескажите текст.

Конец речи

Это логическое завершение сказанного. Значение его – ничуть не меньше, чем главной части и вступительной. Это повторение самых главных положений, причем с усилением.

Можно завершить речь цитатой или образом, делающими речь ярче.

В заключении может подводиться итог сказанному: иллюстративная концовка (яркий пример, цитата, развернутая метафора).

Можно в заключении связать начало и конец речи.

Известны такие разновидности: конец-перспектива, конец-пожелание, конец-призыв.

Характер заключения зависит от цели речи: воздействовать на разум или чувства слушателей.

Заключение должно быть кратким, сжатым. Ошибка выступающего – это слишком затянутое заключение, которое снижает впечатление от речи.

Это интересно!

9. Какие же средства хороши в заключении?

Обобщение. Применяется в докладах, лекциях, выступлениях, которые могут быть закончены одной яркой фразой.

Повторение. Применяется в лекциях, докладах, выступлениях, когда главная мысль не усваивается в потоке речи. В повторении «зерно» должно быть сформулировано в кратко-сжатом виде и с эмоциональной силой.

Цитата – очень короткая, емкая. Так, в речи о трудностях в соревнованиях по волейболу капитан команды может сказать: «И вечный бой, покой нам только снится». Следует помнить, что длинная цитата, подобно водному потоку, «смывает» впечатление.

Юмористическая концовка настраивает на длительную положительную эмоцию, оставляет хорошее впечатление об ораторе.

Итак, концовка доклада должна быть краткой, заключающей, эмоциональной. Д. Карнеги рекомендует в конце публичной речи: [5, 64]

- а) подбодрить публику;
- б) закончить поэтической строкой;
- в) сделать слушателям комплимент;
- г) создать кульминацию;
- д) избави Бог заканчивать шаблонными сложными фразами: «Ну вот и все, что я мог сказать..», или «Пожалуй, я на этом закончу». Сразу видно: оратор – дилетант.

Регламент на произнесение заключения в лекции не более 5 мин, в докладе – 2–3 мин, в речи – не более 1 мин.

Рабочий план

После того как изучена литература, обдумана тема, собран фактический материал, составляется **рабочий план**. При его написании необходимо не только выделить вопросы выбранной темы, но и отобрать из них самые существенные и основные, определить, в какой последовательности они будут изложены. В рабочий план вносятся формулировки отдельных положений, указываются примеры, перечисляются факты, приводятся цифры, которые будут использованы в речи. Составление рабочего плана помогает лучше продумать свое выступление.

10. Самостоятельная работа. Информацию этого параграфа о структуре публичной речи прочитайте «методом 7 пометок» с карандашом в руках: знак «+» – «Это я знал»; знак «-» – «Этого, я не знал» и знак «?» – «Об этом я хотел бы узнать побольше!». Поделитесь сначала в парах, а затем в группе своими мыслями.

Запишите в тетради несколько суждений в колонки такой таблицы: [1, 57]

«+» – Знаю	«-» – Не знал	«?» – Хочу узнать побольше
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

11. Наблюдение. Составьте план выступления (объяснения на уроке) какого-либо преподавателя по изучаемой теме. Обратите

внимание: было ли вступление и заключение? Как автор излагал информацию? Что привлекло ваше внимание? Что показалось интересным?

Заключение. В конце занятия даются вопросы для самопроверки

1. Какие задачи ставятся во вступлении речи?

2. Каково содержание главной части?

3. Какой из композиционных приемов построения главной части вам больше нравится?

4. Проблемный вопрос: для чего необходим рабочий план устного выступления и можно ли его изменять по ходу речи?

Таким образом, закладывается основа для развития устно речевых навыков и уме-

ний студентов – словесников, расширяется их компетентность в вопросах публичной речи.

Список литературы

1. Брулева Ф.Г. Основы публичной речи. Учебное пособие для студентов полиязычных групп. – Алматы: КазНПУ им. Абая, изд. «Улагат», 2014. – С. 55, 57, 58.
2. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх. – М.: «Цитадель», 1999. – С. 68.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. Учебное пособие для вузов. – М., КноРус, 2012. – С. 282.
4. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. – М.: Просвещение, 1996. – С. 130, 40.
5. Поль Сопер. Основы искусства речи. – М., 1998. – С. 61, 64.

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**Кирпичёва О.А., Шефер Н.И., Жесткова Е.А.***ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет» (Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: ezhestkova@mail.ru*

Статья посвящена формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка. Определены условия, которые влияют на формирования коммуникативной культуры; возможности формирования коммуникативной культуры средствами русского языка в процессе создания игровых ситуаций. Представлены конкретные примеры использования языковых игр, которые способны решать задачи воспитания и образования младших школьников. Также представлены возможности привлечения детей в работу с различными словарями. Такие задания способствуют формированию языковой личности ученика, а конкретно: обогащают словарный запас, повышают речевую культуру, развивают умение нести ответственность за каждое сказанное слово, активизируют творческую деятельность учащихся, а так же формируют сознательное отношение не только к своей речи, но и к речи окружающих людей.

Ключевые слова: младший школьник, начальная школа, русский язык, коммуникативная культура, формирование коммуникативной культуры

FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE**Kirpicheva O.A., Schäfer N.I., Zhestkova E.A.***Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: ezhestkova@mail.ru*

The article is devoted to formation of communicative culture of Junior schoolchildren at lessons of Russian language. The conditions that affect the formation of communicative culture; the possibility of formation of communicative culture by means of Russian language in the process of creating gaming situations. The specific examples of the use of language games that are able to solve problems of upbringing and education of younger students. Also, the possibilities of raising children in the work with different dictionaries. Such tasks contribute to the formation of the language personality of the student, specifically: enrich their vocabulary and increase verbal culture, develop the ability to take responsibility for every word and stimulates creative activity of students, as well as form a conscious attitude not only to his speech but to the speech of other people.

Keywords: Junior schoolchild, an elementary school, Russian language, communicative culture, communicative culture

В современной начальной школе обучение русскому языку характеризуется четкой коммуникативно-речевой направленностью. При этом важным условием овладения коммуникативно-речевой культурой является взаимодействие языкового образования и речевого развития школьника.

Научить ребенка выражать свои мысли является одной из главных задач начальной школы. Уже на начальном этапе обучения учитель должен формировать у ученика умения правильно, красиво, содержательно высказываться. Однако в настоящее время бороться с расплывчатой, неорганизованной и пустословной речью у детей достаточно трудно.

Современные дети зачастую увлечены детективами, боевиками, что влечет за собой распространение агрессивности, жестокости. В связи с этим особенно важно развивать интерес к родному языку, желание правильно говорить, слышать и писать.

Формирование коммуникативной культуры младших школьников является одной из важных задач современной начальной школы.

Большинство ученых считают, что коммуникативная культура является структур-

ным компонентом общей культуры и подразумевает под собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих использовать свои психические, физические и личностные качества для решения коммуникативных целей.

В процессе формирования коммуникативной культуры личность подвергается внутренним и внешним изменениям, также изменяется ее сознание и деятельность.

Наиболее благоприятным периодом для формирования культуры речи является младший школьный возраст, в связи с тем что:

- у ребенка появляется новая социальная роль, новые обязанности, которые связаны с учебной, также начинают появляться предпосылки к теоретическому мышлению.

- у младшего школьника начинает преобладать мотив «я должен» над мотивом «я хочу». Ребенок контролирует свое поведение в соответствии нормами и правилами, принятыми в обществе [2, с. 143].

Также важно отметить условия, которые влияют на формирование коммуникативной культуры.

Организационно-педагогические условия:

1) целостное образовательное пространство, содержащие классные и внеклассные мероприятия;

2) подготовка учебно-материальной базы;

3) создание условий для личностного, коммуникативного и синергетического подходов.

Дидактические условия:

1) определение цели формирования коммуникативной культуры;

2) коррекция содержания учебно-воспитательной работы, ориентированная на формирование коммуникативной культуры;

3) использование диалоговых и дискуссионных методов обучения;

4) осуществление контроля и самоконтроля;

5) реализация личностного, коммуникативного и синергетического подходов;

6) организация ситуаций успеха.

Психологические условия:

1) позитивное отношение младших школьников к формированию коммуникативной культуры;

2) партнерские взаимоотношения между учителем и учениками;

3) создание условий для психологического комфорта каждого ученика;

4) учет групповых особенностей [1].

Становление коммуникативной культуры является одним из ключевых моментов в развитии личности ребенка. Анализируя культуру речи можно выделить три наиболее важных ее компонента:

Информационно-интерпретационный компонент, т.е. способность ребенка принять точку зрения другого человека, предугадать его поведение, эффективно решать проблемы которые возникают между людьми.

Эмоционально-личностный компонент, характеризуется умением выражать чувство эмпатии, чувствительности к другому человеку, сопереживать и проявлять сострадание к сверстникам.

Практико-коммуникативный компонент, включает в себя владение учеником определенными навыками и умениями, поведенческими реакциями, умением находить выход из конфликтных ситуаций.

Чтобы способствовать становлению коммуникативной культуры учащихся, важно активно развивать их мыслительные процессы и творческие способности.

Чтобы у школьника сформировалась активная речевая деятельность, важно, чтобы он постоянно рассказывал о своих чувствах, эмоциях, переживаниях, наблюдениях и т.д.

А это может произойти только тогда, когда жизнь детей всесторонне обогащена разнообразными событиями, интересами, впечатлениями. Таким образом, полу-

чается, что учить ребенка говорить – это значит учить видеть и наблюдать, думать и чувствовать, – это значит расширять его жизненный опыт [3, с. 105].

Е.Н. Ильин, известный педагог, заметил: «Соедините Духовность и Игру, а проще – учебу и интерес, вот и выход на все проблемы и из всех проблем, какие давно и мучительно волнуют школу».

Наиболее результативным методом формирования речевой культуры младших школьников на уроках русского языка является применение игровых ситуаций. Использование на уроке игры позволяет:

- во-первых, создать неформальную ситуацию, организовать активную работу на уроке.

- во-вторых, совершенствовать словарный запас, развивать грамматические, речевые умения и навыки, повышать интерес к предмету.

В связи с этим игра позволяет непременно усвоить навыки владения языковым материалом, так же способствует осмысленному применению полученных знаний и умений в собственной речевой практике. Кроме того, языковые игры способствуют улучшению фонематического слуха ребенка, развития орфографической зоркости.

Вот некоторые примеры игровых ситуаций:

Игра «Кто лучший редактор?»

Повар приготовил рыбный суп.

Он так мало знает! Какой он невежа!

Мама (Надела) одела красивое платье.

Гордиться сыном или гордиться за сына.

Когда я вернулся из школы, я сыто пообедал.

Саша очень хотел рассказать мне новую книжку.

Всей семьей мы начали составлять наше геологическое дерево.

Мишин папа пожарник.

Игра «Вам пришло sms- сообщение»:

«Привед. Как оно? Я в ажуре. Я в Аське» («Привет. Как дела? У меня хорошо. Я подключён к интернет – пейджеру ICQ)

Игра «Составитель»

Ученикам дается орфографически трудное слово и за определенное время они должны из букв этого слова составить новые слова. Например:

ВИНЕГРЕТ – 20 слов (ветер, тигр, нерв, негр, тир, гнев, венгр, винт, веер, тире, трение, рвение, ринг, ген, ре, ер, тени, регент, неврит).

Игра « Кто больше подберет?»

Ученикам дается задание подобрать как можно больше определений к существительному (кофе; день; ночь; машина), прилагательному (теплый; яркий и т.д.).

Игра «Какое слово лишнее?»

Ученикам дается задание отметить лишнее слово и объяснить почему.

1. Неизменный, соломенный, доменный (соломенный суффикс – енн-, в остальных словах –н-)

2. Резонный, сезонный, информационный (информационный –онн-, в остальных словах н-)

3. Пчелиный, синий, звериный (синий – нет суффикса -ин-)

Игра «Ответь правильно»

На задаваемые вопросы можно отвечать только словом, которое начинается на Б, например:

Где ты сегодня был? (На балете).

Что ты ел на обед? (Булочку).

Кто живет в зоопарке? (Бегемот).

Кем работает папа? (Бухгалтером).

Что можно подарить на день рождения? (Бинокль).

Летом я подружился с... (Борей).

Мама купила мне новые? (Ботинки). И т.д.

Игра «Расставь правильно ударение»

Ученикам дается задание правильно расставить ударение в словах: повторим, позволим, осведомить, договоры, торты, одолжить, отворить, положить, принять и т.д.

«Рассказ – эстафета»

Соревнование проводится в двух командах, за определенное количество времени необходимо составить текст, при этом каждый участник команды может добавить только 1-2 предложения. Тема рассказа определяется учителем до начала урока.

Также для обогащения и формирования коммуникативной культуры на уроках русского языка можно использовать такие игры, как: «правильно определи слово», «Подбери синонимы», «Кроссворды», «Языковая сказка», «Языковой турнир»; «Квн»; «Защита иллюстраций» и т.д.

Важное место в формировании коммуникативной культуры на уроках русского языка отводится работе с художественными текстами, что помогает формировать речевую грамотность и диалектическое мировоззрение.

В процессе овладения культурой речи урок русского языка должен стать диалогом ученика с учителем, с другими учениками, с автором художественного текста. Этот диалог осуществляется чрез активное обсуждение языковых проблем, поиск, замысла который хотел отставить нам автор. Таким образом, ученики вовлечены в исследовательскую деятельность, так как ответы на вопросы, которые кроются, в художественных произведениях ученик ищет самостоятельно, у каждого ученика они могут быть свои [5, с. 23].

Именно в художественном тексте заключается внутренняя сила языка. С помо-

щью языка мы познаем мир, учимся думать, совершенствуем себя.

Наиболее сложным для учеников начальных классов является умение использовать диалогическое общение, используя речевой этикет и четкую аргументацию. Здесь задачей учителя является формирование вежливого общения, делового общения, умения правильно подбирать слова к определенной ситуации. В процессе формирования этих умений ученики обогащают словарный и пассивный запас слов, соотносят такие понятия как «добро и зло», «хорошо и плохо». На таких уроках целесообразно применять такие виды речевой деятельности как: устная и письменная речь, коллективная речь, диалогическая речь. Эти умения также возможно развивать с помощью игр [6, с. 247].

Например, игра «Слово похоже на магнит».

Перед тем как дать задание учитель поясняет детям, что слова могут быть добрыми или злыми, затем ученикам предлагается произнести любое слово и определить какое оно доброе или злое? Далее дети представляют это слово в роли магнита и начинают называть слова, которые к нему притягиваются как к магниту, таким образом, образуется «магнитное поле слов», с помощью которых составляется текст.

К примеру, можно порассуждать на тему «Война». С детьми составляется ряд слов, связанных с войной: зло, потеря, плен, победа, поражение, фашист, Ленинград, блокада, радость, счастье, бомба, оружие, ужас, помощь, танки, батальон, голод, огонь, мама, и т.д. На основе этих слов предлагается составить и записать текст. По такому же принципу можно составить словесные ряды, а затем тексты и по другим темам.

Также можно попробовать разыграть с учениками ситуацию вежливого разговора, при этом предложить ученику самостоятельно выйти из затруднительного положения.

Кроме того, мы не должны забывать, что главным источником знаний о языке являются словари и справочники. Школьная программа дает детям элементарные знания о том, как пользоваться словарем и как справочным изданием, как источниками знаний о языке. Однако у учеников не формируется устойчивой потребности или привычки обращаться к этим пособиям. Поэтому, чтобы развивать культуру речи и желание правильно использовать средства языка, учителю необходимо систематически привлекать внимание учащихся к словарю, создавать на уроке русского языка такие ситуации, которые не возможно будет решить, не обратившись к словарю. Такие ситуации можно создать дополняя задания к упражнениям из учебника или подбирать свои.

Но с какими именно словарями должен быть знаком школьник? Конечно с Орфографическим, орфоэпическим, Толковым. Также, ребенку неплохо бы иметь этимологический, фразеологический, и словарь синонимов, антонимов, словарь сочетаемости слов русского языка, и словарь правильного словоупотребления.

Однако если такой поток важного и нужного обрушится на ребенка младшего школьного возраста, то малыш может просто утонуть в нем, но цель педагога научиться его плавать. Золотой серединой станет, если мы дадим ученику начальных классов не огромное множество словарей, а всего один. Но этот один словарь соединит функции различных видов лингвистических словарей русского языка.

С этой целью на уроках русского языка используются рабочие словарики. Эти мини-словари рассчитанные на 50–80 слов на каждую учебную книгу, в общей сложности в них около 300 слов. Это именно тот минимальный объем, который реально может быть освоен каждым учеником в течение четырех лет обучения.

Также работая со словарем целесообразно привлекать интерес и внимание школьников игровыми упражнениями. Например, на уроке русского языка ученикам можно предложить задания определить, что означают выражения: «Как рыба в воде»; «Как с гуся вода»; «Как пить дать»; «Много воды утекло»; Затем предложить обратиться к словарю и проверить свои предположения.

Также можно предложить детям задание списать текст вставляя пропущенные буквы, объяснить значение выделенных слов, затем проверить себя, используя Толковый словарь и подобрать к ним слова, близкие по значению [8, с. 26].

Волк ужасно раз..**ярён** –
С..есть ежа не может он.
Ёж, хотя он и с..**едобен**,
Для с..**еденья** неудобен:
С..**ёжась**, выставил иголки –
Об..егорил злого волка.
В. Лунин

Можно предложить упражнения следующего типа. Вместо пропусков вставь слоги из правой колонки так, чтобы получились слова.

Стай.., жмур..,	-ка, -ник-,
двор.., квар..	-тал-, -ки-,
Кра..ва, лу..ка,	-зай-, -мо-,
дре..та, хо..ка	-жай-, -пи-,

Запиши получившиеся слова, разделив на слоги. В выделенных словах поставь ударение. Проверь правильность постановки ударения по словарю.

Итак, коммуникативная культура способствует формированию языковой личности ученика, помогает ему успешно адаптироваться к разнообразным жизненным ситуациям. Однако чтобы выполнить эту задачу, учителю необходимо воспитывать у школьника сознательное отношение не только к своей речи, но и к речи окружающих его людей, умение воспринимать родной язык как общенациональную ценность и нести ответственность за каждое сказанное слово.

Список литературы

1. Александрова О. Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку. URL: <http://moy-bereg.ru/kultura-russkoy-rechi/kultura-russkoy-rechi.problema-vospitaniya-rechevoy-kommunikativnoy-kulturyi--3.html> (дата обращения: 03.01.16).
2. Горячев М.Д., Горячева Р.Н. Особенности учебных интересов и мотивов учения школьников // Вестник Самарского государственного университета. – 2001. – № 1. – С. 141–146.
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. Зайцева К.П. Особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников / К.П. Зайцева, Т.В. Кружшшиа // Гуманизация образования в России: сборник материалов региональной научной интерактивной конференции / под ред. В.А. Беликова, З.М. Умелбаева. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – С. 104–106.
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 общей редакцией З.Х. Саралиевой. – Нижний Новгород, 2013. – С. 49–55.

УДК 81.371

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ
ЕДИНИЦ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА
(НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА
СЛОВА «VILLAGE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)**

Литвинова Л.А.*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»,
Воронеж, e-mail: milalitinova@rambler.ru*

В статье рассматриваются теоретические вопросы связи общества и языка, а именно проявление этой связи в структурированности общества и языка, соотношение языка и мышления, условия дифференциации языковых стилей. Следующим теоретическим вопросом является стилистика как раздел языкознания о функциональных стилях языка. Затем описывается типология функционально-стилистического компонента значения, состоящая из ряда микрокомпонентов. Эти микрокомпоненты, в свою очередь, дробятся на подстили. Каждый из микрокомпонентов имеет свои функции и назначение в языке. Затем все единицы синонимического ряда слова «village» в английском языке рассматриваются согласно предложенной классификации микрокомпонентов с целью анализа всех единиц исследуемого синонимического ряда. Результаты описания единиц исследуемого синонимического ряда могут совпадать, частично совпадать или не совпадать. Предложенная типология функционально-стилистического компонента значения позволяет наиболее полно выделить функциональные семы, получить детальную информацию о единицах, составляющих синонимический ряд, в функционально-стилистическом аспекте.

Ключевые слова: функционально-стилистический компонент, микрокомпонент, синонимический ряд, лексема, стилистика, значение слова, сема, функционально-стилистический аспект

**FUNCTIONAL AND STYLISTIC ASPECT TO DESCRIBE THE LEXEMES
IN A SYNONYMIC SEQUENCE (BASED ON THE INFORMATION OF THE SYNONYMIC
SEQUENCE OF THE WORD «VILLAGE» IN THE ENGLISH LANGUAGE)**

Litvinova L.A.*Voronezh State University of Forestry Technologies after G.F. Morozov, Voronezh,
e-mail: milalitinova@rambler.ru*

The article deals with the theoretical information on the links between a society and its language, i.e. illustrating the links in structural character of a society and a language, in interrelation of a language and the process of thinking, in conditions to differentiate linguistic styles. The next theoretical information of the article is Stylistics as a part of Linguistics devoted to functional styles in a language. Then the classification of functional and stylistic components in a word meaning is described. The classification consists of a number of microcomponents. Each of these microcomponents is divided into several subdivisions. Besides, any microcomponent has its own linguistic function. Then all the lexemes in the synonymic sequence of the word «village» in the English language are described according to the above-mentioned classification of microcomponents to analyze all the lexemes of the researched synonymic sequence. The described synonyms in the researched synonymic sequence can agree with each other, can agree partly, or can disagree with each other. The classification of functional and stylistic components in a word meaning can find different functional senses of a synonymic sequence, can get the detailed information on the lexemes in a synonymic sequence in a functional and stylistic aspect.

Keywords: functional and stylistic component, microcomponent, synonymic sequence, lexeme, stylistics, word meaning, seme, functional and stylistic aspect

Связь языка и общества, члены которого на нем разговаривают, отмечается многими лингвистами. Мы не можем рассматривать язык как нечто отстраненное и обособленное от людей, на нем говорящих. А поскольку люди составляют общество, логичным представляется проследить характерные связи между языком и обществом. «Язык каждого человека и, в первую очередь, его словарь испытывает влияние среды. Семья, город или деревня, учебное заведение, производство, армия, партия, общественная организация, объединения по общности интересов и т.д. обладают специфическими

лексиконами, которые оказывают серьезное влияние на словарь идиолекта личности и социальных групп.», – писал В.Д. Девкин, отмечая язык и условия для реализации речевой коммуникации [1]. Человеческое общество не однородно, но социально структурировано. Именно этот факт отражает язык. А.И. Домашнев подчеркивал характерную черту языка в человеческом обществе: любой сложившийся, развитый язык «не является монолитным, представляя собой достаточно сложную, иерархически организованную многоступенчатую систему – совокупность форм, в которых он

существует и проявляется» [2]. М.Н. Крысин отмечал, что подобная социальная дифференциация языка является одной из наиболее осязаемых форм связи между языком и обществом [3]. Авторы учебного пособия «Общее языкознание» З.Д. Попова, И.А. Стернина не только усматривают связь языка и общества, но рассматривают несколько социальных факторов, которые находят свое отражение в языке. Исходим из того, что «язык – общественное явление, он возникает, функционирует, развивается в обществе, отражает в своем развитии общественные процессы, испытывает воздействие общественных факторов» [5]. Итак, по мнению авторов учебного пособия для университетов, следующие факторы, несомненно, оказывают влияние на язык:

- социальная система общества (феодалная раздробленность предполагает большее количество диалектов, ведь обособленное проживание людей обуславливает дробление языков; капиталистические отношения в обществе предполагают рыночные отношения, миграцию населения и, как следствие, процесс унификации диалектов);

- демографические изменения в обществе (захват чужих земель, иммиграции, ассимиляция малочисленного народа более многочисленным, колонизация, интенсивность контактов между населением разных территорий вызывают либо распространение одних языков, либо смерть языка);

- уровень развития материальной и духовной культуры общества (наличие у языка письменности, наличие литературного языка как языка письменности и культуры);

- социальная дифференциация общества (профессиональные языки, диалекты, жаргон являются следствием дифференциации общества, в свою очередь, заметные социально-политические общественные изменения, развитие рыночной экономики, открытость общества оказывают непосредственное влияние на язык).

Более того, можно с уверенностью утверждать, что функционально-стилистический компонент представляет собой определенный механизм мышления. В этой связи А.Д. Шмелев отмечал: «С одной стороны, в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры». По мнению И.А. Стернина функциональные

совпадения/специфика «отражает различия между единицами двух языков, связанные с исторически сложившимся местом единиц в языковых системах. Это особенности слова к действительности, сознанию, эмоционально-оценочному механизму мышления» [6]. Авторы учебного пособия «Общее языкознание» солидарны с утверждением об определенной связи языка и мышления: «... язык народа не определяет содержания мышления, но это не означает, что он не оказывает никакого влияния на мышление. Таким образом, можно говорить об определенном влиянии языка на мышление, хотя этот вектор взаимоотношения языка и мышления не является доминирующим – основной вектор, несомненно, – влияние мышления на язык. Мыслительная и языковая деятельность обеспечиваются разными отделами мозга и поэтому могут протекать автономно, но обычно они функционируют одновременно и в тесной связи» [5].

Социальные, темпоральные и территориальные условия функционирования лексических единиц являются основными факторами внеязыкового воздействия.

Предмет, задачи и содержание стилистики

Стилистика – это раздел языкознания, который исследует особенности функционирования, употребления языковых единиц и категорий в рамках литературного языка. В этом же разделе изучается функциональное расслоение в различных условиях и ситуациях. Предметом изучения стилистики является исследование функционально-стилистической системы литературного языка в его истории, равно как и в современном состоянии. В переводе с латинского – «стилистика» означает «остроконечная палочка и манера письма». Изучение языковых стилей и выразительных средств языка – задача стилистики. Содержание этого раздела языкознания включает в себя общие сведения о языковых стилях, оценку экспрессивно-эмоциональных средств языка, а также синонимию языковых средств. Иными словами, стилистика – это наука о словесном мастерстве, которая составляет основу культуры речи и теории развития национальной речевой культуры.

Типы стилей и их назначение

В монографии «Теоретические проблемы семной семазиологии» авторов Е.А. Маклаковой, И.А. Стернина [4] предлагается подробная, стройная классификация функционально-стилистического компонента значения. Рассмотрим подробнее предложенную классификацию, названную

авторами «трафаретной моделью». Итак, в функциональном макрокомпоненте выделяются 7 микрокомпонентов:

- 1) стилистический;
- 2) социальный;
- 3) темпоральный;
- 4) территориальный;
- 5) частотный;
- 6) институционально-нормативный;
- 7) коммуникативно-тональный.

В свою очередь, микрокомпонент 1 (стилистический) включает в себя следующие подстили: книжное, высокое, официально-деловое, поэтическое, межстилевое, разговорное, сниженное, просторечное, сленговое, жаргонное, вульгарное, нецензурное.

Микрокомпонент 2 (социальный) делится на общеупотребительное и социально-ограниченное (техническое, юридическое, военное, театральное, музыкальное, спортивное, медицинское, компьютерное, церковное, детское, молодежное, студенческое, уголовное, солдатское, в семейном общении).

Микрокомпонент 3 (темперальный) подразделяется на современное, новое, устаревающее, устаревшее).

Микрокомпонент 4 (территориальный) состоит из 2 подстилей: общераспространенное и территориально-ограниченное.

Микрокомпонент 5 (частотный) подразделяется на неупотребительное, редкое, малочастотное частотное, высокочастотное.

Микрокомпонент 6 (институционально-нормативный) делится на политкорректное и непolitкорректное.

Микрокомпонент 7 (коммуникативно-тональный) чрезвычайно разнообразен: почтительное, уважительное/восхищенное, восхищенное, вежливое/почтительное, почтительное/шутливое/ироничное, ласковое, ласковое/почтительное, ласковое/фамильярное, фамильярное/дружеское, фамильярное/шутливое, шутливое/ироничное, ироничное, сочувственное, пренебрежительное, презрительное, уничижительное, грубое, бранное, тонально-недопустимое.

Функционально-стилистический аспект описания единиц синонимического ряда «village» в английском языке

Остановимся немного подробнее на типах стилей и их назначениях.

Напомним, что микрокомпонент 1 – стилистический – указывает на условия использования лексических/фразеологических единиц. Микрокомпонент 2 – социальный – это показатель наличия либо отсутствия социальных групп, для которых характерна определенная лексика. Микрокомпонент 3 – темпоральный – показыва-

ет восприятие языковым сознанием слова как единицы с определенной временной характеристикой. Микрокомпонент 4 – территориальный – указывает на регион употребления лексических единиц. Микрокомпонент 5 – частотный – градуирует степень употребительности конкретной лексики в современной речи носителя языка. Микрокомпонент 6 институционально-нормативный – определяет не/противопоказанную лексику по отношению к определенной группе граждан, эта лексика выражает социальное отношение общественного сознания к данной группе. И последний в предложенной классификации микрокомпонент 7 – коммуникативно-тональный – показатель субъективного отношения говорящего к объекту в ситуативно или статусно обусловленных контекстах.

Нижеперечисленные единицы исследуемого синонимического ряда представлены в порядке, исходя из семантической близости этих единиц по отношению к доминанте исследуемого ряда

Слово «village», являясь доминантой исследуемого синонимического ряда, представляет собой: *межстилевое, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, политкорректное, почтительное.*

1) Borough – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, общераспространенное, малочастотное, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

2) hamlet – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, редкое, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

3) vill – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, редкое, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

4) settlement – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, частотное, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

5) townlet – *межстилевое, общеупотребительное, современное, территориально-ограниченное, малочастотное, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

6) rancheria – *разговорное, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, редкое, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

7) flag-stop – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, неупотребительное, политкорректное, стилистически-нейтральное.*

8) whistle-stop – *межстилевое, общеупотребительное, устаревшее, территориально-ограниченное, неупотребительное,*

политкорректное, стилистически-нейтральное.

Рассмотрим функционально-стилистический аспект единиц синонимического ряда слова «village» с точки зрения не/совпадения микрокомпонентов 1-7.

Итак, совпадают полностью стилистический, социальный и институционально-нормативный микрокомпоненты (1, 2, 6): все единицы синонимического ряда являются межстилевыми, общеупотребительными и политкорректными.

Практически полностью совпадает микрокомпонент коммуникативно-тональный – 7: все единицы синонимического ряда являются стилистически-нейтральными, за исключением самой доминанты (почтительное).

Не совпадают микрокомпоненты 3 темпоральный, 4 территориальный, 5 частотный.

Микрокомпонент 3 темпоральный: все единицы исследуемого синонимического ряда, за исключением «townlet», «village» имеют в словарях пометы «ист», поскольку они демонстрируют этапы развития англоязычного общества и, следовательно, этапы развития синонимического ряда слова «village».

Микрокомпонент 4 территориальный: абсолютно все единицы синонимического ряда, кроме «borough», «village» не являются общераспространенными, но, напротив, указывают на регион употребления. В силу исторического развития «hamlet», «vill» употребляются исключительно на территории Великобритании, а «flag-stop», «whistle-stop», «settlement», «townlet», «rancheria» – лексические единицы, употребляемые лишь на территории Соединенных Штатов Америки.

Микрокомпонент 5 частотный, как уже упоминалось выше, указывает на степень

употребительности лексики в современной речи носителя языка. Все лексические единицы демонстрируют разную степень употребительности – от «неупотребительное» «flag-stop», «whistle-stop», «редкое» «vill», «rancheria», «hamlet» до «малочастотное» «borough», «townlet» и «частотное» «settlement», «village».

Таким образом, предложенная вышеописанная «трафаретная модель» функционально-стилистического компонента значения позволяет выделить наиболее заметные семы при описании единиц синонимического ряда, а это, в свою очередь, облегчает анализ и описание семантики, позволяет сделать описание более информативным и детальным, а также помогает установить и описать системные связи между языковыми единицами различных лексических группировок.

Список литературы

1. Девкин В.Д. Разновидности номинации [Текст] // Вопросы немецкой филологии. Уч. зап. – М.: МГПИ, 1971 – Т. 475. – С. 76–91.
2. Домашнев А.И. Социолекты: сленг [Текст] // Лексика и лексикография. Сб. науч. трудов. Орловск. гос. тех. ун-та – М., 2001. – Вып. 12. – С. 42–47.
3. Крысин М.Н. Язык и общество [Текст] // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М., 1998. – С. 658–663.
4. Маклакова Е.А., Стернин И.А. Теоретические проблемы семной семасиологии: монография, 2-е изд. Издательство: Директ-Медиа, 2015. – 457 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. Издание второе, переработанное и дополненное. – Воронеж, 2004. – С. 208.
6. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и Издание второе, переработанное и дополненное. – Воронеж, 2004. – С. 208. Методики исследования [Текст] // И.А. Стернин. – Воронеж, 2004. – С. 189.

К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «СТОЛИЦА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ)

Литвинова Ю.А.

ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»,
Воронеж, e-mail: Uliyalitviniva@yandex.ru

Статья посвящена системному значению слова на примере лексемы «столица». Данный термин широко используется лингвистами, но четкого его понимания в лингвистике не сложилось. В данной статье системным предлагается считать то значение слова, которое обобщает лексикографическое, психолингвистическое и коммуникативное описание употребления данного слова. Лексикографическое, психолингвистическое и коммуникативное значения – это разные уровни описания значения, которые дают разные результаты описания семантики одного и того же слова. Обобщение этих результатов, полученных на разных уровнях, позволяют определить его системное значение и понять как то или иное слово функционирует в современном языке.

Ключевые слова: системное значение слова, лексикографическое значение слова, психолингвистическое значение, коммуникативное значение, метод обобщения словарных дефиниций, принцип дополнительности словарных дефиниций

ON THE SYSTEMIC MEANING OF THE WORD (BY THE EXAMPLE OF THE LEXEME «STOLITSA» IN THE RUSSIAN LANGUAGE)

Litvinova Y.A.

Voronezh State University of Forestry and Engineering named after G.F. Voronezh,
e-mail: Uliyalitviniva@yandex.ru

The article is devoted to the systemic meaning of the word based on the example of the lexeme «stolitsa». This term is widely used by linguists, but there is no clear definition of this term in linguistics. This article suggests defining the systemic meaning as the meaning that integrates lexicographical, psycholinguistic and communicative descriptions of the word usage. Lexicographical, psycholinguistic and communicative meanings are different levels of the meaning description that give different results of the semantics description of the same word. Generalization of these results obtained at different levels allows defining its systemic meaning and understanding how this or that word functions in the modern language.

Keywords: the systemic meaning of the word, lexicographical meaning, psycholinguistic meaning, communicative meaning, generalization method of lexicographical definitions, principle of complementariness of lexicographical definitions

В настоящее время в лингвистике существуют различные методы описания значения слова, которые дают разные результаты при описании того или иного значения. Таким образом, описание семантики одного и того же слова существенно различается в разных лингвистических парадигмах и различных типах словарей. Лексические значения слов могут быть описаны на разном уровне, с разной степенью полноты, в разном семантическом объеме. Все эти описания лексических значений слов отличаются друг от друга, порой – весьма существенно.

Как известно, в лингвистике не сложилось четкого понимания *системного значения слова*, хотя данным термином лингвисты оперируют очень широко. Предполагается, что системное значение является общеизвестным. Однако оказывается, что подобный критерий выделения системного значения является недостаточно надежным. Анализ языкового сознания носителей языка показывает, что степень известности

значения существенно различается у людей разного возраста, пола, представителей разных географических, социальных, гендерных общностей, зависит от образования, сферы деятельности. Таким образом, критерий определения системного значения как общеизвестного является неопределенным и трудно применимым.

Основные семантические компоненты, выделяемые лексикографами, с одной стороны, являются достаточно надежными и универсальными, а с другой – часто весьма далеки от реальности языкового сознания носителей языка. Кроме того, заметное расхождение словарных толкований значений слов нередко наблюдается между различными словарями, что отражает, с одной стороны, неизбежный субъективизм в их выделении, а с другой стороны обусловлено действием принципа множественности метаязыкового описания ментальных единиц. Разные метаязыковые формулировки при описании одной и той же ментальной единицы принципиально не подлежат оцен-

ке как истинные или ложные, правильные или неправильные. Они просто раскрывают разные стороны описываемой ментальной единицы. Формулировка ментальной единицы может быть более или менее полной, стилистически более или менее удачной, но не ошибочной.

В зависимости от целей описания системным значением можно считать лексикографическое, психолингвистическое и коммуникативное значение, а в идеале системным следовало бы считать значение, обобщающее лексикографическое, психолингвистическое и коммуникативное описание употреблений слова.

Целью данного исследования является определение системного значения слова *столица*.

В результате анализа были выявлены лексикографические, психолингвистические и коммуникативные значения данной лексической единицы.

Лексикографическое значение слова может быть описано *методом обобщения словарных дефиниций* [Стернин, Саломатина: 6].

Метод обобщения словарных дефиниций направлен на получение максимально полного описания значения исследуемого слова в системе языка на базе совокупности имеющихся толковых и энциклопедических словарей с дифференциацией современных и устаревших значений в его смысловой структуре. Данный метод основан на *принципе дополнительности словарных дефиниций* разных словарей, каждая из которых отражает некоторые существенные признаки значения, но наиболее полное описание осуществляется лишь совокупностью дефиниций разных словарей, которые дополняют друг друга [там же].

Метод обобщения словарных дефиниций включает следующие этапы:

1. Выписываются значения исследуемого слова из всех доступных исследователю словарей, в которых представлено данное слово.

2. Составляется единый список всех значений исследуемого слова, зафиксированных в разных словарях. Все значения, выделенные разными словарями и имеющие хотя бы минимальные различия в содержании, включаются в описание семантики исследуемого слова как отдельные значения.

3. Уточняется полученный на предыдущем этапе список значений исследуемого слова по денотативному принципу: если слово номинирует некий денотат, отличный от других денотатов, фиксируется отдельное значение.

4. Каждое значение представляется как совокупность несовпадающих дефиниций

в разных словарях. Для каждого значения дается список его различных дефиниций в имеющихся словарях.

5. На базе совокупности несовпадающих дефиниций одного и того же значения в имеющихся словарях формулируется обобщающая дефиниция значения исследуемой единицы в виде расширенного набора сем с учетом всех семантических компонентов и лексикографических помет, выделенных несовпадающими дефинициями разных словарей. Все семантические компоненты, выделенные разными словарями, включаются в состав описываемого значения, формулируется единая связная дефиниция.

Благодаря методу обобщения словарных дефиниций мы получаем более полное описание значения исследуемого слова, которое содержит основные, ядерные семы, отражающие основное содержание значения.

Итоговое лексикографическое значение лексемы «столица» по данным толковых (Ефремовой Т.Ф., Ожегова С.И., Ушакова Д.Н.) и Большой Советской Энциклопедии под редакцией А.М. Прохорова может быть представлено следующим образом:

главный город государства, который является административно-политическим, экономическим центром страны, местопребыванием высших органов государственной власти, высших органов государственного управления, высших судебных, военных и иных учреждений, является самостоятельной административной единицей с особым режимом управления.

Значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически всегда оказывается намного объемнее и глубже, чем его представление в словарях. Это позволяет нам говорить о разных объемах представления значения в разных исследовательских парадигмах.

В связи с этим представляется целесообразным говорить о существовании еще одного типа значения – психологически реального (или психолингвистического) значения слова, которое может быть описано по результатам свободного и направленного ассоциативного экспериментов.

Психолингвистическое значение слова – это *упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка*. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков – более и менее ярких, ядерных и периферийных [Стернин, Рудакова: 5].

При проведении свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) испытуемым предъявляется интересное исследователя слово-стимул, на которое они должны реагировать первым пришедшим в голову словом. Затем полученные результаты обрабатываются.

Направленный ассоциативный эксперимент (НАЭ) предполагает, что слово-стимул предлагается испытуемым с некоторыми ограничениями для ассоциативных реакций – экспериментатор направляет ассоциации испытуемым в определенное русло, в нужном ему направлении.

Этапы психолингвистического описания значения слова (как при САЭ, так и при НАЭ) следующие:

1) формирование ассоциативного поля стимула по результатам обработки данных эксперимента;

2) семантическая интерпретация ассоциативного поля стимула;

3) психолингвистическое описание значения (словарная статья).

Психолингвистическое значение слова «столица» было описано по результатам Русского Ассоциативного словаря под ред. Ю.Н. Караулова (САЭ) и по данным направленного ассоциативного эксперимента, который был проведен в 2013 г. Испытуемым необходимо было дать 3 реакции на слово-стимул «столица», которые первыми пришли им в голову.

После обобщения результатов экспериментальных исследований, было получено итоговое психолингвистическое описание слова «столица» в современном языковом сознании. Все семы данного значения указаны со своим индексом яркости, который рассчитывается как отношение совокупного числа объективаций соответствующего признака к общему числу испытуемых (156 ИИ). Было выделено одно значение:

населенный пункт, который является главным для страны 0,1, где находится правительство страны 0,05, родной, есть центр 0,04, является месторасположением Кремля 0,03, Красной площади, большим по размеру, предоставляет различные возможности, перспективы, 0,02, многолюдный, красивый, есть метро 0,01, развлекательные учреждения, величественные постройки, главная улица, Белый Дом, является «сердцем» Родины, «лицом» страны, шумный, старый, находится Московский университет, происходят заторы дорожного движения, ведется политика, бизнес, протекает быстрый ритм жизни, много огней, имеет военное прошлое, все цивильно, нет ничего 0,006.

Идентифицирующие семы 90: Москва 65, России 6, Киев, Лондон 4, Берлин

2, Лима, Венгрии, Перу, Тобольск, Вашингтон, Париж, Рига, Астана, Лиссабон 1

Сочетаемость 3: мира 3.

Синонимы 10: город 9, град 1

Неинтерпретируемые реакции 1: чего 1.

Фонетическая реакция 1: курица 1.

Необходимо отметить, что есть еще один путь описания лексического значения – путь исчерпывающего анализа всех зафиксированных контекстов употребления слова. Полученные путем обобщения контекстов употребления значения можно назвать *коммуникативным*. Однако некоторые семантические компоненты или даже отдельные значения в проанализированном исследователем массиве могут быть не актуализированы. Оно отражает семантические компоненты, востребованные в коммуникации и ставшие предметом сообщения. Коммуникативное значение может быть индивидуально-авторским, а может отражать коммуникативную релевантную часть системного значения.

Коммуникативное значение описывается *коммуникативно-семантическим анализом* исследуемых единиц.

Коммуникативно-семантический анализ – это семное описание актуализации значений исследуемых лексем в контекстах с обобщением употреблений слова и формированием обобщающей дефиниции коммуникативного значения, выявлением употребительных и неупотребительных, современных, устаревших и новых значений, семного варьирования значений в контексте и полевого моделирования семантем исследуемых единиц в современном языковом сознании.

Результатом коммуникативно-семантического анализа лексики является обобщенное описание значений исследуемых слов, выявленных в контекстах, как совокупностей сем, которые были актуализованы в разных зафиксированных контекстах. Полученные описания обозначаются как *коммуникативные значения* слов – то есть значения, описанные как совокупность коммуникативно-релевантных сем [Стернин, Рудакова: 5].

Лексема «столица» была выявлена в текстах художественной (Д. Донцова. *Тушканчик в бигудях*, Д. Донцова. *Фигура легкого эпатажа*, Д. Донцова. *Сафари на черепашку*) и публицистической литературы (*Российская газета*). В результате анализа текстов художественной литературы в лексеме «столица» была зафиксирована актуализация 6 семантических признаков при общем количестве примеров употребления данной лексемы равно 7. В публицистических текстах частотность актуализации данной лексемы равна 1.

Таким образом, коммуникативное значение лексемы *столица* может быть сформулировано следующим образом:

Населенный пункт 0,25, где проживает много людей, угоняют машины, есть спальные районы, большой выбор товаров, научные центры, агентства по проведению торжеств 0,13.

После получения интегрального лексикографического, психолингвистического и коммуникативного описания значения данного слова, предоставляется необходимым обобщить результаты описаний значения слова для выявления его системного значения.

Таким образом, системное значение лексемы «столица» может быть сформулировано следующим образом:

населенный пункт 0,7, который является главным городом государства 0,7, административно-политическим 0,3, экономическим 0,2 центром страны, где пребывают высшие органы государственной власти 0,5, государственного управления, судебных, военных и иных учреждений 0,2, является самостоятельной административной единицей 0,2 с особым режимом управления 0,2, проживает много людей, угоняют машины, есть спальные районы, большой выбор товаров, научные центры, агентства по проведению торжеств, 0,13, центр 0,04, является месторасположением Кремля 0,03, Красной площади 0,02, родным 0,04, большим по размеру 0,02, красивым 0,01, предоставляет различные возможности, перспективы 0,02, есть метро 0,01, имеет военное прошлое, шумный, хорошо освещен, протекает быстрый ритм жизни, случаются заторы дорожного движения, ведется бизнес, наличие развлекательных учреждений, величественных построек, главной улицы, Белого дома, явля-

ется «сердцем» Родины, «лицом» страны, старым, находится МГУ, ведется политика, все цивилично, нет ничего 0,006.

Таким образом, при обобщении лексикографического, психолингвистического и коммуникативного значений слова «столица» мы получили максимально полный набор семантических компонентов. Семантический объем полученного значения оказался намного объемнее и шире семантических значений, полученных на разных уровнях описания данной лексемы. Следовательно, полученное интегрированное значение данной лексической единицы следует считать ее системным значением.

Список литературы

1. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1970–1978. Т. 7: Гоголь–Дебют. – 1972. – 607 с.
2. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т.: около 160.000 слов / Т.Ф. Ефремова. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – Т.: А-Л. – 2006. – 1165 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. Наук, Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2005. – 939 с.
4. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1, Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть 1 / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М., 1984.
5. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы. – Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011. – 192 с.
6. Стернин И.А., Саломатина М.А. Семантический анализ слова в контексте. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 150 с.
7. Толковый словарь русского языка. / Ред. Д.Н. Ушаков. Т. 1: А-КЮРИНЫ. – 1935. – 1565 с.

МЕТАФОРА В НАУЧНОМ СТИЛЕ**¹Попова Т.Г., ²Сачкова Е.В.**

¹*ФГКВОУ ВПО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, Москва, e-mail: tatyana_27@mail.ru;*

²*ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения», Москва, e-mail: november29@yandex.ru*

Данная статья рассматривает особенности функционирования метафоры в текстах научного стиля. В статье указаны основные характеристики научного стиля, определяющие особенности использования метафоры в текстах такого стиля. Для выявления роли метафоры в языке науки дается определение понятия «метафора» и ее основные типы. Роль метафоры в научном стиле представлена как функционирование типов метафоры, их роли в текстах и как вид регулярных метафорических переносов и их репрезентация в языке науки. Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом к метафоре как способу создания языковой картины мира, в том числе и научной, и изменением стилистических особенностей языка современной науки в связи с антропоцентричностью современного знания.

Ключевые слова: стиль, научный стиль, метафора, типы метафоры, регулярные метафорические переносы

METAPHOR IN THE SCIENTIFIC PROSE STYLE**¹Popova T.G., ²Sachkova E.V.**

¹*Military University, Moscow, e-mail: tatyana_27@mail.ru;*

²*Moscow State University of Railway Engineering, Moscow, e-mail: november2@yandex.ru*

The article deals with the characteristic role of metaphor in the scientific style. The peculiarities of the scientific style are taken into consideration to reveal their impact on the metaphor. The notion of metaphor and its types are given to define the role of metaphor in the scientific texts. The function of metaphor is treated as the realisation of its functional types in the scientific style and the representation of the processes of metaphorisation in the language of science. The relevance of the research is associated with the growing interest to metaphor as a means of creating a language map of the world, including a scientific one, and changing the stylistic characteristics of the modern science language due to the anthropocentric focus of the modern knowledge.

Keywords: style, scientific style, metaphor, types of metaphor, types of regular processes of metaphorisation

Метафора в современной лингвистике в последние десятилетия является одним из наиболее актуальных и активно исследуемых направлений. Это, несомненно, связано с тем, что существенно изменилась сама парадигма научного знания лингвистики. На смену жесткому структурализму с его вниманием к структуре и строю языка пришло антропоцентрическое понимание языка, ставящее в центр науку о языке человека, носителя языка, определяя его мерой всех вещей.

Язык для человека не только средство общения, но и средство познания действительности, система кодирования и хранения полученной информации, способ передачи этой информации последующим поколениям. Поскольку познание происходит на основе сравнения нового с уже известным, абстрактного с конкретным и т.д., одним из инструментов познания и кодирования новой информации в языке выступает метафора. В современном обществе хранилищем научного знания, способом его передачи служат научные тексты. Вполне обоснован-

но возникает вопрос, какова роль метафоры в текстах научного стиля.

Целью данной статьи является определение особенностей функционирования метафоры в текстах научного стиля. Материалом исследования послужили тексты как естественных, так и гуманитарных наук, включая тексты по экономике, истории, лингвистике, физике, мостостроению, высокоскоростным железным дорогам, ядерной энергетике и т.д. Методами следования послужили: эвристический метод сбора языкового материала, метод семантического поля и метод описания по лексико-семантическим группам, метод контекстуального анализа, метод компонентного анализа и метод статистического анализа. Использование данных методов позволило отобрать языковой материал из текстов научного стиля на русском, английском и немецком языках из различных областей современного научного знания, определить типологию метафор, представленных в этих текстах, и типы метафорических переносов, частотность их употребления.

Научный стиль является одним из функциональных стилей языка, наряду с обиходно-литературным, газетно-политическим, производственно-техническим, официально-деловым стилями. Функциональный стиль определяется как разновидность литературного языка, в которой язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере. К важным стилеобразующим факторам относят формы общественного сознания, социальные отношения, различные виды деятельности, а также автора речи, адресата, тематику и цели общения и т.д. Научный стиль представляет научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного, логическая доказательность и последовательность, изложения. Целью научной речи является сообщение нового знания о действительности и доказательство ее истинности. При этом передача знания происходит в убедительной и доступной форме. К стилевым особенностям научных текстов относятся отвлеченно-обобщенность, подчеркнутая логичность и последовательность изложения, точность, ясность и объективность. Эти характерные черты соответствуют цели науки – тщательно излагать фактическую информацию об объектах, явлениях и процессах действительности. При этом данная информация должна быть надежна и объективна, что достигается благодаря устоявшейся системе лингвистических и экстралингвистических средств. Однако наука допускает «интуитивный, схватываемый фантазией, творческий компонент» [4, с. 78]. Это приводит еще к одной особенности научного текста – диалогичности. Не смотря на то, что научный текст традиционно характеризуется как монологический, ему свойственна направленность на адресата. Это обусловлено функцией научного текста – передачей информации. Цель автора любого научного текста не просто донести до читателя необходимые знания, привлечь его внимание к наиболее значимым частям текста, а добиться от него как можно более полного и адекватного понимания изложенного. Достижение этой цели подразумевает наличие общих фоновых знаний у автора и адресата, совпадение в определенной степени их научных картин мира и национальных научных картин мира. Перечисленный выше ха-

рактеристики определяют отбор языковых средств для текстов научного стиля. И поскольку научный стиль, в первую очередь представлен в виде письменных текстов, то важную роль играют лексические единицы и синтаксические конструкции.

Любой научный текст является результатом научного познания. Процесс познания всегда базируется на уже имеющихся знаниях, которые ученый в акте научного творчества преобразует в соответствии со своим взглядом, убеждениями и гипотезами. «Творчество вообще и научное в особенности существенно связано с поиском механизмов соотнесения старых, имевшихся прежде, и вновь возникающих фрагментов знания» [1, с. 50]. Познание движется от старого к новому, от конкретного к абстрактному и т.д., результаты его должны быть объективно и точно зафиксированы, что практически невозможно сделать только на основе органов чувств человека. Кроме того, результаты познания должны быть понятны и доступны для адресата, а значит, они должны быть вербализованы таким образом, чтобы в семантической структуре нового термина присутствовал фрагмент опыта известный адресату.

Любое познание является антропоцентричным, поскольку осуществляется человеком через призму его органов чувств и особенностей мышления. В центре познания, в том числе и научного, находится человек, который и делает себя мерой всех объектов, явлений и процессов действительности. Таким образом, объективная реальность не отображается зеркально в языке, а интерпретируется и кодируется в языке через некую призму мировидения.

Именно эти особенности познания и вербализации его результатов делают метафору действенным инструментом фиксации в языке научного знания.

Метафора, по определению Поповой Т.Г., является ментальным и языковым механизмом, который заключается во взаимодействии или сравнении двух сущностей, явлений на основании сходства между ними, т.е. нахождения их общих признаков. Роль метафоры в познании с древнейших времен состоит в установлении связей, сравнений самых различных сущностей [6, с. 590; 9, 174]. Таким образом, метафора является одним из наиболее продуктивных средств создания научной языковой картины мира. «Образные средства, и прежде всего, метафорические переосмысления, являются существенными компонентами языковой картины мира» [5, с. 51].

При анализе роли метафоры в научном стиле необходимо определить, какие типы

метафоры выделяются, и какие из них присутствуют в текстах научного стиля.

Так В.Н. Телия выделяет следующие типы метафоры на основе выполняемой ей функции:

1) идентифицирующая метафора (описывает объект как таковой),

2) предикативная (описывает признаки объекта),

3) оценочная метафора (выражает оценочное отношение субъекта к обозначаемому),

4) оценочно-экспрессивная метафора (выражает эмотивное отношение к обозначаемому),

5) образная (представляет объект как существующий в некотором художественно выстроенном мире) [11, с. 173–204].

Дж. Лакофф и М. Джонсон предлагают свою классификацию метафор, правда только в отношении концептуальных метафор: 1) структурная метафора (один концепт структурирован в терминах другого), 2) ориентационная метафора (образует систему концептов относительно других систем для фиксирования опыта пространственной ориентации в мире), 3) онтологическая метафора (выделение части опыта и обращение с ним как с единообразными дискретными сущностями вещами) [3, с. 35–49].

Довольно детальную типологию метафор предлагает Г.Н. Складневская [10, с. 29–40]. Так она выделяет в качестве основных видов метафоры языковую метафору, художественную, генетическую и эмоциональную. При этом в качестве разновидности языковой метафоры автор выделяет потенциальную метафору, а разновидности художественной метафоры – риторическую. Кроме того, выделяя в качестве основы смысловых преобразований в процессе метафоризации символ метафоры, Г.Н. Складневская [10, с. 48–66] избирает его в качестве критерия классификации семантических видов языковой метафоры и выделяет: 1) мотивированную языковую метафору, 2) синкретическую языковую метафору, 3) ассоциативную языковую метафору с двумя разновидностями: признаковая и психологическая.

Мы считаем, что основными типами метафоры являются субъективно-авторские метафоры, которые относятся к индивидуальному видению мира, и языковые метафоры, которые создаются в соответствии с традиционными предметно-логическими связями, соотносящимися с национальной символикой и опытом коммуникантов [7, с. 48].

Если обратиться непосредственно к языковому материалу, то становится очевидным, что образные или субъективно-

авторские метафоры не характерны для текстов научного стиля, поскольку противоречат его главному критерию – объективности. Однако здесь необходимо отметить, что в современной научной работе образная метафора появляется всё чаще. При этом действующее на протяжении нескольких веков, ограничение на употребление образных метафор в научном стиле в современной науке снимается. И это касается не только работ по гуманитарным наукам (экономике, политологии, истории и т.д.), но и работ по естественным наукам, в том числе по ядерной технике, мостостроению и т.д.

Так, например, в книге Давида Блокли «Мосты: наука или искусство» (David Blockley. Bridges: The Science and Art of the World's Most Inspiring Structures.) для лучшего понимания особенностей мостостроения с книгой: «To continue with the book analogy, stone arch bridges are quite easy to read as there seem to be only three chapters... The first chapter contains the voussoirs ... The second is the roughly triangular area ... known as the spandrel. The third contains the foundations ... The unseen hidden fourth chapter is the supporting structure ... Как видно из приведенного примера вся структура моста – это книга, которую мы читаем. Отдельные важные части моста приравниваются к главам: первая глава – каменная кладка, вторая – антревольт, третья – фундамент и т.д. Метафора моста как книги раскрывается и далее: «...we need a bit more bridge grammar».

Работа Кента Джонса посвящена проблемами становления Всемирной торговой организации (Kent Jones. Reconstructing the World Trade Organisation for the 21st Century: An Institutional Approach.). Управление такой сложной организацией как ВТО сравнивается с управлением велосипеда: «Managing the trading system is like riding a bicycle». В рамках этой метафоры он рассматривает работу организации и предлагает координировать действия всех участников также, как это происходит, когда несколько людей едут на одном тандеме: «Consider a bicycle built for several rides, all of whom have to agree to pedal together to keep moving forward ...».

Конечно, для научного стиля более характерна языковая метафора, т.е. метафора, образованная, как и любая другая метафора, путем перенесения свойств одного предмета на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых членов. Но, как хорошо известно, языковая метафора утрачивает свою образность, не имеет эмотивно-оценочной коннотации и, как правило, является клишированной и часто воспроизводимой.

Область проникновения такой метафоры в тексты научного стиля необыкновенно широка. Конечно, особое внимание привлекают термины, появившиеся в результате семантического переноса значения слов литературного языка. Такие термины появляются в результате регулярных метафорических переносов, наблюдаемых между терминами национальной научной картины мира и определенными разрядами слов языковой картины мира, т.е. в результате семантической деривации между членами разных лексических систем [2, с. 52].

Сюда относятся такие хорошо известные термины как сила тока, электрическое поле, световая волна, трактующие абстрактные, невидимые глазу явления в понятиях конкретных и хорошо знакомых. Развитие науки и техники повлекло за собой появление новых терминов в различных областях науки. На сегодняшний день одним из ярких примеров является область компьютерных технологий, в терминосистеме которой появились такие понятия, как вирус, мышь (указательное устройство), порт (разъем), рабочий стол, язык программирования, рабочий стол и т.д. Основным языком программирования и развития информационных технологий является английский, который и послужил базой развития терминосистемы этой отрасли: mouse (мышь), path (маршрут в сети), address (адрес в памяти компьютера), link (ссылка), language (язык программирования), key (клавиша), access point (точка доступа), network (компьютерная сеть), channel (канал передачи данных) и т.д. Как видно из приведенных ниже примеров в немецком языке развитие компьютерной терминосистемы шло примерно тем же путем: Maus, Weg, Webadresse, Verknüpfung, Sprache, Taste, Zugangspunkt, Netzwerk, Datenpfad и т.д.

Поскольку познание антропоцентрично, то многие термины в области информационных технологий появились в результате такого метафорического переноса как человек → предмет: искусственный интеллект, компьютерная память, язык программирования. Это – онтологические метафоры, дающие возможность интерпретировать взаимодействие с неживыми объектами через призму человеческих состояний. Многие современные технологии, построенные на принципе искусственного интеллекта и возможности самообучения, называются умными или думающими технологиями: smartphone, smart sensors, smart card, smart car, smart highway и т.д. Концептуальная метафора жизни человека, смены поколений проявляется в таких понятиях как life

circle, 3 generation of computer, 3 generation of mobile phone, digital generation.

Безусловно, термины, образованные в результате метафорического переноса лишены всякой образности, но в текстах научного стиля встречаются также и такие слова, которые выражая новые понятия, не утратили до конца своей образности: Preiskrieg (война цен), Konkurrenzkampf (конкурентная борьба), Geldabfluss (утечка капитала), Verdrängung (вытеснение с рынка), теневая экономика, серая зарплата и т.д.

Как видно из приведенных примеров, образные метафоры составляют незначительную часть (около 2%) от всего количества метафор, присутствующих в научном тексте. Основными же типами метафор научного стиля являются идентифицирующие метафоры (mouse, key, channel, bug), когнитивные (облако электронов, облачное хранилище, язык программирования, ядро атома). Нельзя не отметить, что оценочные метафоры представляют собой особый вид явления в научном тексте: они лишены образности в силу требований научного стиля, быть точными и однозначными, но в то же время сохраняют в своем значении коннотацию оценки, поскольку в механизме их образования задействован антропоцентрический фактор. Приведенные примеры из области экономики демонстрируют отрицательную оценку, поскольку война с точки зрения человека – это отрицательное явление. Основанные на одной из базовых оппозиций свет/тьма метафоры «теневая экономика», «серая зарплата» также имеют отрицательную оценочную коннотацию, так как, заложенное еще в наивной языковой картине мира, отсутствие света (тьма) для человека было опасно и даже губительно.

Естественно, что оценочно-экспрессивные метафоры в текстах научного стиля отсутствуют, в силу того, что научный стиль требует объективности, логичности и однозначности в своем оформлении.

Типология метафорических переносов в научном стиле довольно широка и представлена такими типами регулярных метафорических переносов как: предмет → предмет (поток электронов, ядро атома), предмет → абстракция (блоки мозга, источник влечения (псих.)), человек → предмет (память компьютера, язык программирования). Разнообразные типы метафорического перехода представлены в терминосистеме зоологии: человек → насекомое (наездник (паразитирующее насекомое), жук-дровосек, жук-могилищик, бабочка-кардинал), животное → насекомое (медведка, совка, кобылка), предмет → на-

секомое (бабочка мертвая голова, рыба-игла, рыба-меч, рыба-молот).

Здесь же необходимо отметить, что метафора не просто служит средством обогащения языка науки, но и часто задает вектор ее развития. Одним из таких примеров является предложенное А. Шлейхером понимание языка как биологического организма, что повлекло за собой определенный подход к изучению языка. В рамках этого подхода были определены стадии развития языка (от детства – изолирующий язык до старения – аналитический язык), сформулирована генеалогическая классификация языков, которая дала и свои метафоры в терминосистеме языкознания (семья языков, родственные языки, генеалогическое древо языков).

В заключении можно сделать выводы, что: 1) метафора является неотъемлемой частью текстов научного стиля и терминосистем науки, 2) она выступает в качестве инструмента обогащения языка науки (появление новых терминов и т.д.), 3) в текстах научного стиля представлены почти все типы метафоры и метафорического переноса, 4) оценочно- экспрессивные метафоры в научных текстах полностью отсутствуют, 5) образные метафоры используются для передачи научной информации в более доступной и легкой для понимания форме, 6) метафора служит вектором дальнейшего развития научного знания.

Список литературы

1. Гусев С.С. Взаимодействие познавательных процессов в научном и техническом творчестве / под ред. В.Т. Мещерякова. – Л.: Наука, 1989. – 127 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: [учебное пособие]. – 4-е изд. испр. – М.: КДУ, 2014. – 348 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
4. Микешина Л.А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. – М.: Флинта, 2005. – 464 с.
5. Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков). Монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 146 с.
6. Попова Т.Г. Роль метафоры в художественном тексте // Язык как системная реальность в социокультурном и коммуникативном измерениях: материалы VIII Междунаро. науч. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации (М., 27 июня 2014 г.) / под общ. ред. Н.В. Иванова. – М.: ИД «Международные отношения», 2014. – 666 с.
7. Попова Т.Г. Перевод как взаимодействие культур // Международный журнал экспериментального образования. – М., РАЕ, 2015. – № 12 (Часть 3).
8. Попова Т.Г., Курочкина Е.В. Метафора как языковой и ментальный механизм // Язык и культура. – Томск, Томский государственный университет, 2015. – № 1 (29). – С. 45–53.
9. Попова Т.Г. Metaphor as a mental and language mechanism // Cross-cultural communication and translation questions // Language, Literature and Culture as Domains of Intercultural Communication. International scientific seminar October 26, 2014. Proceedings of International Seminar. – November 2, 2014 Prague, Czech Republic, 2015. – P. 174–178. (<http://www.famous-scientists.ru/14600>).
10. Складневская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб: Наука, 1993. – 148 с.
11. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

УДК 82.09

К ВОПРОСУ О САТИРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тихомирова О.Б.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет»
(Арзамасский филиал), Арзамас, e-mail: tikhomirovaob@bk.ru

В статье рассматриваются истоки социальной сатиры, сатирические жанры, нашедшие свое отражение как в детской литературе, так и повседневной жизни детей. Истоки социальной сатиры, обращенной к детям, – в народном творчестве. Рассматривая вопрос о сатирической направленности детской литературы, хочется отметить сатирический фольклор и особенно такие жанры детской сатиры, как дразнилки, уловки, насмешки, отговорки. Сатирические жанры регулируют социальное поведение ребенка, определяют его место в детском коллективе. Заключение в сказке социальная сатира обладает ребяческим простодушием, которое обеспечивает близость и понятность ее для юного читателя. Автор статьи обращается к творчеству А.С. Пушкина, П. Ершова, В. Маяковского, А. Барто.

Ключевые слова: сатира, детская литература, фольклорное наследие, волшебные сказки, киножурнал «Ералаш»

TO THE QUESTION OF SATIRICAL FOCUS OF CHILDREN'S LITERATURE

Tikhomirova O.B.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), Arzamas, e-mail: tikhomirovaob@bk.ru

This article discusses the origins of social satire, satirical genre, as reflected in children's literature and children's daily life. The origins of social satire, addressed to children – in folklore. In considering the satirical focus of children's literature, I want to note especially satirical folklore and children's genres of satire as teasers, tricks, ridicule, excuses. Satirical genres regulate social behavior of the child, determine its place in the children's collective. Encased in a fairy tale social satire has a childish simplicity, which provides intimacy and clarity for its young readers. The author refers to the creation of A.S. Pushkin, Ershov, Vladimir Mayakovsky, A. Barto.

Keywords: satire, children's literature, folk heritage, fairy tales, a newsreel «jumble»

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования представлены варианты классификации видов детской деятельности: игровая, познавательно-исследовательская, двигательная, музыкальная и др.. Важное место среди них занимает восприятие дошкольниками художественной литературы и фольклора [6], предполагающее не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в «мысленном действии». В результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях.

Большое значение в развитии личности ребенка имеет детская литература сатирической направленности. Рассматривая вопрос о сатирической направленности детской литературы, хочется отметить сатирический фольклор и особенно такие жанры детской сатиры, как дразнилки, уловки, насмешки, отговорки. Сатирические жанры регулируют социальное поведение ребенка, определяют его место в детском коллективе [3]. Их объектами является как внешность, так и характер поведения и даже имя:

Рыжий, рыжий, конопатый,
Убил дедушку лопатой.
Жадина – говядина.
Рева – корова, дай молока.

«Ирония до детей не дойдет», – говорит педагог; «именно ирония обычно действует на ребят», – возражает писатель. Эти слова о столкновении взглядов педагога и писателя сказаны критиком В. В. Смирновой много лет назад, но не утратили интереса и сегодня. В том, что сатирические жанры давно уже вошли в литературу для детей, сомневаться не приходится [4].

Елена Благинина в своих стихах для маленьких грозит озорному коту карой за его проделки: «Уж коту-воркоту и достанется!» Какое же возмездие ждет кота? «Будут гладить-миловать, спать положат на кровать!..» Вот так наказание! Отрицание под видом утверждения – главная суть действенной формы насмешки.

В миниатюрах Бориса Заходера ирония вполне соразмеряется с уровнем детского опыта: «Плачет Киска в коридоре. У нее большое горе: злые люди бедной Киске не дают украсть сосиски!»

Такая ирония, доступная самым маленьким детям, постепенно подводит их и к более сложным ее формам.

В «Тараканище» Корнея Чуковского – социальной сатире, написанной для маленьких детей, также просматривается ирония. В ней остроумнейшая поэтическая насмешка над ничтожеством чванного деспотизма. Поэтическое подкрепление той истины, что злое самовластие не только страшно, но и смешно, и вместе с тем доказательство, что сказка – наилучшая форма воплощения сатирического жанра для самого юного из читателей. Истоки социальной сатиры, обращенной к детям, есть и в народном творчестве. Образовательно-воспитательная система призвана обеспечить переход из поколения в поколение многовековой традиционной культуры родного народа, его устоев [5].

Русские волшебные сказки вызывают особый интерес у детей, способствуют развитию не только духовно – нравственных качеств, но и их творческих способностей.

При работе с русской волшебной сказкой очень важно научить детей работать с системой образов сказочных героев. Необходимо научить детей определять роль каждого героя в сюжете сказки, давать нужную характеристику со стороны его сказочной функции.

В волшебной сказке В.Я. Пропп выделил несколько типов действующих лиц по функциям: герой; злой персонаж, или вредитель (антагонист); чудесный помощник; похищенный герой, или предмет; ложный герой; отправитель на поиски; даритель. Учителю необходимо познакомить детей с этой типологией, так как младший школьник очень часто встречается с этими персонажами в русской волшебной сказке, поэтому ему необходимо знать их особенности [1].

Русские сатирические сказки, как и соответствующие сказки многих европейских народов, часто рассказывались детям, осваивались ими и становились детскими. Заклоченная в сказке социальная сатира обладала здесь тем ребяческим простодушием, которое обеспечило близость и понятность ее для юного читателя. Простодушием, зачастую скрывающим большой заряд насмешки [3].

Так обстоит дело с многочисленными сюжетами сказок об Иванушке – мнимом дурачке, о победах его над властью имущими – над корыстолюбимцами-родичами, клеветниками- придворными, глупым и злым царем («Иван царевич и серый волк», «Иванушка дурачок», и др.). В сказках получается, что Иванова глупость обрачивается мудростью, выходит победительницей над «здравым смыслом».

Прямодушие сатирического персонажа таких сказок особенно помогла вхождению

в детскую литературу ершовского «Конька-горбунка». Весь смысл сказки заключен в глубокой сатире, изобличающей человеческие пороки: жадность, корыстолюбие, гордыню, зависть, злободенствие [2].

«Сказка о рыбаке и рыбке» Пушкина, в основе которой не смиренная мораль «довольствуйся малым», а суровый мотив отмщенной неблагодарности, прямодушная народность сделала сатирической. В образе старухи автор изобличает такие человеческие пороки, как жадность, властолюбие, гордыню, образ старика наоборот, покорный, безвольный. Основной смысл сказки заключается в воспроизведении народной сатиры на несправедливый общественный строй. Вот бедному человеку улыбнулась удача, в руки попало волшебное средство, готовое исполнить любое его желание. Но старик добродушен:

«Отпустил он рыбку золотую
И сказал ей ласковое слово...»

Полная противоположность старику старуха. В погоне за богатством она смешна, груба, своевольна. Ее жадность, алчность, эгоизм в конечном результате возвращают ее к первоначальному положению в жизни:

На пороге сидит его старуха,
А пред нею разбитое корыто.

В творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина особое место занимали сатирические сказки. В них автор обличал пороки общества. Например, в сказках «Дикий помещик», «Как мужик двух генералов прокормил» Щедрин показал, что именно труд простого мужика-крестьянина являлся источником благополучия дворян. Отсутствие мужика быстро сказалось на сытной, беззаботной жизни помещика. Одним словом – одичал.

Мужиков вернули в уезд, и на базаре снова появились и мука, и мясо, и живность всякая, да и подати потоком пошли в казначейство. Помещика, с большим трудом, изловили. «Изловивши, сейчас же высморкали, вымыли и обстригли ногти». Капитан-исправник отобрал у помещика газету «Весть» и поручил его надзору Сеньки. Помещик «жив и донныне. Раскладывает гранпасьянс, тоскует по прежней своей жизни в лесах, умывается лишь по принуждению и по временам мычит». Мужик труженик не пропадет, найдет выход в любой ситуации, а вот неженки, бездельники...

Единство сказки и сатиры работает на детского читателя. Задача педагога – раскрыть смысл сатиры ребенку.

Так, например, в сказке Г.Х. Андерсена о гадком утенке перед ребенком раскрывается философское создание писателя.

На птичьем дворе появился необычный по внешнему виду утенок, которого никто не хотел признавать своим. Обитатели двора прозвали его «гадким утенком». Частые обиды заставили утенка уйти со двора и жить в полном одиночестве. Подросшего за зиму утенка увидели «белые птицы» и признали его, несмотря на то, что он превратился в прекрасного лебедя. Об этом счастье они и не мечтали, когда был гадким утенком. Пролетая над птичьим двором на прощание, его обитатели сказали: «Какой красивый белый лебедь! А у нас таких никогда не бывало». Они забыли о том, как когда-то заклеивали его, когда он был маленьким, непохожим на них лебеденком.

Природоведческая сказка в каждой своей подробности, доступной для маленького читателя, с полной силой представляет пороки членов птичьего двора, которые нередко можно увидеть и в людях.

Высокого уровня достигла сатирическая поэзия как искусство, где объектом безобидного осмеяния служат сами дети. Одним из первых героев сатирических стихов в русской литературе начале 20 века представил нам В. Маяковский («Что такое хорошо и что такое плохо», «Сказка о толстом Пете, и о Симе который тонкий», «История Власа – лентяя и лоботряса»).

Влас Прогулкин по стихотворению В. Маяковского настоящий лентяй: ночью он читает книги, утром опаздывает в школу.

Как-никак, а к школьным зданиям
Пришел с огромным опозданием.
Дверь на ключ.
Толкнулся Влас –
не пускают Власа в класс!
Этак ждать, расчета нету.
«Сыграну-ка я в монету!»...

Словом, не заметил сам,
как промчались три часа.
Что же делать – вывод ясен:
возвратился восвояси!
Результаты «учебы» в школе не заставили себя ждать.

Мал настолько знаний груз,
что не мог попасть и в вуз,
Еле взяли, между прочим,
на завод чернорабочим.
Ну, а Влас и на заводе
ту ж историю заводит:
у людей – работы гул,
у Прогулкина – прогул.

Мораль стихотворения состоит в том, что учение, в отличие от лени, еще никому не вредило.

Стихи А. Барто отражают самые различные явления жизни детей. В них она

не только высмеивают черты ребят, но и воплощают детскую речь. Сатирические стихи, написанные А. Барто, создавались ради детей, во имя человечности. Высмеивая в своих стихах пороки, она решительно протестует против наклеивания ярлыков. А. Барто, создавая стихи, была уверена, что смех духовно оздоравливает маленького читателя. Так, например, в стихотворении «Помощница» А. Барто рассказывает о «помощи» девочки своим близким:

У Танюши дел немало,
У Танюши много дел:
Утром брату помогала, –
Он с утра конфеты ел.
Вот у Тани сколько дела:
Таня ела, чай пила,
Села, с мамой посидела,
Встала, к бабушке пошла.
Перед сном сказала маме:
– Вы меня разденьте сами,
Я устала, не могу,
Я вам завтра помогу

Сегодня на страницах современных книг мы встречаем подобные произведения. Например, в своем стихотворении Олеся Емельянова «Что такое хорошо и что такое плохо» представляет читателю образы сегодняшних ребятишек:

Леночка, подруга Светы,
В Крым уехала на лето.
Света сразу же пошла,
Друга нового нашла.
Не нужна ей больше Лена.
Света – друг плохой, неверный.
Вячеслав – плохой мальчонка,
Сильно злится на сестренку –
Все внимание в доме ей,
Ведь сестренке двадцать дней.
Но в семье хорошей дружной,
Всем любить друг друга нужно!

Детская сатира говорит языком разных искусств, но все они обращены к детской аудитории.

Рассказы Н. Носова в легкой форме рассказывают детям о том, что происходит вокруг них. Его произведения интересны по своей сути, написаны простым языком и в то же время они комичны. С улыбкой на лице мы знакомим детей с проделками Мишки и других ребят. Вспомните, как каждый из нас чего-то боялся в детстве: темноты, пауков, всего того, что нельзя было объяснить или было для нас необычно и странно. Вот об этом как раз рассказ «Живая шляпа». Герои Н. Носова дети, с настоящими характерами, своими историями.

Каждый из нас в детстве читал рассказы про Незнайку, по несколько раз пересматривал мультипликационные фильмы. Незнайка и многие носовские герои учат

детей внимательно относиться к своему повседневному поведению, быть добрее к своим близким, друзьям. Несмотря на то, что герои Носова и фантазеры, и неумехи автор рассказывает нам о них без укора и злости. Каждый рассказ, сказка, этого замечательного писателя – это внимание и забота, юмор, и конечно понимание детской души.

В его образе можно узнать многих наших девочек и мальчишек. Как они порой стараются сделать, что-то хорошее, а не получается. Без насмешек и иронии им на помощь приходим мы взрослые.

Так, детский киножурнал «Ералаш» в своих выпусках высмеивает жадность, не дальновзоркость своих героев, так близких юным телезрителям.

В одном из номеров «Ералаша» мальчик-школьник разбил лампочку, выходя из подъезда. Довольный он вышел на улицу, где гуляла его младшая сестренка.

- Ты в школу?
- В школу, школу.
- А портфель?

Вот тут-то и начались беды нашего героя. Войдя в темный подъезд, он наткнулся на разные предметы, увидел светящиеся глаза, которые навели на него страх. Испуганный, в разорванной одежде он каждый раз выбегал на улицу, так и не найдя в темном подъезде своего портфеля. А мораль такова: Не делай зла другим – сам будешь цел и невредим!

Противоречие, которое дети не осознают, служит источником смеха зрителей. Форми-

ровать юмор с детства – значит подготовить ребенка к жизни, к борьбе с испытаниями, сложностями.

Список литературы

1. Жесткова Е.А. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки / Е.А. Жесткова, А.С. Клычева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 1-1. – С. 126–130.
2. 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.
3. 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.
4. Тихомирова О.Б. Индивидуализация образовательного процесса в ДОО в условиях введения стандарта // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: сб. материалов Всерос. науч. конф. Арзамас, 17 апреля 2015 г.: / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 714–718.
5. Ушенина Т.Н. Поликультурное образование подрастающего поколения на основе традиции национальной культуры / Т.Н. Ушенина, О.Б. Тихомирова // Педагогика и современность Научно-педагогический журнал. №4 (2014) С.72-76 ISSN 2304-9065.
6. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс] // МО и Н РФ ФГАУ «Федеральный институт развития образования» [Сайт]. – Режим доступа: www.firo.ru/?page_id=11003/

УДК 81.38:81.366

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В КЫРГЫЗСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ЯЗЫКАХ

Черикбаева Н.Б.

Кыргызский Национальный университет им. Ж.Баласагына, Бишкек, e-mail: nargo_st@mail.ru

В данной статье рассмотрены морфологические особенности эвфемизмов. Проанализированы характерные особенности эвфемизмов образованные путем негативной префиксации, мейозиса и аббревиаций (на примере текстов СМИ кыргызского и английского языков). В результате анализа автор впервые на кыргызском языке доказывает, что использования эвфемистического выражения дает возможность совершенно по-иному истолковать события.

Ключевые слова: эвфемизм, преуменьшать, неполная занятость, синоним, полуэвфемизмы, негативная ассоциация

MORPHOLOGICAL PECULIARITIES OF EUPHEMISMS IN KYRGYZ AND ENGLISH LANGUAGES

Cherikbaeva N.B.

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, e-mail: nargo_st@mail.ru

The article touches upon the issue of morphological particularities of euphemisms. Analyzed the typical particularities of euphemisms formed by negative prefixes, meiosis and abbreviation (on the examples of mass media texts in Kyrgyz and English languages). In the result of analysis author in Kyrgyz language for the first time proves that use of euphemistic expressions enables absolutely differently interpret the events.

Keywords: euphemism, minimize, underemployment, synonym, partial euphemisms, negative association

Использование эвфемизмов политиками, журналистами с целью воздействия на сознание людей свойственно для всех лингвокультур, так как власть в современном обществе осуществляется не только силой, но и манипулированием, внушением.

Можно выделить несколько особенностей эвфемии: графические, фонетические, морфологические, лексико-семантические и синтаксические. Манипулятивные возможности перечисленных особенностей различны и зависят от используемых средств воздействия на сознание адресата. В настоящей статье рассмотрим морфологических особенностей эвфемизмов.

Морфологические особенности эвфемистической зашифровки выявляются благодаря способностям некоторых аффиксов английского языка и аббревиации, затемняющей внутреннюю форму слова. А в кыргызском языке смягчение, «приуменьшение» происходит за счет негативной частицы. В лингвистике существует три способа эвфемизации, которые могут быть оценены к морфологическим способам, – это негативная префиксация [2], мейозис [3, 4] и аббревиация [2, 3].

В классификации А.М. Кацева негативная префиксация включена в раздел «Способы изменения формы» наряду с фонетическими способами эвфемизации, такими, как звуковая аналогия [2, с. 36]. Однако на наш взгляд, негативная префиксация пред-

ставляет собой явления морфологического уровня, поскольку при данном способе образования эвфемизмов происходит не столько внешнее (звуковое) изменение формы слова, сколько внутреннее изменение содержания при помощи вспомогательной морфемы (частицы *мес*). Негативная префиксация – эвфемизмы образованные посредством номинации «от противного» – с помощью префиксов *un-*, *under-*, *over-*, *im-*, *in-* является разновидностью мейозиса (преуменьшение).

Примеры английских эвфемизмов с негативной префиксацией

fool	unclever
lie	unreal
ugly	unpleasant
hungry	undernourished
fat	overweight
rude	impolite
wrong	incorrect

Позволим себе не согласиться с данным утверждением. Мейозис представляет собой «прием выразительности, основанный на намеренном преуменьшении интенсивности свойств предмета речи, действий, процессов» [3, с. 388]. Из-за отсутствия префикса в кыргызском языке аналогом префикса является негативная частица

эмес. При употреблении негативной частицы *эмес* наблюдается не преуменьшение интенсивности свойств, а полное их отрицание (*таза эмес* – отрицание чистоты, *соо эмес* – отрицание трезвости). Следовательно, негативную частицу можно рассматривать не как разновидность мейозиса, а как самостоятельный морфологический способ образования эвфемизмов.

Образование эвфемизма происходит по модели: негативная частица+ прилагательное, наречие антонимичное по смыслу слову-табу.

Эвфемизмы, основанные на отрицании противоположного, можно называть «полу-эвфемизмами», поскольку, они выражают «сдержанное порицание отрицательно оцениваемых свойств».

Примеры кыргызских эвфемизмов с негативной частицей *эмес*

орой	сылык эмес
таш боор	боорукер эмес
ката	туура эмес
кыйшык	түз эмес
ыплас	таза эмес
жаман	жакшы эмес

Как правило, наблюдается два случая:

1) коммуникатор может намеренно использовать прямую номинацию для разоблачения эвфемизма с негативной префиксацией: «*Government Spokesman Navtej Sarna asserted on Saturday that Deepak Kaul, the official who was allegedly caught in the course of «undiplomatic activities»- a euphemism for spying – and was taken away for questioning by Pakistani police*» (Представитель правительства Навтей Сама в субботу сообщил, что Дипак Кол, чиновник который якобы задержан за «недипломатическую деятельность» – эвфемизм для шпионажа – был уведен для допроса пакистанской полицией (перевод наш. – Н.Ч.) [11].

2) коммуникатор отрицает прямое значение и для этого использует эвфемизм с негативной префиксацией: «*Мындан тышкары жалпысынан 2012-жылдын август айынан декабрына чейин 84176 сом бюджеттик каражат мыйзамдуу эмес жумшалгандыгы да маалым болду* [5, с. 7].

Из последнего примера видно, что использования эвфемистического выражения дает возможность совершенно по-иному истолковать события, особенно если это касается последующего судебного расследования. Лексема *мыйзамдуу эмес* – нецелевой означает лишь, что средства были использо-

ваны не для той цели, а для какой-то другой, но все-таки использованы, а не украдены.

Некоторые эвфемистические словосочетания, в структуре которых содержится эвфемизм с негативной коннотацией, регулярно воспроизводятся в дискурсе СМИ, что может со временем привести к упрочению отрицательных ассоциаций, сопровождающих данные выражения (*Уставдан сырт болгон мамилелерден* вместо *дедовщина*, *жеп коюу*, *кайсап коюу* вместо *казнокрадство* и т.д.). Например: «*Уставдан сырт болгон мамилелерден*» улам кийинки чакырууда келген жоокерлердин биринин колу сынып, ал «жыгылдым» деп коюптур [5, с. 11].

«*Мындай иш-чараны өткөрүүгө кабелтең акча каралат. Аны кимдер кайсап койду экен деген ой келет*» [1, с. 4].

Эвфемизмы, образованные негативной префиксации и частицы, манипулируют человеческим сознанием благодаря ярко выраженному эффекту смягчения. В данных эвфемистических структурах он достигает тем, что негативно воспринимаемые свойства предметов или явлений не называются точно, конкретно; эвфемизмы допускают широкое толкование.

Еще одним морфологическим способом в осуществлении эвфемистического потенциала является **мейозис** – «троп, заключающийся в преуменьшении интенсивности свойств (признаков) предмета, явления, процесса» [8, с. 138].

Проявления признака в меньшей степени, чем это характерно для нормы, передается различными аффиксами английского языка:

– префикс *under* (недо-): *undernourishment* (недоедание), *underemployment* (неполная занятость в значении «безработица»);

– префикс *semi* (полу-): *semiskilled* (недостаточно квалифицированный).

По мнению Е.П. Сеничкиной, «в денотативном плане применение средств уменьшительности является преуменьшением количественных характеристик предмета и оценочной деинтенсификацией» [7, с. 14].

Эвфемизмы, образованные путем мейозиса, соответствуют для целей манипулирования человеком, так как в нем содержится в своей основе слабо отрицательный денотат. Манипуляторы сознанием отдают предпочтение не использовать явную ложь, чтобы избежать разоблачения и последующей потери доверия. Мейотические эвфемизмы создают у реципиента впечатление, что отрицательное явление названо (и, следовательно, его не обманывают), однако названо оно таким образом, что его воздействующий потенциал значительно смягчена за счет уменьшительных префиксов и суфиксов:

«At the end of 2005, 24, 1 % of Peru's children of 5 years of younger suffer from **malnutrition** according to the latest demographic survey by Salud Familiar. «The high rate of **undernourished** children is evidence that most of the population has little knowledge of nutritional culture», said Victoria Chimpen, dean of the Peru's School for nutritionist» (В конце 2005 г., согласно последнему демографическому исследованию Salud Familiar 24, 1 % перуанских детей в возрасте до 5 лет страдали от плохого питания. «Высокий процент **недоедающих** детей – это признак того, что население мало знакомо с культурой питания», – заявила Виктория Чимпен, декан перуанской школы диетологов) (перевод наш. – Н.Ч.) [10].

В данном примере на протяжении всего абзаца автор избегает прямых использований *hunger* (голод), *hungry* (голодный) и пользуется мейотическими эвфемизмами, которые придают сообщению нейтральный стиль изложения, свойственный официальным докладам международных организаций. Такой стиль изложения не вызывает возмущения у читателей и слушателей, их чувства остаются незатронутыми, поскольку в статье отсутствует эмоционально – оценочное слово, способное вызвать яркие эмоции у адресата сообщения.

Эвфемизмы, образованные при помощи негативной префиксации и мейозиса, имеют низкую степень эвфемизации. Это обусловлено тем, что при негативной префиксации происходит отрицание положительного денотата, а при мейозисе выполнению эвфемистической функции мешает корень с отрицательной оценкой.

Более широкими возможностями для осуществления манипулятивного воздействия на сознание адресата обладает такой морфологический способ эвфемизации, как **аббревиация**, направленный на создание более коротких по сравнению с исходными структурами синонимичным им номинаций.

Аббревиация редуцирует семантические признаки заменяемой лексической единицы. По мнению Е.П. Сеничкиной, аббревиация по сравнению с полным наименованием «увеличивает расстояние между денотатом и сигнификатом» [7, с. 17].

Для образования эвфемизмов, способных манипулировать сознанием человека, в современной кыргызской и английской речи обычно используется следующие структурные типы аббревиатур:

1) аббревиатуры «инициального» типа:

а) буквенные: *АЖК* (*авто-жол кыргыз*) вместо *авария*; *ОБОН* (*отряд баб особого назначения*) вместо *скандальные бабы*; *ESN* (*educational subnormal* – букв. ниже

нормы по образованию) вместо *backward* (отсталый); *NYR* (*no yet returned* – еще не вернувшиеся) вместо *dead* (погибшие); *ARC* (*AIDS related condition*) вместо *осложнение, связанные со СПИДом*.

б) звуковые *gork* – *God only really knows* (только Бог знает) – пациент в коме с высокой вероятностью летального исхода;

2) аббревиатуры – усечения, когда новое слово образуется путем усечения части старого *porn* вместо *pornography* (порнография);

3) аббревиатуры, состоящие из начальной части слова и целого слова *B-girl* (*bar girl*) – женщина, которая развлекает клиентов в баре за определенную сумму; *B.O. Juice* (*body odour juice*) – пот.

Автор английского словаря эвфемизмов «A Dictionary of Euphemisms and other Doublespeak» Х. Роусон объясняет причину популярности аббревиатуры как способа эвфемизации тем, что «плохие слова не так уж плохи, когда они аббревируются» [9, с. 11]. Иначе говоря, аббревиатура вуалирует истинное положение вещей, снимает коммуникативное напряжение. В английском языке аббревиатуры особенно активно функционируют в медицинском дискурсе: *TIA* (*Transient Ischemic Attack* – скоротечный ишемический приступ), *STD* (*sexually transmitted disease* – болезнь, передаваемая половым путем) вместо *syphilis* (сифилис), *VPI* (*voluntary pregnancy interruption* – добровольное прерывание беременности) вместо *abortion* (аборт).

Аббревиатуры «инициального» типа иногда непонятны для кого-то из участников речевого акта, и в этом заключается и неудобство, с одной стороны, которое проявляется создании эффекта неясности, раздражения, с другой стороны, в «непонятности» аббревиатуры заложены предпосылки для манипулирования реципиентом.

Смысловая неопределенность, размытость содержания заключена также в эвфемистической аббревиатуре *ЖДА* (*жаңы диний агымдар*) – новые религиозные движения, которая охватывает весьма широкий круг различных религиозных движений: «Свидетели Иеговы», секты исламского происхождения «Хизб-ут Тахрир» и многие другие. При помощи нейтральной аббревиатуры осуществляется мощное манипулятивное воздействие на людей: не каждый человек захочет ступить в секту (учитывая связанные этим словом негативные ассоциации), но стать представителем нового религиозного движения, т.е., *ЖДА* – это другое дело, термин звучит вполне модно и современно. В связи с этим Духовное Управление Мусульман Кыргызстана выражает опасения по поводу использования

аббревиатуры *ЖДА*, которая может быть маскировкой для любой секты: «*Ар кандай ЖДАдын (жаңы диний агымдардын) натыйжасында пайда болуп жаткан окуялар биздин кыргыз элинин келечеги үчүн адам акылына сыйбай турган проблемаларды туудурушу мүмкүн*» [1, с. 5].

Весьма показательны также в качестве «камуфлирующих» многочисленные наименования с первой частью спец —: спецконтингент (о заключенных или ссыльных), спецотдел (служба сыска и цензуры), спецраспределение, спецсектор, спецзадание, спецполиклиника и т.д. [3, с. 392].

В настоящее время в языке СМИ эвфемистические сложносокращенные слова используются с регулярной частотой, например: «*Мынакей мектептин окуучусу да шекишмей тургай, далилин да таап койчу «спец-операциялары» ачылып, баарыбыз алар менен «уят» болуп турсак*» [5, с. 9].

Популярность сложносокращенных слов как средства эвфемизации отметил еще Дж. Оруэлл, описывая принципы построения «новояза»: «Особенная тяга к таким сокращениям была отмечена в тоталитарных странах и тоталитарных организациях. Примерами могут служить такие слова, как «наци», «гестапо», «Коминтерн», «агитпроп». С начало к этому методу прибегали, так сказать, инстинктивно, в новоязе же он практиковался с осознанной целью. Стало ясно, что, сократив, таким образом, имя, ты сузил и незаметно изменил его смысл, ибо отрезал большинство вызываемых ими ассоциаций» [6, с. 205].

Эвфемизм, представленный в виде сложносокращенного существительного, настолько может быть лишен ассоциаций, что в ряде случаев о его значении можно догадаться, только исходя из контекста.

Таким образом, аббревиация представляется нам эффективным средством для осуществления манипулятивного воздей-

ствия на адресата. Для аббревиатур «инициального» типа это объясняется тем, что лексическое значение слова заключено в корне, равно как связанные с ним коннотации, в аббревиатуре же от корней слов остаются только начальные буквы или звуки, что может сделать ее непонятной для реципиента.

Затемнение внутренней формы лексемы, образованного с помощью аббревиации, способствует употреблению слова и функции эвфемизма и создает условия для манипулирования адресатом.

Список литературы

1. Аракеев Б. Кадам ушул / Фабула. — 2013. — №23. С. 4 — 5.
2. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия: учебное пособие к спецкурсу. — Л., Изд-во ЛГУ, 1988. — 80 с.
3. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи: Русский язык конца XX столетия (1985-1995). — Языки русской культуры, 2000. — С. 384—406.
4. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. — 2001. — № 3. — С. 58—69.
5. Назаров А. Биз көйгөйлүү маселеге көз жумбайбыз / Супер инфо. — 2013. — № 540. — С. 8—9.
6. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989. — 384 с.
7. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс. — М.: Высшая школа, 2006. — 151 с.
8. Скребнев Ю.М. Мейозис: Русский язык: Энциклопедия, [Под ред. Ф.П. Филина]. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — С. 138.
9. Rawson H.A. A Dictionary of Euphemisms and other Doublespeak. — New York: Crown, 1995.
10. Latest News in Peru [Электронный ресурс]: Undernourishment of Peru's children continues to be very critical. URL: <http://archive.peruthisweek.com/news-2259-undernourishment-of-peru-s-children-continues-to-be-very-critical/> (дата обращения: 21.01.2016).
11. Sherwood Ross WMD, Blix And The Great American Projection Machine [Электронный ресурс]: «Scoop» top scoops. URL: <http://www.scoop.co.nz/stories/HL0608/S00259.htm> (дата обращения: 21.01.2016).

УДК 1/14

ФИЛОСОФСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ**Попкова Н.В.***ФГБОУ ВПО «Брянский государственный технический университет» (БГТУ), Брянск,
e-mail: npopkova12@rambler.ru*

В статье рассматриваются этапы философской подготовки к промышленной революции, положившей начало ускорению технического прогресса. Показано, что мировоззренческие изменения, вызванные распространением христианства, гуманистического мировоззрения и механистической картины мира классического естествознания, стали идеологическими предпосылками построения индустриального общества. Доказывается, что уверенность человека в своем праве изменять и использовать природу основана на мировоззренческих принципах, становление которых предшествовало промышленной революции.

Ключевые слова: техника, промышленная революция, технический прогресс, философия, мировоззрение, христианство, эпоха Возрождения, классическое естествознание

PHILOSOPHICAL PREPARATION OF INDUSTRIAL REVOLUTION**Popkova N.V.***Bryansk State Technical University, Bryansk, e-mail: npopkova12@rambler.ru*

In article stages of philosophical preparation for the industrial revolution which have begun acceleration of technical progress are considered. It is shown, that the philosophic changes caused by distribution of Christianity, humanistic outlook and a mechanistic picture of the world of classical natural sciences, became ideological preconditions of construction of an industrial society. It is proved, that the confidence of the person of the right to change and use the nature is based on the philosophic principles which formation preceded industrial revolution.

Keywords: technique, industrial revolution, technical progress, philosophy, outlook, Christianity, Renaissance, classical natural sciences

Техника появляется вместе с человеком; ее совершенствование – технический прогресс – происходит постоянно, хотя скорость прогресса различна. В древности смена технологий происходила очень медленно: столетия и даже тысячи лет проходили, не внося заметных изменений в материальное производство. Но технический прогресс постепенно ускорялся: общество, в котором он стал заметным и потребовал социокультурной подстройки, называется индустриальным. Почему же произошел такой поворот в жизни человечества? Почему люди, в течение тысячелетий не испытывавшие желания активно изменять внешний мир и совершенствовать для этого технические средства, перешли к машинному производству? Кроме экономических факторов, очень важную роль здесь играли факторы мировоззренческие. Промышленная революция – это начало разрыва с биосферными технологиями и перехода на искусственные; она привела к изменениям во всех сферах жизни и к формированию общества, называемого индустриальным, основная характеристика которого – преобладающая роль технических средств (особенно машинного производства) при создании условий человеческой жизнедеятельности. Впервые понятие «промышленная революция» ввел А. Бланки в 30-е гг. XIX века; позже оно стало общеупотребимым. Нача-

ло подготовки промышленной революции прослеживается в эпоху средневековья, а практические приложения изменившегося отношения человека к природе стали проявляться позже, в эпоху Возрождения, когда сформировалось активное отношение к миру как арене самовыражения человека-творца [6, с. 88–129]. Только после того, как право человека изменять мир было признано мировоззренчески, началась разработка технических средств воздействия на природу. Рассмотрим совокупность социокультурных факторов подготовки промышленной революции.

Первым этапом подготовки стало изменение отношения человека к миру.

Бурное развитие науки и техники, названное техническим прогрессом, началось в Европе – в том регионе мира, в котором много веков господствовало христианство. Эта связь кажется парадоксальной: ведь главная цель христианской жизни, покаяние и спасение души, исключает систематические усилия по украшению и облегчению телесной жизни. Бедность считается христианским мировоззрением верным путем к Богу, а «житейские попечения» скорее застилают душе истинный путь. Поэтому мирская деятельность (в том числе и хозяйственная) христианством скорее допускалась, нежели одобрялась. И все же именно в рамках христианского мирозерцания

техника, преобразующая природу, становится законной. Поскольку природа впервые ставится онтологически ниже, чем человек, он получает право пользоваться природой и изменять ее. Но призывы к изменению внешнего мира в христианской мысли не прозвучали. Напротив, разрабатывалась аскетика – подробные методики трансформации сознания человека, направленные на обретение духовного опыта и соединение с Богом. Подобная цель предполагала сохранение индивидуальной идентичности человека при преодолении стихийности в его душе. Именно это преодоление внутренней, природной стихийности человека позднее сделает возможным установку на покорение внешней природы и на технический прогресс. Проследим, какие положения христианской мысли привели к цели: изменить естественные душевные процессы и подчинить их высшей идее.

Человек впервые рассматривается христианством как личность, деятельность которой основана на свободе воли. Все свои качества, прошлые поступки и нынешние предпочтения человек может изменить, поскольку личность отлична от всего этого. Природная зависимость человека стала следствием его свободного самоопределения: при своем творении он был освобожден от необходимости, господствующей над природой, хотя в результате неверного выбора был ей подчинен. Но люди свободны снова обратиться к Богу и соединиться с ним. Желаемое состояние человека – это не спокойствие мудреца, а борьба со злом в себе и в мире [5, с. 66–81]. Человек, согласно христианскому мировоззрению, имеет жизненную задачу – рост, развитие, приближение к Богу, он может или принять это назначение и выполнить его, или отвергнуть. Принятие этого назначения приведет человека к его трансформации – обожествлению. Читая жизнеописания христианских святых, можно видеть культ мученичества: подвижники, если их не убивали за верность Христу, сами накладывали на себя тяжчайшие физические и моральные испытания. На взгляд современного человека эти самоистязания лишены смысла, но для христиан они являются методами совершенствования души.

Целью человека провозгласили изменение самого своего бытия: вся активность должна быть подчинена этой главной задаче. Согласно Антонию Великому, одному из основателей христианского монашества, «целая жизнь человеческая весьма коротка в сравнении с будущими веками, и все наше – ничто перед жизнью вечной». Даже если «сто лет пребудем мы в подвиге, то не

равное ста годам время будем царствовать, но... во веки веков». Поэтому «будем каждый день с терпением пребывать в подвиге, зная, что если один день проведем в нерадении, Господь не простит нам того». Если мы «станем жить, как умирающие каждый день, то не согрешим», поскольку «сильный страх и опасение мук уничтожает приятность удовольствия» [1, с. 17–18]. Не спасется тот, «кто от всего сердца не возымеет ненависти к тому, что свойственно вещественной и земной плоти, и ко всем ее движениям и действиям», потому что «пока мы соуслаждаемся вещественной плоти своей, дотоле врагами бываем Богу» [1, с. 30]. На этом пути подвижника ждут многие страдания: «Золото многократно очищается огнем, чтобы через сильнейшее очищение оно стало лучше. равным образом Господь наш, по благодати Своей, очищает человека многими искушениями». Поэтому страдающих Антоний Великий увещевает: «Не бойтесь, не унывайте, но благодарение посылайте Господу за все это, потому что без него ничего подобного не случается, а Им попускается по той причине, что испытывать брани необходимо для рабов Божьих: ибо кто не будет испытан от благодати Божьей искушениями, трудами, скорбями и бедствиями... тот не получит от Него чести». За эти скорби следует даже воздавать благодарение [1, с. 52–53]. Таким образом, христиан призывали к «духовному художеству», которое «научает нас право править движениями троичности души (то есть трех сил: мыслительной, раздражительной и желательной) и твердо хранить чувства» [2, с. 157]. Следует не «увеселяться цветами жизни», а искать спасения: «Дни наши бегут, и конец приближается. Восплачем пред Господом Богом нашим, пока не заключены во тьму кромешную. Тогда и многими слезами не можно будет возвратить нам дни сии, если проведем их в нерадении и не воспользуемся ими для спасения своего» [2, с. 328]. Душа человеческая «зарастает злым зелием страстей», поэтому для того, кто решит очистить ее, «неизбежен труд болезненный: ибо нам надлежит не только отстать от страстных дел, но искоренить самые навыки страстные». Человек, повинный лишь в одном из грехов, уже погиб: «Орел, если весь будет вне сети, но запутается в ней одним когтем, то... ловец может захватить его, как только захочет. Так и душа, если одну только страсть обратит себе в навык, то враг, когда ни вздумает, низлагает ее» [2, с. 628–630]. Иоанн Лествичник призывал человека «устраниться от мира»: это означает «утеснение чрева, всенощное стояние, умеренное питание воды,

скудость хлеба, очистительное питание укоризны, осмеяния, ругательства, отсечение своей воли, терпение нападков, нероптание при презрениях... чтобы мужественно претерпевать, когда обижают, не негодовать, когда клеветают, не гневаться, когда осуждают, смиряться, когда унижают» [2, с. 494]. На этом пути «не только за ничто станем мы почитать свои добрые дела, но и вменять их в мерзость» [2, с. 547].

Таким образом, христианство, противопоставив максимально возможное положение человека (обоожествление) с его нынешним, греховным состоянием, впервые поставило людей в условия духовной динамики. Призывая их к максимально высокой цели, ради которой нужно коренным образом изменить себя, оно объявило внутренней жизнью человека главным из его дел. Более древние способы миропонимания либо считали космическую жизнь идеалом, в который должна вписываться человеческая жизнь, либо, признавая недолжное состояние космоса, приписывали его самой материальной природе реальности и видели единственным выходом из мировых страданий не преображение мира, а бегство человеческой души из него – в нирвану или умопостигаемый мир. Но христианская мысль дала новый ответ: мир находится в состоянии падшем, недолжном. Он принадлежит дьяволу, «князю мира сего», поэтому жизнь по его законам сама по себе греховна. Нужно отказаться от «естественных» процессов (или по крайней мере максимально их ограничить) и устремиться к самоизменению. Конечно, изменить космос в целом – не дело человека. От него требовалось произвести нужные трансформации в собственной душе. Как материальное благополучие, так и заботы о нем – помеха для внутренней работы: изучения своих грехов, раскаяния в них и стремления исцелиться от зла. Воспитание собственной души занимало время христианина: оно считалось необходимым и достаточным занятием, для которого и всей жизни мало.

Для христианства характерен совершенно новый взгляд на природу, как на предназначенную Богом для человека, а значит, – подчиненную ему. Именно человек – «венец творения», «образ и подобие» Бога, сотворенный специально для того, чтобы управлять земным миром. Согласно Библии, Бог благословил первых людей так: «И наполняйте землю, и господствуйте ею, и обладайте рыбами морскими, и зверями и птицами, и всеми скотами, и всею землею» (Быт. 1:28). Только в результате этого идеологического перехода люди осознали себя главными из живых существ. Для христианского

миросозерцания техника, преобразующая природу, становится законной. Поскольку мир ставится онтологически ниже, чем человек, люди получают право пользоваться низшими существами. Но быть законным не означает быть полезным: подготовка мировоззренческих оснований для будущего роста человеческой активности еще не означала осознание необходимости переделывать внешний мир. Активность человека в переделке внешнего мира благодаря распространению христианства получила ценностную санкцию и была признана закономерной: но для практической реализации этой установки потребовался значительный исторический срок, поскольку религиозно понимаемое усовершенствование природы мыслилось в духовно-нравственной области, а считавшийся необходимым для духовного роста аскетизм вел к ограничению материальных потребностей. Поэтому христианство направляло преобразовательные импульсы человека в нематериальную область, побуждая его к формированию внутреннего мира – истреблению пороков и стяжанию добродетелей. Человека учили бороться со стихийностью собственной души, устанавливая в ней порядок: даже законные инстинкты должны были отступить перед духовным ростом. Человеку приходилось нарушать естественный ход вещей ради нового (признанного более совершенным) в собственном внутреннем мире, а не во внешнем. Как видим, новая цель – покорение природы – была поставлена перед людьми в значительной степени вопреки христианству, но, как ни парадоксально, только благодаря ему.

Позже, начиная с эпохи Возрождения, вера в Бога стала угасать, а вера в несовершенное состояние природы и в преобразовательский потенциал людей осталась. Призыв к совершенствованию природы нашел массовый отклик и стал воплощаться за пределами внутреннего мира – в изменении мира внешнего. А.Ф. Лосев так видел различие между последовательными этапами развития европейской мысли: «В эпоху средневековья вся действительность вся действительность мыслилась в состоянии грехопадения, и этот первородный грех настоятельно требовал своего окончательного переделывания и преодоления. В Новое время перестали верить в первородный грех, но зато начинали верить в абсолютизированный человеческий субъект. И нужно опять существенно переделывать жизнь, чтобы открыть просторы для свободного развития человека» [3, с. 442–443]. Для новых этапов развития мысли, называемых эпохой Возрождения и Новым временем,

характерно мировоззрение, называемое гуманизмом, в центре которого – человек со своими земными делами, способностями, отношениями. Был выдвинут идеал свободной личности, способной к самосозиданию и творчеству, к достижению счастливой жизни на земле без божественного содействия. Счастливой жизнью считалось деятельное самоосуществление человека: развертывание его способностей и осуществление его желаний. Попытки изменить себя ради соответствия законам мироздания сменились попытками изменить мир для того, чтобы сделать его более подходящим для людей. Человека провозгласили «смертным богом», соперником Бога в творческой деятельности: если Бог творит мир, то человек – культуру, а вместо неосуществимого «царства Божия» он строит «царство человека». Но следует отметить, что перед человеком-творцом еще не ставилась цель преобразования внешней природы: творчество понималось как реализация личности и касалось только внутреннего мира, создания культуры. Идеалом человека эпохи Возрождения был художник, творец нового мира. Природа воспринималась как живое и активное начало: она, подобно искусной художнице, из себя производит вещи [5, с. 97–101].

Итак, второй этап философской подготовки промышленной революции – становление нового взгляда на человека: уверенность в его праве улучшать свою земную жизнь.

Развиваясь, уверенность в безграничных возможностях человека породила характерный для XVII–XVIII оптимизм: считалось, что не существует ничего, чего люди не могли бы узнать или усовершенствовать. В основе идеала человека, характерного для эпохи Нового времени, – самоопределение свободной личности, которая полагается только на себя и свой разум в нахождении предельных оснований своей деятельности. Место человека – «образа и подобия Божия» с бессмертной душой теперь занимает человек – «царь природы», обладающий всемогущим разумом, который поэтому имеет право использовать природу и изменять ее сообразно своим представлениям. Вера в человеческий разум привела к стремлению пересмотреть заново все традиционные воззрения (в том числе политические и этические нормы) и освободиться от недоказуемых традиций, как от предрассудков. Считалось: все, что разумно, должно быть воплощено, а все, что неразумно, достойно исчезновения [5, с. 102–111].

Наконец, был сделан третий шаг – человек поверил в возможность познать

мир в достаточной степени для того, чтобы инициированные им изменения вели к нужной цели.

Научная революция XVII века, хотя формально к техническому прогрессу отношения не имела, сделала его возможным. Чтобы началось формирование новой науки – экспериментально-математического естествознания, как отмечает В.М. Розин, одному из его основателей Г. Галилею пришлось по-новому взглянуть на природу и движение тел. Вместо аристотелевской картины иерархически упорядоченного космоса, в котором каждая вещь имеет свое «естественное место» (и «естественное» движение, в отличие от «насильственных»), пришлось заимствовать онтологию Платона, согласно которому «космос, природа задаются совокупностью идей, реализация которых на уровне бытия предполагает математизацию (числовую и геометрическую идеализацию)». Так создавался образ «гомогенной космической реальности – одновременно физической и математической, где любое движение (как небесных, так и земных тел) подчинялось законам природы и математики» [8, с. 179–180]. Г. Галилею удалось «создать новый способ получения и обоснования научных знаний», который включал не только логическое обоснование рассуждений (характерное и для античной науки), но и экспериментальное доказательство, «ориентированное на инженерный тип их практического использования». А затем началось осуществление того «целенаправленного применения научных знаний, которое и составляет основу инженерного мышления и деятельности» [8, с. 194–196]. Миром, где все – механизмы, а не живые существа, можно было управлять. Кроме того, сама идея эксперимента подразумевала противопоставление субъекта – активного деятеля, природе противостоявшего и подвергавшего ее «допросу с пристрастием», и объекта – мертвого предмета, лишенного личностных и ценностных качеств, почему и возможно ставить его в искусственно созданные условия для выявления его существенных связей. Отныне природа была полем действия законов, а не совокупностью неповторимых созданий [9, с. 72]. В этой картине мира человек приготовил себе место наблюдателя, который способен ставить себе на службу силы природы. Упрощая реальность до механизма, человек получал шансы найти некоторые законы, ею управляющие. Итак, зная истину, можно предвидеть последствия своих действий; считая себя единственным носителем разума, можно изменять реальность для соответствия человеческим целям. Взгляд на природу как

живой организм или обиталище богов исчезал: порядок вещей стал оцениваться с точки зрения человеческой личности и ее интересов. В.С. Степин подчеркивает, что «понимание природы как упорядоченного, закономерно устроенного поля, в котором разумное существо, познавшее законы природы, способно осуществить свою власть над внешними объектами, поставить их под свой контроль», привело к сознательному созданию технологий, материализующих это положение: новые технологии искусственно изменяли природный процесс и ставили его на службу человеку [9, с. 20]. Таким образом, философский взгляд на человека и природу был полностью изменен, что и сделало возможным постановку новых практических задач.

Как видим, коренная перемена самоощущения человечества началась гораздо раньше промышленной революции, сделав ее возможной. Человек стал рассматривать природу как неисчерпаемый источник материалов и энергий, а также поставил целью приспособление ее к своим нуждам. Это и стало социокультурной предпосылкой для нового технологического скачка. Именно поэтому несколько очередных технических изобретений внезапно привели к началу лавинообразных преобразований всей промышленной сферы. Иногда началом промышленной революции считают 1764 г., когда были запатентованы два изобретения: многоверетенная механическая прялка Дж. Харгривса и паровая машина Дж. Уатта [7, с. 48–52]. Но мировоззрение изменилось первым: сначала люди по-новому посмотрели на мир и свое место в нем, а потом стали искать способы по-новому жить. Средства для формирования нового образа жизни оказались давно известными: технологии, открытые еще в античные времена и не раз с тех пор благополучно забываемые, стали внедряться и приводить к дальнейшим трансформациям производ-

ственной сферы, а затем – и остальных областей [4, с. 52–64].

Итак, ступени идеологической подготовки промышленной революции таковы: сначала – противопоставление человека и мира; затем – переориентация интересов на земные проблемы и стремление украсить не загробную, а земную жизнь; наконец, механизмирующая мир наука дала возможность реализовывать алгоритмы преобразования реальности. Именно философия (в широком смысле слова, включающая религиозное и научное миропонимание) показала людям привлекательный жизненный идеал. Устремленность в будущее, оптимизм, умение координировать усилия ради общего дела – вот черты современника промышленной революции. Человек этой эпохи чувствовал себя хозяином собственной судьбы: поэтому он реализовывал дерзновенные проекты – промышленные, научные, социальные.

Список литературы

1. Добротолюбие: В 5 т. – М.: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1993. – Т. 1. – 316 с.
2. Добротолюбие: В 5 т. – М.: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1993. – Т. 2. – 766 с.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: В 2 кн. – Кн. 1. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2000. – 832 с.
4. Попкова Н.В. Введение в метафизику техники. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 336 с.
5. Попкова Н.В. Введение в философскую антропологию. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 344 с.
6. Попкова Н.В. История философских идей. – М. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 448 с.
7. Попкова Н.В. Философия. Краткий курс: Философия техники. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 224 с.
8. Розин В.М. Мышление и творчество. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
9. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. – М.: Контакт-альфа, 1995. – 384 с.

КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ И ПОЛИТИКА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Рухтин А.А., Басов А.В., Смирнов К.С.

ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный медицинский университет», Волгоград,
e-mail: ruhtin@list.ru, avbasov@outlook.com, zzzzzz111@mail.ru

Произведен анализ возможностей применения интегративной модели политической культуры при исследовании проблем политического управления. Взаимное дополнение системного и субъектного подходов, рационального и иррационального дискурса, ситуативного и процессуального анализа позволяет говорить о том, что представленная модель культуры управления, с одной стороны, включает в снятом виде существенные моменты исторической эволюции управленческой мысли, с другой – открывает возможности комплексного анализа проблем управления, не только выявления интегрирующей функции культуры управления, но и рассмотрения всех видов и форм управления как единой органической целостности, универсалии которой могут стать предметом философской рефлексии. Уточнено содержание понятия «управляемость».

Ключевые слова: культура управления, политический менеджмент, социокультурный подход, политическая культура, теория управления управляемостью

CULTURE OF MANAGEMENT AND POLITICS: SOCIAL-PHILOSOPHICAL RESEARCH

Rukhtin A.A., Basov A.V., Smirnov K.S.

Volgograd State Medical University, Volgograd, e-mail: ruhtin@list.ru,
avbasov@outlook.com, zzzzzz111@mail.ru

The analysis of possibilities of using of the integrative model of political culture in research of the problem of political ruling was realized. Mutual addition of system and subjective approaches, rational and irrational discourse, situative and processive analysis allows to tell, that given model of ruling culture on one hand includes in removed form essential moments of the historical evolution of ruling thought, on other hand, opens possibilities of the complex analysis of the problems of ruling, not only revealing of integrative function of culture of ruling but consideration all types and forms of ruling as the whole organic integrity, the universals of which can become the subject of philosophical reflection. The contents of the concept «guidedness» is precised.

Keywords: culture of management, political management, sociocultural approach, political culture, theory of management, manageability

Поиск новых парадигмальных оснований анализа проблем социального и политического управления связан с качественной перестройкой самих объектов управления. Социальные и политические процессы стали более динамичными, нелинейными, весьма трудно прогнозируемыми. Общественные институты характеризуются возросшей плюрализацией структур, в которых переплетаются формальные и неформальные связи и зависимости. Растущий уровень общественных потребностей и ожиданий приводит к усложнению взаимодействия между различными группами населения, а также между гражданами и органами власти, к росту девиантного поведения, разнообразных форм протестной активности. Непрозрачность отношений представительства интересов, управления и руководства (бюрократизм, коррупция) создают почву для падения доверия населения к структурам власти и управления, потери управляемости обществом, возрастания степени неопределенности и рисков социально-политическо-

го развития. В ходе развития указанных процессов «традиционные, устойчивые характеристики государственности, ставятся под сомнение, переходя, во многом, в ситуативно-политическую плоскость» [7, с. 92]. Однако в современном мире лидером в глобальной экономике может быть только та страна или даже организация, которая руководствуется наиболее совершенной концепцией управления. Такая концепция должна быть, по нашему мнению, направлена как на сохранение режима работы системы (регулирование текущих процессов), так и на ее перестройку, реформирование, инновации, смену прежнего режима работы, быть ответственной «как за сохранение status quo, так и за изменение в системе» [2, с. 134].

Традиционно проблема управления обществом в политическом знании исследовалась в нескольких направлениях: во-первых, через анализ власти и властных отношений (субъект, объект, технология влияния); во-вторых, через рассмотрение политической системы (институты государства, партии,

общественные движения); в-третьих, благодаря использованию понятия «политический режим» (формы, способы и методы властвования, анализ взаимодействия народа и властных элит).

Каждый из представленных нами традиционных для политического знания подходов к описанию социального и политического управления подводит исследователей к осознанию того, что наиболее адекватным современным условиям и эффективным для анализа управленческих процессов социальной жизни является культурно ориентированный подход, позволяющий рассматривать культуру управления как основание для понимания процессов и результатов властно-управленческого воздействия на общество. Актуальность такого аспекта изучения власти и управления обусловлена еще и тем, что «в настоящее время отсутствуют научные работы, посвященные комплексному исследованию власти как многогранной, целостной и универсальной социокультурной системы, в которой представлены и взаимодействуют все компоненты материальной, политической и духовной культуры общества» [9].

Используя возможности социокультурного подхода, функционирующую в обществе культуру можно представить в качестве системы, чья органическая целостность обеспечивается взаимосвязью трех уровней интеграции политического поведения, различающихся по своей природе и возможностям: проективным (рациональным), селективным (прагматическим) и идентификационным (результативным) [4; 5]. Эти три уровня можно обнаружить и в политической культуре, и в культуре управления обществом. Как следствие, эффективные власть и управление, осмысленные в рамках социокультурной парадигмы, включают в себя рационально-моделируемые цели и мотивы деятельности, возникающие в определенных ситуативных контекстах установки, а также устойчивые автоматизмы поведения (навыки, привычки, традиции), выражающие принадлежность индивидов к тем или иным общностям и организациям. В соответствии с предложенной выше культуроцентричной моделью для обеспечения консенсуса и поддержания социально-политической целостности стратегия власти и управления может использовать определенные идеологические (ценностно-целевые) конструкции, связанные с ними социальные технологии, знаки, символы, ценности и нормы, выраженные в практиках религии, моды, досуга, СМИ. Помимо всего этого власть может опереться еще на один немаловажный культурный потенци-

ал – политико-культурную идентичность, которая задается действием адекватных политическому порядку индивидуальных ролей и статусов.

При этом политическая самоидентичность отдельных граждан и общностей может проявляться как в сознательном выборе, так и в стихийных массовидных реакциях, как проявление стихийно формирующегося массового опыта. Политико-культурная идентичность обеспечивает общественное согласие и легитимацию властно-управленческих решений через наполнение их социально значимым смыслом. Такие формы общественного признания, как одобрение, приверженность, преданность, поддержка, лояльность и т. п. выражают, с качественной стороны, определенный характер психологической совместимости власти и масс, а с количественной – степень доверия к власти и рейтинг ее популярности. Политико-управленческое влияние на уровне идентичности обнаруживается не просто во взаимном согласии управляющих и управляемых по тем или иным вопросам, а в их взаимопонимании, которое выражается в доверии друг другу, предсказуемом поведении и поддержке.

Обоснованием правомерности такого подхода к культуре властвования и управления может послужить логика эволюции управленческой мысли в XX в. Различные исторические этапы становления и развития менеджмента дают нам образцы управленческого мышления, которые в модифицированной форме являются составными элементами предлагаемой нами модели культуры управления.

Тейлоризм и доктрина «человеческих отношений» описывают цели и ценности управленческой деятельности, выступая как проективный по своей направленности и рациональный по характеру уровень культуры управления. Системный и ситуационный подходы в менеджменте, ориентированные на упорядоченный анализ внутренней и внешней среды управления, различного по своему конкретному многообразию управленческого опыта, согласуются со вторым уровнем политико-культурной интеграции и образуют селективный уровень культуры управления. Соответственно, в теоретических моделях управленческой сети, теории и практике функционирования корпоративной культуры реализуются наиболее стабильные, устойчивые и социально-ценные результаты управленческой деятельности. Они институционализируются как принципы построения и алгоритмы действия сети, как традиции корпоративного поведения, обеспечивающие идентификацию личности с организацией.

На каждом из трех основных уровней и этапов развития управленческой мысли – проективном, селективном и результативном – наблюдаются различные по своей природе способы решения сходных задач. Программы управленческого воздействия предстают и как система рациональных целей, и как совокупность иррациональных по своей природе ценностей. Опыт управления обобщается также рациональным (системным) и «иррациональным» (ситуативным) анализом. Рационально организованная сеть дополняется корпоративной культурой, в которой играют значительную роль и закреплены иррациональные стороны поведения людей в организациях.

Логика развития теоретической мысли и совершенствования управленческих воздействий такова, что от регулирования отдельных поведенческих актов, реагирования на отдельные негативные симптомы и проявления организационных патологий она переходит к целостному системному анализу и регулированию множества синхронных взаимодействий в организациях, а затем создает матрицы сети и культуры, которые могут обеспечить организационно-управленческое сопровождение различных по своей природе (направленности и масштабу) процессов.

С методологической точки зрения существенно, что если на первых двух этапах развития управленческой мысли можно наблюдать жесткую дихотомию анализа с позиций системы (организации) и субъекта, то в моделях сетевого и корпоративно-культурного управления эта дихотомия нивелируется. Организационная сеть обнаруживает себя в межсубъектном взаимодействии, а корпоративная культура как система не может быть представлена вне и помимо субъектной деятельности. Взаимное дополнение системного и субъектного подходов, рационального и иррационального дискурса, ситуативного и процессуального анализа позволяет говорить о том, что представленная модель культуры управления, с одной стороны, включает в снятом виде существенные моменты исторической эволюции управленческой мысли, с другой – открывает возможности комплексного анализа проблем управления, не только выявления интегрирующей функции культуры управления, но и рассмотрения всех видов и форм управления как единой организационной целостности, универсалии которой могут стать предметом философской рефлексии.

Одной из таких комплексных проблем является проблема обеспечения управляемости обществом. Будучи исследованной

применительно к организациям, она слабо изучена как характеристика общества в целом, как критерий эффективности политической деятельности, работы всей системы государственного и муниципального управления [1, 6, 8]. Специфика философского рассмотрения управляемости обществом заключается, по нашему мнению, в том, чтобы, синтезируя подходы теории менеджмента и социологии управления, выявить возможности переноса их положений на макросоциальный масштаб.

Рассматривая управляемость в контексте воздействия субъекта на систему, М.С. Солодкая пишет: «Объект управляем, если в смысле некоторого критерия качества, являющегося моделью цели, достигает заданных значений фиксированных параметров» [8, с. 98]. При этом автор исходит из того, что отдельное качество (модель цели) является частью более масштабной модели желаемого состояния общества. Но тогда процессу достижения цели должен предшествовать этап конструирования модели желаемого будущего, то есть макросоциальной стратегической цели. Ее достижимость, а значит управляемость, зависят от корректности постановки задачи, реалистичности подхода субъекта-конструктора. Эта последняя достигается лишь органической связью цели и самого процесса целеполагания с культурной почвой социума, целями и ценностями социокультурной среды. В макросоциальных масштабах этот вопрос рассматривается как соответствие социальных институтов, в том числе институтов управления, доминирующим социальным практикам, культурным установкам и ценностным ориентирам. Политический аспект данного вопроса связан с преодолением лидерами и организациями теоретического догматизма, отвлеченного от практики доктринально-идеократического подхода к разработке политических программ, постановке целей, выдвижению лозунгов.

Вторым существенным моментом управляемости исследователи считают подконтрольность объекта, предсказуемость реакций системы на управленческие воздействия. В этом смысле система управляема, если каждому воздействию управления соответствует строго определенное состояние параметров объекта, «неуправляема или мало управляема, – если объект управления меняет свои параметры произвольно» [6, с. 1145]. Решение этой задачи предполагает, с одной стороны, существование отлаженной системы принятия решений, в том числе политических, отбора средств и методов управлен-

ческого воздействия на общество. С другой – прозрачность механизма управления, отсутствие в нем «теневых» параллельных структур власти и связанной с этим коррупции, минимизацию бюрократической волокиты и произвола.

Отмечая, что управляемость может быть использована в качестве комплексного критерия эффективности деятельности всей организации, специалисты в области менеджмента все же чаще рассматривают ее как характеристику лишь управленческой деятельности. Применение социологического подхода привело к тому, что управляемость стала рассматриваться как качество всей социальной среды. Управляемость появляется в системе управления только в том случае, если она задана в обществе. Если менеджмент находит корни управляемости в организационном развитии, то социология – в строении общества как такового: «управляемое поведение сотрудника организации для социологии является результатом работы всех общественных институтов, социализировавших его как члена общества» [3, с. 34]. Однако в обоих случаях управляемость раскрывается как совокупный итог системного взаимодействия личностей, групп и институциональных организаций. Этот естественно сформировавшийся климат, атмосфера координации, сотрудничества, доверия, с другой стороны, является результатом сознательных организационных усилий, результатом культурной политики всей культуросозидающей деятельности общества. Управляемость оказывается возможной именно в силу существования неких скрытых механизмов социальной интеграции. Как точно заметил Э.Х. Шейн, культура предполагает появление более общих парадигм или гештальтов (состояний), связывающих воедино различные элементы и лежащих на более глубоком уровне; она предполагает существование чего-то целого, образуемого обычаями, климатом организации, ценностями и моделями поведения [10, с. 26, 30]. Как видим, различные аспекты исследования управляемости обществом выводят нас на проблемы исследования локальных культурных феноменов – корпоративной и политической культуры, а также культуры управления.

Выделенный нами ранее инвариант структурно-функционального описания культуры в единстве проактивного, селективного и результативного уровней соотносим с тремя аспектами проблемы управляемости – целеполаганием, достижением желаемых параметров, созданием социальной среды, восприимчивой к управ-

ленческим изменениям. Важно то, что эта соотнесенность не носит внешний, формальный характер, а является внутренней, органической. Определение управленческих целей и ценностей коренится не только в культурном контексте организации или общества в целом, но также в позитивном или негативном опыте субъектов, в поддержке или отторжении культурной традиции, солидарной атмосфере или отчужденности среды, характере и интенсивности идентификации с ней индивидуальных и коллективных субъектов. В свою очередь отбор и использование средств управленческого воздействия является процессом как сознательной целевой и ценностной ориентации, так и стихийного использования условий среды, хаотического многообразия практик повседневности, случайно сложившихся ситуаций. Здесь важна вся совокупность наработанных в обществе результатов, в том числе и маргинальных. Адекватное конкретному контексту пространства и времени управленческое действие всегда представляет собой нечто среднее между рациональным замыслом и проектом, с одной стороны, и логикой повседневной жизни с другой. Наконец, реальный итог управленческой деятельности даже в случае ее наибольшего успеха соответствует первоначальной модели не абсолютно, а лишь по основным критериям и включает в себя непредсказуемые последствия, к которым никто сознательно не стремился. Управляемость как способность субъекта обеспечивать соответствие результата управленческой деятельности ее замыслу на основе последовательной и системной (сетевой) реализации избранной стратегии действия не может быть теоретически описана и оценена без учета ее культурного контекста, всех действующих в обществе – формальных и неформальных – регуляторов.

Таким образом, социокультурный подход к политике и управлению позволяет рассмотреть управляемость не только как линейный процесс обеспечения соответствия цели, средств и результата управления друг другу, но и как характеристику нелинейного, ситуативного воздействия, возможности которого зависят не только от характера поддержки, но и от оснований сопротивления общества тем или иным осуществляемым преобразованиям. С этой точки зрения, критерий управляемости не ограничивается простым формальным соответствием цели результату. Результат управленческого воздействия должен формировать среду, поддерживающую его, сохраняющую новое социокультурное ка-

чество, запускающую механизмы социального саморегулирования, упрочивающие результаты управления, трансформирующие их в определенные автоматизмы поведения, в культурную традицию.

Список литературы

1. Гладышев А.Г., Иванов В.Н., и др. Основы социального управления / под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высш. шк., 2001. – 270 с.
2. Рац М.В. Политика и управление // Политические исследования. – 2010. – № 3. – С. 132–144.
3. Рубцова М.В. Управляемость: теоретико-социологический анализ понятий // Социологические исследования. – 2007. – № 12. – С. 32–38.
4. Рухтин А.А. Политическая культура как интегративная характеристика политической жизни общества: автореферат дисс. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / А.А. Рухтин – Волгоград, 2011. – 29 с.
5. Рухтин А.А. Интегративный потенциал политической культуры / А.А. Рухтин // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2010. – Т. 2, № 7-12. – С. 147–151.
6. Сечко Н.Н. Управляемость // Социология: энциклопедия. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 1145.
7. Слеженков В.В. Глобалистическая проблематика правовой государственности в контексте современной французской юридической мысли // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2014. – № 2 (3). – С. 86–93.
8. Солодкая М.С. Сущность управления и проблема управляемости // Теоретический журнал CREDO, 1998. – № 3.
9. Хомелева Р.А. К построению онтологической концепции власти: теоретико-методологический подход [Электронный ресурс] / Р.А. Хомелева. // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – Том III, № 1. Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/2000/1/05homeleva.html>.
10. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование / Э.Х. Шейн – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

УДК 140.8 + 291.16 + 343.972

**РАДИКАЛИЗМ – РАДИКАЛЬНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ – ТЕРРОРИЗМ.
СТОЛКНОВЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ИЛИ СТОЛКНОВЕНИЕ ИДЕАЛОВ?****Смыслова В.Н.***ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», Москва,
e-mail: veramysh@mail.ru*

В статье рассматриваются идеологические основы и обобщенная характеристика радикализма, радикального экстремизма, терроризма. Устанавливается взаимосвязь указанных явлений в виде триады: «радикализм» – «радикальный экстремизм» – «терроризм». Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке основ философии религии, террорологии как формирующейся отрасли социальной философии, и криминологии. Анализ указанных явлений осуществляется через критическую оценку положений концепции С. Хантингтона о столкновении цивилизаций. Автором делается вывод о том, что проявления радикализма, радикального экстремизма и терроризма представляют собой не столкновение цивилизаций, а столкновение идеалов, присущих представителям разных мировых религий. Обосновывается мысль о необходимости выработки новой системы ценностных ориентаций, новой национальной идеи.

Ключевые слова: радикализм, радикальный экстремизм, терроризм, исламизм, идеология, цель, национальная идея, идеалы, идеология, идейная одержимость, столкновение цивилизаций, столкновение идеалов

**RADICALISM – RADICAL EXTREMISM – TERRORISM.
A CLASH OF CIVILIZATIONS OR A CLASH OF IDEALS?****Smyslova V.N.***Moscow State Humanities and Economics University, Moscow, e-mail: veramysh@mail.ru*

The article deals with the ideological foundations and the generalized characteristic of radicalism, radical extremism, terrorism. A connection between these phenomena as a triad: «radicalism» – «radical extremism» – «terrorism». The work has an interdisciplinary character, written at the junction of the foundations of the philosophy of religion, as an emerging industry terrologii social philosophy and criminology. Analysis of these phenomena through a critical assessment of the concept S. Huntington's clash of civilizations. The author concludes that the manifestations of radicalism and radical extremism and terrorism are not the clash of civilizations, but a clash of ideals inherent in representatives of different world religions. Substantiates the idea of the need for a new system of value orientations, the new national idea.

Keywords: radicalism, radical extremism, terrorism, Islamism, the ideology, the purpose of the national idea, ideals, ideology, ideological obsession, a clash of civilizations, a clash of ideals

Идею можно докультивировать до культа

С.Е. Лец

Актуальность работы обусловлена ростом террористической деятельности экстремистски настроенных лиц, групп, организаций. Феномен терроризма тесно связан с такими явлениями, как радикализм, радикальный экстремизм.

Целью настоящей работы является анализ понятий триады «радикализм» – «радикальный экстремизм» – «религиозный терроризм» через призму положений концепции С. Хантингтона «Столкновение цивилизаций».

Понятием «радикализм» (от латинского *radix* – корень) определяются социально-политические идеи и действия, направленные на наиболее кардинальное, решительное («радикальное», «коренное») изменение существующих социальных и политических институтов. В современном употреблении, радикализм означает, прежде всего, выра-

женное стремление к решительным, «корневым» идеям, а затем и к методам их достижения, и к связанным с этими идеями соответствующим действиям [7, с. 119–120].

М. Я. Яхъяев предлагает следующее определение радикализма: «Радикализм – тип социальной практики или деятельности, основанный на крайних, предельно агрессивных идеологиях и чрезвычайных, решительных действиях, направленных на коренное изменение существующей социально-политической системы или ситуации» [8].

Вторая половина XIX столетия и весь XX век прошли под знаком радикально-революционных идеологий. Радикализм – это явление общественной жизни, которое рождается в переломные моменты, когда общество готово к принятию крайних идей, осознает необходимость перемен.

В литературе встречается употребление термина «радикализм» в качестве синонима понятия «экстремизм». Это не вполне точное словоупотребление: между данными понятиями существует определенная разница.

В отличие от экстремизма, радикализм фиксируется, прежде всего, на содержательной стороне тех или иных («корневых», крайних, хотя и не обязательно «экстремальных») идей и, во вторую очередь, на методах их реализации. Радикализм может быть исключительно «идейным», а не действенным, в отличие от экстремизма, который всегда бывает действенным, но не всегда идейным. Радикализм склонен к использованию насильственных методов и средств, чаще всего не соответствующих публично декларируемым целям. Тогда он может прямо смыкаться с экстремизмом и перерастать в него, находя свое конкретное, практически-политическое выражение в разных формах политического терроризма. Благоприятной социально-психологической почвой для радикализма считается состояние всеобщей неуверенности и нестабильности [7, с. 120].

Термин «экстремизм» (от французского *extremisme* и латинского *extremis* – крайний) стал активно использоваться с начала XX века. После окончания холодной войны, по утверждению В.Н. Панина, – «экстремизм стал крупнейшей международной проблемой, он не имеет национальных особенностей, характеризуется усилением жестокости и безоглядности действий экстремистов. Появление глобального информационного пространства увеличило вероятность дальнейшего роста экстремизма, он стал принимать всё более разрушительные формы» [8].

Обычно понятие «экстремизм» означает приверженность в политике и идеологии крайним взглядам и действиям. Психологически это продолжение и дальнейшее развитие радикализма [7, с. 124].

К экстремизму приводят различные факторы: социально-экономические кризисы, резкое падение жизненного уровня значительной части населения, деформация политических институтов и структур власти, их неспособность решать назревшие проблемы общественного развития, тоталитарный характер политического режима, подавление властями оппозиции, преследование инакомыслия, национальный гнет, стремление отдельных групп ускорить решение своих задач, политические амбиции лидеров и т.д. [7, с. 124].

И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют экстремизм как приверженность к крайним взглядам и мерам. В политической психологии экстремизм рассматривается как приверженность в идеях и политике крайним взглядам и действиям [7, с. 739].

В идеологическом плане экстремизм отрицает всякое инакомыслие, стремясь как

можно жестче утвердить свои политические, идеологические или религиозные взгляды, навязать их своим оппонентам практически любой ценой, доходя до «идейной одержимости» [7, с. 128]. В этом смысле можно говорить, что имеет место проповедование не религии, а религиозной идеологии.

Практически всем разновидностям экстремизма, помимо насилия или его угрозы, присущи «одномерность, однобокость в восприятии общественных проблем, в поиске путей их решения; фанатизм, одержимость в стремлении навязывать свои принципы, взгляды оппонентам; бездумное, беспрекословное выполнение всех приказов, инструкций; опора на чувства, инстинкты, предрассудки, а не на разум; неспособность к толерантности, компромиссам, либо игнорирование их» [7, с. 128].

«Экстремист, исходя из некоторых представлений о мире и обществе, убежден в необходимости осуществления своих представлений в реальной жизни. В. Амелин утверждает: «Экстремист собственные цели ставит выше общепринятых ценностей. Стратегия поведения рассматривается им как реализация высших ценностей, до которых основная масса населения еще не доросла. Характерной чертой экстремизма является поэтому «черно-белый» взгляд на политический процесс, жесткое противопоставление «своих» – приверженцев новой системы ценностей» [7, с. 136].

Экстремизм выступает основой идеологических доктрин терроризма.

Религия оказывает мощное влияние на формирование мировоззрения людей. И в системе иерархии ценностей ислама религия занимает первое место. И одной из разновидностей террористических действий исходя из мотива выделяют религиозный, и, прежде всего исламский экстремизм. Необходимым элементом этой системы является крайняя нетерпимость к инакомыслию, а также ко всякого рода сомнениям и колебаниям, перерастающая в убеждение, что нормальный, полноценный человек просто не может видеть вещи в ином свете, чем тот, который открывается благодаря обладанию абсолютной истиной. Однако, поскольку на практике исключение инакомыслия оказывается невозможным, возникает другой важнейший компонент экстремистской мотивационной системы – идея обращения инакомыслящих в единственно истинную веру. Это возможно двумя способами – путем мирной пропагандистской или миссионерской деятельности, либо с помощью всех возможных, в том числе насильственных средств. Второй путь в пределе ведет к терроризму [10].

Одним из факторов, вызывающих терроризм, являются присущие определенной среде идеи. Религиозные взгляды позволяют лидерам террористических организаций легче вербовать новых сторонников и подводить под их действия идеологическую базу.

Движущей силой терроризма в современной России является совокупность самых разнообразных факторов – политических, социально-экономических, психологических и духовных. В ряду этих факторов, по мнению З.Ш. Матчановой, особое место занимает религиозный фактор. Связано это, прежде всего с тем, что Российская Федерация представляет собой не только уникальное многонациональное государство с весьма сложной национальной и этнической структурой, но и является государством многоконфессиональным, в котором сосуществуют все мировые религии и самые разнообразные религиозные течения [4].

Н.В. Остроухов, анализируя особенности конфессиональной ситуации в России, полагает, что религиозные различия в их нынешней форме существенно осложняют конфликтную среду в полиэтнических государствах (в том числе, и в нашей стране), а также отмечает, что мобилизационный потенциал различных конфессий оказался в настоящее время очень востребованным: «Наиболее отчетливо тенденция к реанимации политического значения религии просматривается в исламе. Происходящее в последние десятилетия усиление роли и влияния в мировых делах политизированного ислама (исламизма) сделало его важным фактором современной геополитики. Этот процесс сопровождается возникновением экстремистских политических течений, противоречащих духу традиционного ислама и проповедующих насильственные формы политической борьбы, включая террористические. Указанный факт способствовал наблюдающейся в последние годы активизации международного терроризма [4].

В науке выделяют такое понятие как «исламизм». Ведущий российский исламовед А. Игнатенко считает, что «исламизм – это идеология и практическая деятельность, направленная на реализацию проекта по созданию политических условий для применения исламских (шариатских) норм во всех сферах человеческой жизнедеятельности». Для большинства ученых различие между исламом как религией и исламизмом как идеологией очевидно [5, с. 41].

Радикальные идеологии имеют глубокие социальные, культурно-политические, а также интеллектуально-психологические корни.

В подтверждение этому рассмотрим одну из характеристик взрослой, состоявшейся личности, которой Г. Олпорт считает наличие «цельной жизненной философии», когда «взрослый человек способен выделять самое значимое, сущностное в своей жизни, главную цель, имеет систему ценностей и принципов, в соответствии с которой живет» [9, с. 31]. В противовес выделяют лиц с так называемым «синдромом незрелости» со свойственным им нежеланием саморазвития, необходимостью меняться, «расти над собой». Саморазвитие, достоинство перестают быть ценностью и не воспринимаются ими как средство самоопределения и жизнеобеспечения [9, с. 483]. У этих людей трансформируются идеалы, ценности, «картина мира» в целом. Инфантилизм, плохая ориентация в характеристиках других людей, «растяжима толерантность», эгоизм, зависимость от современных технологий, отсутствие четких целей и идеалов – вот портрет человека с «синдромом незрелости». Американский психолог В. Франкл утверждал, что современный человек «страдает от глубокого чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты» [5, с. 45].

По причине идеологической слабости требования исламистского движения расплывчаты. Как правило, даже у самих активистов отсутствуют конкретные политические требования на будущее [7, с. 141]. Не случайно на вопрос о том, что движет человеком в жизни, Патриарх Московский и всея Руси Алексей II в ходе «Бесед на переломе тысячелетий» ответил: «Цель. Ясная цель, которую каждый из нас должен наметить себе непременно... Он должен ее достигать, потому что иначе жизнь превратится в бессмыслицу» [3, с. 102].

С какой целью боевики запрещенного в России «Исламского государства» («ИГИЛ») уничтожают древние культурные памятники, библиотеки и музеи? Эти действия, по их мнению, базируются на положении о том, что сооружения являются идолами и не соответствуют идеологии истинно исламской культуры, где присутствует запрет на создание любых скульптур, изваяний и изображений, и человек не должен поклоняться никому, кроме Бога. Однако, памятники представляют собой культурное и историческое наследие, дань прошлому. Поэтому в их варварском, бессмысленном по общечеловеческим меркам, уничтожении, в продаже античных статуэток, фрагментов мозаики можно усмотреть духовную ущербность, и трактовать как торговлю идеалами, или духовностью, к которой лидеры боевиков так активно призывают.

Более того, И.В. Мацевич и С.А. Семедов указывают, что сторонники политических религий могут вообще не быть верующими людьми в традиционном смысле: они не исполняют предписаний своей конфессии, не придерживаются обрядов. Они исповедуют не религию, а религиозную идеологию [5, с. 46].

Несмотря на критическое отношение к социалистической идеологии, в середине 90-х годов в России на государственном уровне пришли к выводу о необходимости становления национальной цели и национального идеала, которые, по мнению В.Н. Кузнецова могут быть объединены как идеал-цель, цель-идеал [3, с. 102].

В основе глобальной стратегии XXI века для формирования эффективного реагирования на вызовы, опасности и риски должно лежать становление новой российской объединяющей государственнической патриотической идеологии, к основным ориентирам которой В.Н. Кузнецов относит: «культуру патриотизма, законность для Всех, демократию для Всех, образование для Всех, благополучие для Всех, безопасность для Всех, справедливость для Всех, необходимый и достойный идеологический компромисс» [3, с. 102–103].

Поддерживает необходимость становления в России национальной идеи и генеральный директор ВЦИОМ В. Федоров. При этом он подчеркивает, что необходима не государственная идеология, которая может привести к разрушению государства и общества, а именно национальная идея.

А можно ли прогнозировать развитие глобальных конфликтов?

Ответ на этот вопрос был предложен в 1993 г. американским политологом С. Хантингтоном в рамках разработанной им концепции «Столкновение цивилизаций».

Понятие цивилизации определяется наличием общих черт объективного порядка, таких как язык, история, религия, обычаи, институты, а также субъективной самоидентификацией людей.

Согласно выдвинутому Хантингтоном предположения, международные отношения в XXI веке будут определяться взаимодействием не национальных государств, а цивилизаций. Основным конфликтом будущего станет конфликт западной и незападных цивилизаций [2, с. 35]. XXI столетие представлено как время религиозных войн между христианами и мусульманами [3, с. 66].

Определяя собственную идентичность в этнических или религиозных терминах, люди склонны рассматривать отношения между собой и людьми другой этнической принадлежности и конфессии как отноше-

ния «мы» – «они», «свой» – «чужой», «плохой» – «хороший».

С. Хантингтон полагал, что столкновение цивилизаций станет доминирующим фактором мировой политики. Линии разлома между цивилизациями, по его мнению, – это и есть линии будущих фронтов. Грядущий конфликт между цивилизациями – завершающая фаза эволюции глобальных конфликтов в современном мире.

Несмотря на утверждение С. Хантингтона о том, что конфликт между цивилизациями неизбежно должен прийти на смену идеологическим и другим формам конфликтов, мы видим, что налицо столкновение идеалов исламизма с идеалами иных религиозных учений и основ мироустройства.

По мнению А.И. Неклессы (в рамках рассуждения о смысле проблем XXI века в связи с террористическим актом 11 сентября 2001 г. в США) в случае с терактом в США цивилизация столкнулась с «сетевыми идеологически ориентированными террористическими организациями» [3, с. 62]. И на протяжении всей человеческой истории идеи ведут между собой непримиримую борьбу [1, с. 144].

Тем не менее, 2001 год прошел под знаком Диалога Цивилизаций. Кроме того, приобретение Россией статуса наблюдателя в Организации Исламская конференция, по мнению президента Египта М. Мубарака, будет способствовать ниспровержению теории противостояния цивилизаций и культур: «В наших общих интересах дать происходящему точную оценку, не подпадая под влияние упрощенных концепций» [6].

Примером можно назвать действия президента Украины В. Януковича, который попытался изменить баланс идентичностей в противоположную сторону, отменив одиозные решения о «героизации» Шухевича и Бандеры. Эти действия привели к мобилизации «бандеровского» Запада страны и были восприняты там как вызов со стороны «москальского» Востока [1, с. 145]. Поэтому Дибиров А.З., Белоусов Е.В. полагают, что «на Украине идет война не за территорию, а за идею» [1, с. 144–145].

В заключении стоит еще раз отметить, что в настоящее время радикализм, радикальный экстремизм, терроризм представляют угрозу не отдельно взятому государству или народу, но и всему человечеству. По сложившемуся в литературе мнению, борьбу с этими явлениями необходимо вести как волевым способом, так и идеологическим.

Ярким примером тому может служить внесение изменений в Федеральный закон от 25.07.2002 N 114-ФЗ (ред. от 23.11.2015) «О противодействии экстремистской дея-

тельности». Статья 3.1. «Особенности применения законодательства Российской Федерации о противодействии экстремистской деятельности в отношении религиозных текстов» закрепляет положение о том, что Библия, Коран, Танах и Ганджур, их содержание и цитаты из них не могут быть признаны экстремистскими материалами.

Учитывая сетевой характер идеологии и практики международного терроризма, российская объединяющая государственная патриотическая идеология (идеология консолидации) может обеспечить предотвращение разрушающих, агрессивных действий терроризма и связанных с ним радикализма и экстремизма [3, с. 138].

Список литературы

1. Дибиров А.З., Белоусов Е.В. Война идентичностей // Вестник Института социологии. – 2014. – № 11. – С. 127–147.
2. Комлева Н.А. Концепция столкновения цивилизаций: прагматический аспект // Пространство и Время. – 2011. – Вып. 2. – С. 35–37.
3. Кузнецов В.Н. Социология идеологии: учебное пособие / В.Н. Кузнецов. – М.: КДУ, 2009. – 380 с.
4. Матчанова З.Ш. К вопросу о религиозном факторе распространения терроризма в России // «Правовая инициатива». 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://49e.ru/ru/2014/2/16> (дата обращения: 07.01.2016).
5. Мацевич И.В., Семедов С.А. Политические религии в современном мире // Вестник Института социологии РАН. – 2012. – № 4. – С. 35–49.
6. Мубарак: как опровергнуть теорию конфликта цивилизаций. РИА Новости. 2004. 29 мая. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://ria.ru/politics/20040529/600739.html#ixzz3w62BqpW8> (дата обращения: 15.12.2015).
7. Ольшанский Д.В. Психология терроризма. Издательство: Питер, 2002. – 215 с.
8. Похилько А.А. Экстремизм и радикализм как политологические категории: понятийно-терминологический аппарат [Текст] / А.А. Похилько // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 738–742.
9. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. – М.: Смысл, 2013. – 767 с.
10. Чурков Б.Г. Мотивационные и идейные основы современного терроризма / Психологи о терроризме («круглый стол») // Психологический журнал. – 1995. – № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://psyfactor.org/lib/terror10.htm> (дата обращения: 05.01.2016).

УДК 821.161.1 – 3 + 008

БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ СИБИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Тихомирова Е.Е.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск,
e-mail: imktikhomirova@mail.ru

На материале творчества сибирских писателей-областников, Г.Д. Гребенщикова, А.И. Макаровой-Мирской и др. в докладе рассматриваются основные бинарные оппозиции, которые представляются как граница культурной нормы. Дуальность универсальных структурных компонентов языка и культуры (имя, являющееся субъектом и объектом при описании мира, и глагол, предназначенный для описания связей между субъектом и объектом) является культурной нормой, которая последовательно представлена в произведениях середины XIX века и которая начинает деформироваться в различных вариантах к эпохе революций. Выявлены и интерпретированы временные и локальные границы, которые маркируют как текст, так и вне-текстуальную реальность.

Ключевые слова: культурная универсалия, бинарная оппозиция, срединность, Сибирь, культурный текст, областничество, евразийство

BINARY OPPOSITIONS AS A BORDER CULTURAL NORM IN CREATIVITY SIBERIAN WRITERS MID. XIX – EARLY XX CENTURY

Tikhomirova E.E.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: imktikhomirova@mail.ru

On the material of the Siberian writers regionalists, G.D. Grebenshikov, A.I. Makarova-Mirskaya and others, the report discusses the basic binary oppositions that are presented as a border cultural norms are. Duality universal structural components of language and culture (name, which subject and object in the description of the world, and a verb, reassigned to describe relations between subject and object) is a cultural norm that is consistently presented in the works of the mid XIX century, and that starts to deform in various embodiments, to the era of revolutions. Identified and interpreted temporary and locally boundaries that mark both text and outside the text reality.

Keywords: cultural universal, binary opposition, middle, Siberia, cultural text, regionalism, Eurasianism

Бинарная оппозиция – это универсальное средство членения мира, способ подачи информации о мире человеческим сознанием. Маркирование границ бинарной оппозиции – это, возможно, обозначение границ мира, причем в разных плоскостях. Бинарная оппозиция представляет собой и границы культурной нормы *можно – нельзя*, в том числе, границы нормы поведения. Понятие бинарной оппозиции, системы бинарных дифференциальных признаков лежит в основе любой картины мира. Эти признаки носят универсальный характер и это следует регулярно: верх – низ, мужское – женское, жизнь – смерть, счастье – несчастье, правый – левый, хорошее – дурное, близкое – далекое, прошлое – будущее, здесь – там и т.д.

Для культурных (не только территориальных, но и смысловых) областей, *пограничных* между Западом и Востоком и как бы поневоле совмещающих поляризованные смыслы и ценности смежных с ними западных и восточных явлений, фреймы, воспроизводящие конструкцию «взаимоупора», не просто типичны, но составляют «каркас» системы. В пограничных культурах резко контрастируют их взаимоисключающие тенденции:

открытость и закрытость; «всемирная отзывчивость» и национальный мессианизм, космополитизм и изоляционизм; революционное новаторство и охранительность; динамизм и статичность и т.д., – но не для того, чтобы окончательно отделиться друг от друга. Постоянное колебание между двумя полярными тенденциями является не только «естественным», но подчас и «единственно возможным» для подобного типа культур динамичным фактором их развития, а бифуркация становится в пограничных культурах не характеристикой того или иного кризисного состояния, но перманентным свойством всего исторического процесса, интериоризованным культурой на ментальном уровне [5, с. 209]. Так, промежуточное положение между Европой и Азией снимается концептом Россия – Евразия. Действие закона исключительного третьего не распространяется на зоны перехода, границы. Поэтому пограничность оказывается тем срединно-средним состоянием, которое маркирует Россию как срединное государство первобытие которого – рубеж – застава между Востоком и Западом. Таковую культуру в Сибири как пограничном регионе созда-

ют русский географ, этнограф, публицист, фольклорист, ботаник, один из основателей сибирского областничества Григорий Николаевич Потанин (1835–1920) и Николай Михайлович Ядринцев (1842–1894) – сибирский публицист, писатель и общественный деятель, исследователь Сибири и Центральной Азии, один из основоположников сибирского областничества, первооткрыватель древнетюркских памятников на реке Орхон, столицы Чингисхана Каракорума и Орду-Балыка – столицы Уйгурского каганата в Монголии. Областники пытались обосновать возможность зарождения сибирского регионализма, наметить его перспективы. Концепция культурной самобытности Сибири все же родилась в самой России. Во второй половине XIX в. благодаря деятельности интеллигенции, считавшей регион Сибири срединной территорией, сложилась культура со своим национальным содержанием. В XIX веке Сибирь, начав расцениваться как культурная пустыня, добавила к своему мифологизированному образу еще один оттенок. Идеологи областного движения рассматривая Сибирь как срединную культуру, Г.Н. Потанин и П.М. Ядринцев, ставя проблему специфики Сибири как особого пространства в российской империи, закономерно должны были рассматривать культуру Сибири как типологически целостное явление. Демонстрируя знание ассоциирующихся с Сибирью текстов от летописей и исторических песен, посвященных Ермаку, до творчества полузабытых поэтов недавнего прошлого, давая авторам этих текстов меткие характеристики, «областники», по сути, конструировали историко-литературный процесс Сибири в его целостности, устанавливая взаимосвязи между этапами становления словесности края.

Ландшафт маргинального пространства каторги, ссылки и проживания различного рода «коммунитас» с поражающими воображение лесами и реками (переправа через реку и углубление в лесную чащу – традиционные компоненты обряда инициации), с растягивающейся на полгода зимой и полярной ночью в северных районах оказался благодатной почвой для актуализации одной из наиболее архаичных культурных моделей. Уникальное взаимоналожение геополитических, культурно-исторических и природных факторов привело к мифологизации Сибири как края лиминальной полусмерти, открывающей проблематичную возможность личного возрождения в новом качестве и соответствующего обновления жизни [6, с. 95]. Александра Макарова-Мирская (1872–1936) в своей философско-

религиозной прозе, особенно в очерках «Апостолы Алтая» создает образ Алтая, сибирских миссионеров, местного населения, идущих путем Христа к возрождению души, богостроительству и строительству храма на земле и в душе. Выдающийся алтайский миссионер протоиерей Василий Вербицкий соединял в себе черты ревностного проповедника Евангелия Христова и учёного-тюрколога. Немаловажна роль протоиерея В. Вербицкого и в распространении грамотности среди местного населения. Народы Алтая до прихода православных русских миссионеров письменности не имели. Поэтому наибольшая заслуга Вербицкого для алтайского языкознания заключается в подготовке им грамматики алтайского языка. В своих «Записках» он подробно излагает пути личного возрождения: «Случается, что новокрещенные вступают в брак с русскими девицами. Иногда это хорошо, а иногда для новокрещенных бывает очень вредно... Жена инородца Д. оставила его и в продолжении шести лет вела жизнь развратную. Вскоре по переселении моем в Калтан я узнал об этом супружеском зле: убеждал заблудшую, умолял, угрожал гневом Божиим и вечною погибелью; но и кроткия мои убеждения, и угрозы несколько времени были напрасны. Однако, несмотря на это, настояния мои не прекратились, и Господь, исправляющий стопы каждого смертного, неразумяющего путей своих, выискал заблудшую и послал мне утешение видеть, что она образумилась, и Д., доведенный чрез нее до расстройства по душе и по хозяйству, успокоился и по молитве в походной церкви и напутственным от меня благословением сего дня отправился вместе с женою своею в свой родной аил» [2, с. 128].

Каждый полюс бинарной оппозиции становится фокус организованной культуры и одновременно субъект, освоивший культурное содержание этого полюса. Это могут быть два субъекта, персонифицирующих эти полюса. Но каждый из них неизбежно осваивает оба полюса, и, следовательно, каждый субъект осуществляет свой синтез бинарной оппозиции в процессе внутреннего Диалога между полюсами. Мысль, как и деятельность в целом, движется через полюса оппозиции. Она является не только культурологической, но и психологической категорией и может переживаться через Страх человека перед одним из полюсов, страх Отпадения от другого полюса и одновременно через Тоску по Партиципации, тоску по другому полюсу, а также через Любовь [1, с. 247]. Примером такого переживания может стать творчество Г.Д. Гребенщикова.

Жизненный путь Георгия Дмитриевича Гребенщикова (1882 (83) – 1964), одного из наиболее интересных писателей и культурных деятелей XX столетия, стал воплощением его жизненной концепции освоения культурного пространства, где движение всегда отмечено строительством человеческого духа, его языка, храма. Разнонаправленность движения в пространстве у Георгия Дмитриевича всегда была осознанной и сопрягалась с литературной, философской, жизне- и культуросозидающей деятельностью. Рождение в Барнауле, журналистская, редакционная, писательская деятельность в Томске, Омске, Барнауле, Усть-Каменогорске; литературное паломничество в Москву и Санкт-Петербург. Там в 1914 году выходит под редакцией Гребенщикова «Алтайский Альманах», который открывается этнографический очерком «Алтайская Русь», иллюстрации по просьбе Гребенщикова делал алтаец Ч. Гуркин. На обложке изображен алтайский традиционный дом как символ единения своего, личного пространства с пространством макрокосмоса и символ их подобия. Получив поддержку классиков, в том числе, Л.Н. Толстого, Гребенщиков возвращается в Сибирь. Идея срединного жизненного пути, труда, созидания, преодоления протяженности пространства и неумолимости времени представляется писателю вообще преодолением экзистенциальной конечности человека: *«Я много раз пытался основать свой прочный скит... Когда мне было двадцать лет – я уже строил на Белачаге под Семипалатинском. Еще там мечтал о ряде скамеек под открытым небом: вот, мол, придут молодые пахари-соседи, а я им почитаю что-нибудь «о лучшей жизни». Потом строил в Семитавских горах, на золотых приисках. Строил близ Усть-Каменогорска – шестиугольную юрту у родника. Молодой этнограф Алексей Белослюдов потом уплавил ее в Семипалатинск... Потом строил в Колыванском Заводе – есть чудесное такое место на Алтае...»* [3, с. 21–23]. После революции 1917 года – эмиграция: Турция, Франция, затем, по настоянию Н. Рериха, США, штат Коннектикут. Мечтая о городе-саде, который бы проводником русской культуры в Америке он создал русский поселок Чураевка по подобию старообрядческих алтайских скитов и названный по имени героев своего романа-реки «Чураевы». Чураевка задумывалась как дом нового духа, новой жизни, новой культуры, которая должна соединить континенты и страны: через Сибирь – Россию и Америку. После того, как в Москве был разрушен Храм Христа Спасителя, он

в Чураевке построил часовню, посвященную Сергию Радонежскому. Издательская, деятельность, развернутая издательством «Алатас» (Белый камень) под руководством Г.Д. Гребенщикова, действительно соединяет пространства, духовно окормляя русских эмигрантов, разбросанных по всему миру. Стремление ко всеединству и целостности определяет основной вектор деятельности издательства, его отделения рассказывают о России в Харбине, Берлине, Тяньцзине и других городах мира. Литературный дом-издательство дает помощь в строительстве нового дома, земного, освоению нового культурного пространства и рассказывает о доме небесном.

В издательстве «Алатас» вышли в свет книги Н.К. Рериха, К. Бальмонта, А. Ремизова, здесь же издаются и распространяются книги Гребенщикова: «Чураевы», «Былина о Микуле Буяновиче, «Гонец. Письма с Помперага», «Путь человеческий», вошедший в цикл небольших произведений, написанных Георгием Дмитриевичем в Берлине в 1922 году.

А в 1918 году Георгий Дмитриевич жил в Киеве, Одессе, в августе 1920 года выехал в Константинополь. Именно в середине 1918 года в разбитом и запыленном вагоне, движущемся в Киев, начинается действие в повести «Путь человеческий» [4]. Отставной русский полковник возвращается с первой мировой войны. Начинает свой путь домой в революционную Россию с потоком демобилизованных солдат и офицеров. Верный слуга царя и отечества теперь лишен и того и другого. Революционные неурядицы сковали железные дороги, поэтому главный герой вынужден остановиться в Киеве. Уже первые эпизоды основаны на различной репрезентации концепта *путь*: географический вектор (вектор движения в Россию, как хранилище духовности, идей православия, любви к ближнему) и вектор духовного нисхождения. Вокзал, находящийся между небом и землей, теперь становится пересечением этих векторов, центром древней столицы Руси, где когда-то была крещена Русь, а Подол, Днепр, киевские храмы в измененной системе координат смещаются на периферию. Субъектом революционного хаоса становятся *хмурые, бледные и не разговорчивые солдаты, вертлявый, как мышь, черненький врач, обтрепанные и грязные офицеры, без погон, и без гордости, в беспорядке смешавшихся на полу со своими мешками и узлами, серая масса кишела на полу, и звучат люди уже по-звериному: генерал кричал, масса заржала, молодой офицер, промышлял что-то спросонья* [4]. По сути, человек, как субъ-

ект культуры, теряет свои признаки, перестает адекватно действовать во времени и пространстве и превращается в объект воздействия независимых от него сил. Эта дуальность универсальных структурных компонентов языка и культуры (имя, являющееся субъектом и объектом при описании мира, и глагол, предназначенный для описания связей между субъектом и объектом) деформируется уже в самом начале повествования. Главный герой – Дмитрий Постоев – был потомственным священнослужителем, но по прихоти возлюбленной, которой нравится военная выправка, он идет в военное училище.

Временные координаты в рамках бинарных оппозиций в тексте последовательно чередуются: прошлое – настоящее – прошлое – будущее. Настоящее совпадает с прошлым и будущим, вечностью, когда герой видит центр Киева: *А рядом с образами прошлого нарастало в сердце новое, большое и неуловимое, как синева небес:*

– *Господи, Господи! Как Ты грозен и непостижим и как сладко вновь найти Тебя и, склонив колена, покориться воле Твоей* [4].

Возвращение в прошлое происходит в сказочных снах о дореволюционной России, в которых его возлюбленная *Клавдия стоит посреди травы почти до пояса и, протягивая к Дмитрию руки, кричит, как погибающая, отчего просыпаются идилические, библейские пастухи*. Сказочное пространство и время между жизнью и смертью, бытием и небытием подчеркивается сказочными же сравнениями: *«А потом, спустя три месяца... несет их Змей-горыныч – скорый поезд, – в Москву... телеграфные столбы смотрелись долговязыми старыми ведьмами, с тонкими и длинными косичками, связанными друг с дружкой от Тамбова до Москвы*. Время и пространство отцовского дома, дореволюционной жизни так необъятно, и велико, и непостижимо, что *терялась мысль в этих пространствах и не хватило бы жизни все изведать, всюду побывать, все прочесть, что написано на русском языке о русских былях и народах* [4]. И это пространство сужается до вокзала, потом съемной комнатки с изъеденными жучками мебелью как буферного мира. Персонаж возвращается из чужого мира и останавливается в некоем срединном мире, в котором проходит обряд для перехода в новый неизвестный мир.

В мире хаоса со сказочным Змеем-Горынычем происходит тоже метаморфоза. Он обращается низменным обликом, разрастаясь в пространстве из червя-древоточца, источившего столик в гостинице, и голод-

ного червячка, в змею, она и *тянет, пьет всю кровь и жжет и холодит в одно и то же время, и от этого весь свет желтеет, а голову обносит*. Чудовищно фантастических размеров образ змеи (змея-искусителя) достигает в олицетворении очереди в кинематограф, *которая массой вползала в подъезд, и эти две живые ленты показались Постоеву, как никогда еще, бездушными и омерзительными, как змеи*. Сущность человека снижается до насекомого: *Это не люди, это гнус, паразиты, саранча! И всех их, всех паразитов, всех бездушных, бессмысленных и ядовитых необходимо истреблять. Истреблять!* [4]. И здесь ощущаются аллюзии на рассказ о казнях египетских, за которыми должен последовать исход, освобождение из плена египетского.

Однако киевская Весна относит читателя ко времени, когда был сотворен мир, а Пасха, ко времени, когда мир был спасен жертвенным подвигом. И это освобождение, очищение происходит. Постоев, будучи синкретично вписан в макрокосмос, начинает вести себя, ощущать и думать в соответствии и его законами и нормами: *«Сам же человек рожден, чтобы созерцать мир, размышлять и действовать в соответствии с этим. Он никоим образом не совершенен, он какая-то частица совершенного»* [8]. После мучительных раздумий он приходит к выводу, *что революция – болезнь, эпидемия, такая же заразительная, как холера или тиф. И он, Постоев, где-то наглотался микробов революции, и весь организм его пропитан революцией, как есть содержание и смысл в силе огня, воды, бури и грозы, и стало быть революции нельзя не признавать: это сила, это стихия, это Божий промысл!* [4]. По словам П. Флоренского, *«Человек в мире; но человек так же сложен, как и мир. Мир – в человеке; но и мир так же сложен, как и человек... Человек есть сумма Мира, сокращенный конспект его; Мир есть раскрытие Человека, проекция его»* [7, с. 168.]. Поэтому само священное место, киевские соборы и духовная работа, и работа телесная – движение к пешком к Андрею Первозванному приводит его к мысли, о том, что:

– *Ведь это же все вечное, непобедимое!*

– *Быть может в самом деле, все вот так, как он, Постоев, пройдут все стадии душевных мук и всем и все простят, откажутся от хищного корыстолюбия, признав раз и навсегда, что настоящая свобода, мир и братство в том лишь, чтобы вот так, как сейчас полковник Постоев, иметь молитвенную жажду и крест страдания в душе, и идти по своей дороге, никому не уступая своего пути и никого не бо-*

ясь, потому что этот его путь – верный, прямой и светлый, потому что это путь к истинной любви и миру, путь Человеческий! [4].

В постреволюционном обществе универсальные смыслы и бинарные оппозиции размываются, поэтому читатель обращается автором к образцовым текстам, вошедшим в сокровищницу мировой культуры, и актуально звучащим даже в эпоху беспорядка. Эти образцовые тексты связаны с МХАТ, Большим театром, поскольку имеют автобиографическую основу, а также именем П.И. Чайковского и библейскими текстами.

Теперь путь к киевским храмам становится скорее паломничеством, утверждением русскости. Не случайно это паломничество сопровождает музыка, творящая божественную гармонию, божественный порядок, которая обычно сопровождает сакральные акты. В итоге в срединном мире между Африкой и Европой на лодке в Черном море между берегами осталось пять людей. Они творят мир в себе и себя в мире с помощью вечного Слова.

Список литературы

1. Ахизер А.С. Россия: критика исторического опыта. – М.: Философское общество, 1991. – Т. 1. – 319 с.
2. Вербицкий В.И. Записки миссионера Кузнецкого отделения Алтайской духовной миссии священника Василия Вербицкого / Кемеровская и Новокузнецкая епархия; [рук. проекта иерей Виктор Соловей; ред.: Карышев К.Л.; сост.: прот. Игорь Кропочев]. – Новокузнецк: Сретение, 2008. – 368 с.
3. Гребенщиков Г.Д. Гонец. Письма с Помпеяра. – М.: МАСТЕР-БАНК, фирма БИСАН-ОАЗИС, 1996. – 215 с.
4. Гребенщиков Г.Д. Путь человеческий. URL: http://grebensh.narod.ru/human_path.htm (дата обращения: 18.02.2010).
5. Кондаков И.В. Культура России: краткий очерк истории и теории. – 4-е изд. – М.: КДУ, 2008. – 357 с.
6. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: Учебное пособие для вузов. – М.: Academia, 2006. – 336 с.
7. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991. – 184 с.
8. Цицерон Марк Туллий. Философские трактаты // Отв. ред. Г.Г. Майоров. Перевод с лат. и комм. М.И. Рижского. URL: <http://ancientrome.ru/antlit/cicero/phil/natdeor2-f.htm> (дата обращения: 18.02.2010).

УДК 316.752

ПРИРОДА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ В КОНЦЕПЦИИ М.С. КАГАНА

Толокевич Л.А.

ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток,
e-mail: tolokevich.lal@dyfu.ru

Сущность различия концепций эстетической ценности – в противоположности исходного понимания природы ценности. М.С. Каганом была предложена методология анализа аксиосферы культуры сквозь призму системно-синергетического способа мышления, что позволило углубить общепhilosophical понимание природы, типологии и общей системы ценностей и оценок. Это, в свою очередь, дало возможность представить оригинальную эстетическую концепцию, выявив необходимые и достаточные элементы эстетосферы и специфические черты эстетической ценности. Природа эстетической ценности, согласно концепции известного учёного – объективно-субъективна.

Ключевые слова: аксиосфера, эстетическая ценность, эстетическая концепция М.С. Кагана

THE BASIS OF AESTHETIC VALUE IN THE M. S. KAGAN'S CONCEPT

Tolokevich L.A.

Far Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: tolokevich.lal@dyfu.ru

The essence of the difference of concepts of aesthetic value is in contrast to the initial understanding of the basis of value. M.S. Kagan proposed methodology of analysis of axiosphere's culture through the prism of system-synergetic way of thinking that has allowed to deepen the understanding of the general philosophical nature, typology and a common system of values and assessments. This, in turn, made it possible to present the original aesthetic concept, identifying the necessary and sufficient elements of aesthetic sphere and specific features of aesthetic value. The basis of aesthetic value, according to the concept of noted scientist is objective-subjective.

Keywords: axiosphere, aesthetic value, M.S. Kagan's aesthetic concept

Актуальность обращения к результатам многолетних философских исканий и находок М.С. Кагана обусловлена огромным потенциалом, которым обладают труды учёного, ратовавшего за культуру, которая «начинается» в человеке как «культурогенном субъекте» и создаётся его деятельностью. Философ обратил внимание на неизбежность процесса релятивации ценностного мира человека. Согласно его предположениям, сделанным в результате научных исследований, история ценностного сознания человечества это не история познавательной деятельности. В частности, развитие эстетического сознания протекает в противоборстве ценностных позиций разных субъектов, что и приводит к постоянной переоценке ценностей. Поэтому обеспечение условий функционирования культурно-ценностных универсалий, которые являются в действительности общечеловеческими ценностями, архиважно.

Сложившаяся недооценка роли и значимости духовной культуры в развитии общества, предупреждал учёный, опасна нравственными издержками и вызовет нарастание энтропии. Согласно системно-синергетическому способу мышления, который М.С. Каган определил приоритетным и парадигмальным в начале нового столетия, его аксиологическая

и эстетическая концепции приобрели законченность. Духовность, утверждал мыслитель, присуща не только религиозному сознанию: «она проявляется во всех формах ценностного сознания, поскольку оно является именно ценностным, а не рассудочно-утилитарным, приобретая разные формы выражения – и нравственную, и патристическую, и гражданственно-политическую, и эстетическую и художественную» [3, 81].

Цель данной статьи – обосновать концепцию объективно-субъективной природы эстетических ценностей, предложенную М.С. Каганом, и понять, что даёт для познания этого феномена предлагаемый им метод.

Нельзя не отметить плодотворную работу в области эстетической аксиологии Л.Н. Столовича, который проанализировав более ста концепций, предложил свою трактовку эстетической ценности [8]. Н.И. Крюковский ставил и предлагал решение проблемы систематизации основных эстетических категорий [4]. И.В. Малышев углубил понимание природы эстетической ценности и, используя методы диалектической логики, предложил свою систему эстетических категорий [6]. В.Г. Лукьянов подробно изучил проблемы эстетических ценностей, поднятые в трудах русских религиозных философов [5]. Наконец,

ученик М.С. Кагана, И.И. Докучаев, который продолжает развивать школу мэтра в философии и культурологии, представил оригинальную концепцию ценностей [1]. То есть, разработка проблемы ценностей, традиционной для философско-культурологического анализа, продолжается [1; 7], однако исследований, касающихся проблемного поля эстетических ценностей немного и в них нет новизны.

Методологической особенностью процесса исследования М.С. Кагана является рассмотрение культуры как целостной системы, в которой ценностное осмысление мира и обусловленная им ценностная ориентация деятельности людей занимают своё необходимое место, а на основе этого происходит постижение самого ценностного отношения. Такой подход позволил определить с необходимой степенью конкретности место различных подсистем культуры, в том числе эстетической, которую учёный определил как «эстетосферу», предлагая рассматривать как внешнюю её форму так и внутреннюю. Эстетическая культура, считал учёный, имеет всеобъемлющий характер, охватывает способы организации и выражения нравственной, религиозной, политической, технической, физической культуры, культуры быта, общения и речи. Проявляется и как эстетическая культура общества, и как культура каждой его части – нации, сословия, класса, профессиональной группы, возрастной, образовательной, в конечном итоге, – как эстетическая культура личности. Причём, на всех этих уровнях она имеет определённое строение: в сознании людей, в формах их деятельности, в эстетическом воспитании.

Ценностное отношение дедуцируется исследователем из системно-понимаемой деятельности людей как особенный и необходимый аспект – выявление значения объекта для субъекта. Понимание эстетического базируется на общей концепции ценности. Формы ценностного отношения человека к миру (эстетическая, нравственная, художественная) порождаются «самосознанием индивида как свободного субъекта деятельности» на достаточно высокой ступени развития человека, знаменуя качественный скачок в развитии: от природы и уровня инстинктов – к социокультурным ценностным ориентациям. Система эстетических ценностей рождается и эволюционирует в процессе развития общественной практики человечества, что фиксирует история культуры. Наиважнейшее заключение философа, которое он обосновал уже в «Лекциях по

марксистско-ленинской эстетике» в середине 60-х годов, сводится к утверждению, что эстетическое отношение это вид ценностного сознания. Оно имеет не гносеологический статус, а аксиологический, так как складывалось в недрах ценностного сознания. Поэтому эстетическое отношение носит объективно-субъективный, а не познавательный характер. Понятие «субъектное», как определение атрибутивных качеств субъекта в процессе его деятельности, М.С. Каган ввёл в обиход в те же годы, разрабатывая свою эстетическую теорию. Из логики его исследований следовало, что все эстетические характеристики (прекрасное, возвышенное и т.п.) – «не знания, а ценности». Их восприятие – «проявление ценностно-осмысляющей мир деятельности человеческого сознания, а не познавательной активности» [3, 118].

Итогом размышлений и историко-теоретических исследований проблем человеческой деятельности, мира общения, философии культуры явилось рождение философской теории ценностей и определение места ценностного сознания в целостном пространстве культуры. Ценность, трактуемая М.С. Каганом, это фиксированная в сознании человека характеристика его отношения к объекту, «субъективированный объект» [2, 53]. Акт оценки конституирует эстетическую ценность явления.

Морфологический анализ аксиосферы культуры дал возможность М.С. Кагану выделить ценности социальных макрогрупп – правовые, политические, религиозные; ценности эстетические и нравственные индивидуального субъекта, а также два уровня нравственных ценностей – межличностного и личностно-коллективного характера; и, наконец, занимающие особое место, самостоятельные – экзистенциальные и художественные ценности. Художественные ценности философ определил как феномен [2, 128], самостоятельное аксиологическое явление, а не разновидность эстетической ценности. М.С. Каган, как исследователь – энциклопедист, выдвигая гипотезы, доказывал в своей «Эстетике как философской науке», что мировая история искусства – свидетельство органического соединения в искусстве эстетических ценностей с анэстетическими. Художественная ценность носит более сложный характер, образуя иное, интегральное качество, являя собой «сплав его эстетической ценности, нравственной, политической, религиозной и экзистенциальной» [2, 129],

поэтому проблемные «поля» сферы эстетических ценностей и художественной деятельности различны. Сравнивая ценности, исследователь выявляет специфичность: носителем эстетической является реальная материальность предметной формы, а художественной – вымышленная реальность. Следующая особенность: сознание эстетическое – особого рода отношение субъекта к объекту, причём закрытая система, поскольку эстетическое восприятие – процесс самодовлеющий. Эстетическую оценку осуществляет только один из «частичных субъектов», духовным критерием, которого является вкус. Вкус, в свою очередь, является «опознанием» предмета, отношением его «значения для меня как оценивающего его субъекта, т.е. определением особого рода его ценности» [3, 92]. Ещё одна специфическая черта: несмотря на наличие объективной основы эстетического отношения, а именно, наличия формы, сама оценка эстетических ценностей эмоциональна и находится в зависимости от того насколько удалось форме воплотить содержание. Подвергается оценке явление, а не сущность, форма, а не содержание, каждый же индивидуум усматривает, вносит в неё что-то своё, сообразно широте своего духовного мира, то есть оценка уникальна.

Пытаясь выделить специфику через принципы синергетики, М.С. Каган характеризует эстетическую ценность, как «конкретное соотношение в данном объекте информации и энтропии, то есть организованности, упорядоченности, законосообразности и, в тоже время, случайности, неправильности, своевольности, которые обладают индивидуализирующей силой» [3, 128].

Выбранный М.С. Каганом системно-синергетический метод исследования эстетического сознания позволил существенно дополнить концепцию эстетических ценностей. Результатом его трудов явилось понимание того, что статус эстетического отношения человека к действительности носит аксиологический характер. Выявилась структурная модель ценностного отношения, куда входили ценности и ценностная оценка. Были определены две плоскости субъектно-объектного отношения: объект в его отношении к субъекту («отношении значения») и отношения субъекта к данному объекту («отношение осмысления»). Мир эстетических ценностей, рассмотренный под углом вышеназванной методологии, приобрёл упорядоченность и изнутри, и в своих взаимоотношениях с другими

классами ценностей – нравственными, художественными, религиозными, социально-политическими [2, 110].

Теоретик предложил различать три группы ценностей: основные, дополнительные и синтетические. Основные ценности, традиционно разделённые на позитивные и негативные, нашли выражение в культуре через оппозиционно-соотносительные аксиологические пары. Исследователем была выявлена новая оппозиционно-соотносительная пара «поэтическое – прозаическое». Более того, центроположенность эстетических ценностей в морфологической модели пространства эстетосферы, теоретик обосновал тем, что эта сопоставительная пара ведёт своё происхождение из художественного освоения реальности, сохраняя с ним прямую связь в культуре и тесно взаимодействуя с художественными ценностями. Понятия «поэтическое/прозаическое», считает М.С. Каган, приобретаю в эстетическом сознании метафорическое обозначение жизненной реальности и идеального «мира», позже стали обозначать разные «состояния» самой реальности, превратившись в общеэстетические. Эта категориальная пара, родившаяся в процессе системного исследования и введённая М.С. Каганом в эстетическую специфику, в отличие от традиционных, указывает на субъективно-человеческий, а не на объективно-природный источник ценностных характеристик бытия, обозначая «отношение характеризующего ими явления к жизни человеческого духа, т.е. одухотворённость или его бездушность» [2, 166].

Саму эстетосферу философ моделирует в виде двумерного спектра, где спектр эстетических ценностей, отражающий основные формы эстетического, выражен амбивалентными понятиями «поэтическое/прозаическое», «прекрасное/безобразное», «возвышенное/низменное» и, производной от перечисленных, парой «трагического/комического» – результата их противоборства. На ином уровне «предметные эстетические ценности» соприкасаются с ценностями нравственными, а «трагически-комическое» – с ценностями социально-политическими, как основной сферой проявления противоречий реальности и идеалов. Составляющие спектра самих эстетических ценностей соприкасаются и пересекаются, подобно полосам всякого спектра, одна ценность превращается в другую, например, «возвышенное» становится основой «трагического» в результате несовпадения идеального и реального.

Как видим, избранный метод исследования, позволил значительно расширить мир эстетических ценностей, разглядеть его архитектонику. Перечисленные восемь понятий эстетосферы – лишь часть реального наполнения сферы эстетических чувствований и «схватываемых» ими ценностных связей объективного мира с человеческими идеалами. Эти опорные пункты были необходимы для выявления принципов строения эстетосферы, которая представлялась учёному как своего рода «поле» волновых колебаний [3, 145]. Считаем, что потенциал предложенной эстетической теории далеко не исчерпан и может быть использован в современных исследованиях эстетических явлений.

Список литературы

1. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основовоположения исторической аксиологии культуры. СПб. – 2009. – 585 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб. – 1997. – 205 с.
3. Каган М.С. Эстетика как философская дисциплина. – 1997. – 544 с.
4. Крюковский Н.И. Основные эстетические категории. Опыт систематизации. Изд-во БГУ. – 1974. – 288 с.
5. Лукьянов В.Г. Эстетическая ценность в контексте русской религиозной философии. – СПб.: Петрополис, 1998. – 203 с.
6. Малышев И.В. Эстетическое в системе ценностей. – Изд-во Ростовского университета. – 1983. – 152 с.
7. Радугин А.А., Перевозчикова Л.С. Социально-историческая природа ценностей // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Социально-гуманитарные науки. Вып. 1(5), – 2015. – С. 48–54.
8. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Республика, 1994. – 464 с.

В журнале Российской Академии Естествознания «Международный журнал экспериментального образования» публикуются:

- 1) обзорные статьи;
- 2) теоретические статьи;
- 3) краткие сообщения;
- 4) материалы конференций (тезисы докладов), (правила оформления указываются в информационных буклетах по конференциям);
- 5) методические разработки.

Разделы журнала (или специальные выпуски) соответствуют направлениям работы соответствующих секций Академии естествознания. В направлятельном письме указывается раздел журнала (специальный выпуск), в котором желательна публикация представленной статьи.

1. Физико-математические науки 2. Химические науки 3. Биологические науки 4. Геолого-минералогические науки 5. Технические науки 6. Сельскохозяйственные науки 7. Географические науки 8. Педагогические науки 9. Медицинские науки 10. Фармацевтические науки 11. Ветеринарные науки 12. Психологические науки 13. Санитарный и эпидемиологический надзор 14. Экономические науки 15. Философия 16. Регионоведение 17. Проблемы развития ноосферы 18. Экология животных 19. Экология и здоровье населения 20. Культура и искусство 21. Экологические технологии 22. Юридические науки 23. Филологические науки 24. Исторические науки.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами. *Работы, присланные без соблюдения перечисленных правил, возвращаются авторам без рассмотрения.*

СТАТЬИ

1. В структуру статьи должны входить: введение (краткое), цель исследования, материал и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.

2. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

3. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов. Для построения графиков и диаграмм следует использовать программу Microsoft Office Excel. Каждый рисунок вставляется в текст как объект Microsoft Office Excel.

4. Библиографические ссылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках в соответствии с нумерацией в списке литературы. Список литературы для оригинальной статьи – не более 10 источников. Список литературы составляется в алфавитном порядке – сначала отечественные, затем зарубежные авторы и оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008.

5. Объем статьи 5–8 страниц А4 формата (1 страница – 2000 знаков, шрифт 12 Times New Roman, интервал – 1,5; поля: слева, справа, верх, низ – 2 см), включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы. При превышении количества страниц необходимо произвести доплату.

6. При предъявлении статьи необходимо сообщать индексы статьи (УДК) по таблицам Универсальной десятичной классификации, имеющейся в библиотеках.

7. К рукописи должен быть приложен краткий реферат (резюме) статьи на русском и английском языках.

Реферат объемом до 10 строк должен кратко излагать предмет статьи и основные содержащиеся в ней результаты.

Реферат подготавливается на русском и английском языках.

Используемый шрифт – курсив, размер шрифта – 10 пт.

Реферат на английском языке должен в начале текста содержать заголовок (название) статьи, инициалы и фамилии авторов также на английском языке.

8. Обязательное указание места работы всех авторов, их должностей и контактной информации.

9. Наличие ключевых слов для каждой публикации.

10. Указывается шифр основной специальности, по которой выполнена данная работа.

11. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

12. Статья должна быть набрана на компьютере в программе Microsoft Office Word в одном файле.

13. В редакцию по электронной почте **edition@rae.ru** необходимо предоставить публикуемые материалы, сопроводительное письмо и копию платежного документа.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 615.035.4

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРИОДА ТИТРАЦИИ ДОЗЫ ВАРФАРИНА
У ПАЦИЕНТОВ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ. ВЗАИМОСВЯЗЬ
С КЛИНИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ**¹Шварц Ю.Г., ¹Артанова Е.Л., ¹Салеева Е.В., ¹Соколов И.М.

¹ГОУ ВПО «Саратовский Государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского Минздрава России», Саратов, Россия
(410012, Саратов, ГСП ул. Большая Казачья, 112), e-mail: kateha007@bk.ru

Проведен анализ взаимосвязи особенностей индивидуального подбора терапевтической дозы варфарина и клинических характеристик у больных фибрилляцией предсердий. Учитывались следующие характеристики периода подбора дозы: окончательная терапевтическая доза варфарина в мг, длительность подбора дозы в днях и максимальное значение международного нормализованного отношения (МНО), зарегистрированное в процессе титрования. При назначении варфарина больным с фибрилляцией предсердий его терапевтическая доза, длительность ее подбора и колебания при этом МНО, зависят от следующих клинических факторов – инсульты в анамнезе, наличие ожирения, поражения щитовидной железы, курения, и сопутствующей терапии, в частности, применение амиодарона.

Ключевые слова: варфарин, фибрилляция предсердий, международное нормализованное отношение (МНО)

**CHARACTERISTICS OF THE PERIOD DOSE TITRATION WARFARIN IN PATIENTS
WITH ATRIAL FIBRILLATION. RELATIONSHIP WITH CLINICAL FACTORS**¹Shvarts Y.G., ¹Artanova E.L., ¹Saleeva E.V., ¹Sokolov I.M.

¹Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, Saratov, Russia
(410012, Saratov, street B.Kazachya, 112), e-mail: kateha007@bk.ru

We have done the analysis of the relationship characteristics of the individual selection of therapeutic doses of warfarin and clinical characteristics in patients with atrial fibrillation. Following characteristics of the period of selection of a dose were considered: a definitive therapeutic dose of warfarin in mg, duration of selection of a dose in days and the maximum value of the international normalised relation (INR), registered in the course of titration. Therapeutic dose of warfarin, duration of its selection and fluctuations in thus INR depend on the following clinical factors – a history of stroke, obesity, thyroid lesions, smoking, and concomitant therapy, specifically, the use of amiodarone, in cases of appointment of warfarin in patients with atrial fibrillation.

Keywords: warfarin, atrial fibrillation, an international normalized ratio (INR)

Введение

Фибрилляция предсердий (ФП) – наиболее встречаемый вид аритмии в практике врача [7]. Инвалидизация и смертность больных с ФП остается высокой, особенно от ишемического инсульта и системные эмболии [4]...

Список литературы

1....

Список литературы

Единый формат оформления приставных библиографических ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008 «Библиографическая ссылка»

(Примеры оформления ссылок и приставных списков литературы)

Статьи из журналов и сборников:

Адорно Т.В. К логике социальных наук // Вопр. философии. – 1992. – № 10. – С. 76-86.

Crawford P.J. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works / P.J. Crawford, T. P. Barrett // Ref. Libr. – 1997. – Vol. 3, № 58. – P. 75-85.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, могут не повторяться в сведениях об ответственности.

Crawford P.J., Barrett T. P. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // Ref. Libr. 1997. Vol. 3. № 58. P. 75-85.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Корнилов В.И. Турбулентный пограничный слой на теле вращения при периодическом вдуве/отсосе // Теплофизика и аэромеханика. – 2006. – Т. 13, №. 3. – С. 369-385.

Кузнецов А.Ю. Консорциум – механизм организации подписки на электронные ресурсы // Российский фонд фундаментальных исследований: десять лет служения российской науке. – М.: Науч. мир, 2003. – С. 340-342.

Монографии:

Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки: учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.

Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы: межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 199 с.

Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.У. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, не повторяются в сведениях об ответственности. Поэтому:

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Авторефераты

Глухов В.А. Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: Автореф. дис. канд. техн. наук. – Новосибирск, 2000. – 18 с.

Диссертации

Фенухин В. И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северокавказского региона: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2002. – С. 54-55.

Аналитические обзоры:

Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья: аналит. обзор, апр. 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М.: ИМЭМО, 2007. – 39 с.

Патенты:

Патент РФ № 2000130511/28, 04.12.2000.

Еськов Д.Н., Бонштедт Б.Э., Корешев С.Н., Лебедева Г.И., Серегин А.Г. Оптико-электронный аппарат // Патент России № 2122745.1998. Бюл. № 33.

Материалы конференций

Археология: история и перспективы: сб. ст. Первой межрегион. конф. Ярославль, 2003. 350 с.

Марьинских Д.М. Разработка ландшафтного плана как необходимое условие устойчивого развития города (на примере Тюмени) // Экология ландшафта и планирование землепользования: тезисы докл. Всерос. конф. (Иркутск, 11-12 сент. 2000 г.). – Новосибирск, 2000. – С. 125-128.

Интернет-документы:

Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 2005-2007. – URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

Логинова Л.Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. интернет-журн. 21.10.03. – URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomers=366> (дата обращения: 17.04.07).

Рынок тренингов Новосибирска: своя игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/2121.html> (дата обращения: 17.10.08).

Литчфорд Е.У. С Белой Армией по Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт Армии Генерала А.В. Колчака: сайт. – URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения 23.08.2007).

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Краткие сообщения представляются объемом не более 1 стр. машинописного текста без иллюстраций. Электронный вариант краткого сообщения может быть направлен по электронной почте edition@rae.ru.

ФИНАНСОВЫЕ УСЛОВИЯ

Статьи, представленные членами Академии (профессорами РАЕ, членами-корреспондентами, действительными членами с указанием номера диплома) публикуются на льготных условиях. Члены РАЕ могут представить на льготных условиях не более одной статьи в номер. Статьи публикуются в течение трех месяцев.

Для членов Академии Естествознания (имеющих диплом Академии Естествознания) стоимость публикации статьи – 500 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) стоимость публикации статьи – 1250 рублей.

Краткие сообщения

Краткие сообщения публикуются без ограничений количества представленных материалов от автора. Краткие сообщения, как правило, не рецензируются. Материалы кратких сообщений могут быть отклонены редакцией по этическим соображениям, а также в виду явного противоречия здравому смыслу. Краткие сообщения публикуются в течение 1 месяца.

Стоимость публикации краткого сообщения:

Для членов Академии Естествознания (имеющих диплом Академии Естествознания) – 400 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) – 1000 рублей.

Оплата вносится перечислением на расчетный счет.

Получатель ИНН 5836621480 КПП 583601001 ООО Издательский Дом «Академия Естествознания» ОГРН: 1055803000440, ОКПО 74727597	Сч. №	40702810500000035366
Банк получателя ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов	БИК 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)
	Кассир	Ф.И.О. плательщика _____
Адрес плательщика _____		
Подписка на журнал « _____ »		
(наименование платежа)		
Сумма платежа _____ руб. _____ коп.		Сумма оплаты за услуги _____ руб. _____ коп.
Итого _____ руб. _____ коп.		« _____ » _____ 201__ г.
С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен		
Подпись плательщика _____		

Квитанция	СБЕРБАНК РОССИИ Форма № ПД-4	
	ООО «Издательский Дом «Академия Естествознания»	
	(наименование получателя платежа)	
	ИНН 5836621480	40702810500000035366
	(ИНН получателя платежа)	(номер счёта получателя платежа)
	ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов	
	(наименование банка получателя платежа)	
	БИК 046311808	30101810600000000808
	КП 583601001	(№ кор./сч. банка получателя платежа)
	Кассир	Ф.И.О. плательщика _____
Адрес плательщика _____		
Подписка на журнал « _____ »		
(наименование платежа)		
Сумма платежа _____ руб. _____ коп.		Сумма оплаты за услуги _____ руб. _____ коп.
Итого _____ руб. _____ коп.		« _____ » _____ 201__ г.
С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен		
Подпись плательщика _____		

✕

Копию документа об оплате вместе с подписной карточкой необходимо выслать по факсу 845-2-47-76-77 или **E-mail: stukova@rae.ru**

Подписная карточка

Ф.И.О. ПОЛУЧАТЕЛЯ (ПОЛНОСТЬЮ)	
АДРЕС ДЛЯ ВЫСЫЛКИ ЗАКАЗНОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (ИНДЕКС ОБЯЗАТЕЛЬНО)	
НАЗВАНИЕ ЖУРНАЛА (укажите номер и год)	
Телефон (указать код города)	
E-mail, ФАКС	

**ЗАКАЗ ЖУРНАЛА «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Для приобретения журнала необходимо:

1. Оплатить заказ.
2. Заполнить форму заказа журнала.
3. Выслать форму заказа журнала и сканкопию платежного документа в редакцию журнала по **E-mail: stukova@rae.ru**.

Стоимость одного экземпляра журнала (с учетом почтовых расходов):

Для физических лиц – 815 рублей

Для юридических лиц – 1650 рублей

Для иностранных ученых – 1315 рублей

Форма заказа журнала

Информация об оплате способ оплаты, номер платежного документа, дата оплаты, сумма	
Сканкопия платежного документа об оплате	
ФИО получателя полностью	
Адрес для высылки заказной корреспонденции индекс обязательно	
ФИО полностью первого автора запрашиваемой работы	
Название публикации	
Название журнала, номер и год	
Место работы	
Должность	
Ученая степень, звание	
Телефон (указать код города)	
E-mail	

Особое внимание обратите на точность почтового адреса с индексом, по которому вы хотите получать издания. На все вопросы, связанные с подпиской, Вам ответят по телефону: 845-2-47-76-77.

По запросу (факс 845-2-47-76-77, E-mail: stukova@rae.ru) высылается счет для оплаты подписки.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ (РАЕ)**РАЕ зарегистрирована 27 июля 1995 г.****в Главном Управлении Министерства Юстиции РФ В г. Москва**

Академия Естествознания рассматривает науку как национальное достояние, определяющее будущее нашей страны и считает поддержку науки приоритетной задачей. Важнейшими принципами научной политики Академии являются:

- опора на отечественный потенциал в развитии российского общества;
- свобода научного творчества, последовательная демократизация научной сферы, обеспечение открытости и гласности при формировании и реализации научной политики;
- стимулирование развития фундаментальных научных исследований;
- сохранение и развитие ведущих отечественных научных школ;
- создание условий для здоровой конкуренции и предпринимательства в сфере науки и техники, стимулирование и поддержка инновационной деятельности;
- интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;

– защита прав интеллектуальной собственности исследователей на результаты научной деятельности;

– обеспечение беспрепятственного доступа к открытой информации и прав свободного обмена ею;

– развитие научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций различных форм собственности, поддержка малого инновационного предпринимательства;

– формирование экономических условий для широкого использования достижений науки, содействие распространению ключевых для российского технологического уклада научно-технических нововведений;

– повышение престижности научного труда, создание достойных условий жизни ученых и специалистов;

– пропаганда современных достижений науки, ее значимости для будущего России;

– защита прав и интересов российских ученых.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ АКАДЕМИИ

1. Содействие развитию отечественной науки, образования и культуры, как важнейших условий экономического и духовного возрождения России.

2. Содействие фундаментальным и прикладным научным исследованиям.

3. Содействие сотрудничеству в области науки, образования и культуры.

СТРУКТУРА АКАДЕМИИ

Региональные отделения функционируют в 61 субъекте Российской Федерации. В составе РАЕ 24 секции: физико-математические науки, химические науки, биологические науки, геолого-минералогические науки, технические науки, сельскохозяйственные науки, географические науки, педагогические науки, медицинские науки, фармацевтические науки, ветеринарные науки, экономические науки, философские науки, проблемы развития ноосферы, экология животных, исторические науки, регионоведение, психологические науки, экология и здоровье населения, юридические науки, культурология и искусствоведение, экологические технологии, филологические науки.

Членами Академии являются более 5000 человек. В их числе 265 действитель-

ных членов академии, более 1000 членов-корреспондентов, 630 профессоров РАЕ, 9 советников. Почетными академиками РАЕ являются ряд выдающихся деятелей науки, культуры, известных политических деятелей, организаторов производства.

В Академии представлены ученые России, Украины, Белоруссии, Узбекистана, Туркменистана, Германии, Австрии, Югославии, Израиля, США.

В состав Академии Естествознания входят (в качестве коллективных членов, юридически самостоятельных подразделений, дочерних организаций, ассоциированных членов и др.) общественные, производственные и коммерческие организации. В Академии представлено около 350 вузов, НИИ и других научных учреждений и организаций России.

ЧЛЕНСТВО В АКАДЕМИИ

Уставом Академии установлены следующие формы членства в академии.

1) профессор Академии

2) коллективный член Академии

3) советник Академии

4) член-корреспондент Академии

5) действительный член Академии (академик)

6) почетный член Академии (почетный академик)

Ученое звание профессора РАЕ присваивается преподавателям высших и средних учебных заведений, лицеев, гимназий, колледжей, высококвалифицированным специалистам (в том числе и не имеющим ученой степени) с целью признания их достижений в профессиональной, научно-педагогической деятельности и стимулирования развития инновационных процессов.

Коллективным членом может быть региональное отделение (межрайонное объединение), включающее не менее 5 человек и выбирающее руководителя объединения. Региональные отделения могут быть как юридическими, так и не юридическими лицами.

Членом-корреспондентом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, внесшие значительный вклад в развитие отечественной науки.

Действительным членом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, ученое звание профессора и ранее избранные членами-корреспондентами РАЕ, внесшие выдающийся вклад в развитие отечественной науки.

Почетными членами Академии могут быть отечественные и зарубежные специалисты, имеющие значительные заслуги в развитии науки, а также особые заслуги перед Академией. Права почетных членов Академии устанавливаются Президиумом Академии.

С подробным перечнем документов можно ознакомиться на сайте www.rae.ru

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Региональными отделениями под эгидой Академии издаются: монографии, материалы конференций, труды учреждений (более 100 наименований в год).

Издательство Академии Естествознания выпускает шесть общероссийских журналов:

1. «Успехи современного естествознания»
2. «Современные наукоемкие технологии»
3. «Фундаментальные исследования»

4. «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований»

5. «Международный журнал экспериментального образования»

6. «Современные проблемы науки и образования»

Издательский Дом «Академия Естествознания» принимает к публикации монографии, учебники, материалы трудов учреждений и конференций.

ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ФОРУМОВ

Ежегодно Академией проводится в России (Москва, Кисловодск, Сочи) и за рубежом (Италия, Франция, Турция, Египет, Та-

иланд, Греция, Хорватия) научные форумы (конгрессы, конференции, симпозиумы). План конференций – на сайте www.rae.ru.

ПРИСУЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАЧЕСТВА РАЕ

Сертификат присуждается по следующим номинациям:

- Лучшее производство – производители продукции и услуг, добившиеся лучших успехов на рынке России;
- Лучшее научное достижение – коллективы, отдельные ученые, авторы приоритетных научно-исследовательских, научно-технических работ;
- Лучший новый продукт – новый вид продукции, признанный на российском рынке;

• Лучшая новая технология – разработка и внедрение в производство нового технологического решения;

• Лучший информационный продукт – издания, справочная литература, информационные издания, монографии, учебники.

Условия конкурса на присуждение «Национального сертификата качества» на сайте РАЕ www.rae.ru.

С подробной информацией о деятельности РАЕ (в том числе с полными текстами общероссийских изданий РАЕ) можно ознакомиться на сайте РАЕ – www.rae.ru

105037, г. Москва, а/я 47,

Российская Академия Естествознания.

Е-mail: stukova@rae.ru

edition@rae.ru