

**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
14.04.2016

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

Усл. печ. л. 25,25
Тираж 500 экз.
Заказ МЖЭО 2016/4

© Академия
Естествознания

№ 4 2016

Часть 2

Научный журнал
SCIENTIFIC JOURNAL

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

Импакт фактор
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, 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

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Абашина В.В.</i>	205
КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ <i>Ананченко И.В.</i>	210
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ (ИЗО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ) <i>Бусыгина З.Р.</i>	214
ВЛИЯНИЕ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ <i>Глебова М.В.</i>	220
АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Гринченко Е.Л.</i>	224
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ <i>Громакова В.Г., Проценко Ю.В., Елизарова Л.Ю., Безвербная Н.А.</i>	228
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ СОВМЕСТНО С ДЕЛОВОЙ ИГРОЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА. <i>Денисенко Л.Н., Деревянченко С.П., Матвеев С.В.</i>	232
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ <i>Крюков А.В., Чугунова О.В.</i>	235
ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ <i>Кулмуканова К.К., Кутебаев Т.Ж., Мусина Г.Б., Сатыбалдина М.Б.</i>	240
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ <i>Миндубаева Ф.А., Харисова Н.М., Комкина Е.Г., Смирнова Л.М., Смирнов И.Н.</i>	244
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ВУЗА <i>Мирза Н.В., Аккерман Е.О.</i>	249
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ В СФЕРЕ АУДИРОВАНИЯ <i>Мирзоева Л.Ю.</i>	254
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА <i>Мулатова Н.А., Рябенченко Н.Н.</i>	259
ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И УЧЕТ ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА <i>Назарова А.В.</i>	262
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАГЕРЯ: СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ <i>Некипелова О.А.</i>	266
ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ <i>Садуакасова Н.А.</i>	270
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА <i>Саямова В.И., Олешко Т.В.</i>	274
РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ УСВОЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ <i>Сидорина Т.В., Лаптева О.И.</i>	278
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АНАЛИЗИРОВАТЬ ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЖАНРА РАССКАЗА <i>Слонь О.В.</i>	282
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ <i>Тугуз А.Е., Тугуз Ю.Р., Филин Н.Н., Булатова Р.М.</i>	286
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ – ОСНОВА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ <i>Тусупбекова К.Т., Бакирова Р.Е., Нурсултанова С.Д., Хохлова Н.Ю., Мадиярова И.А., Айтжанова А.Ж.</i>	290

КРЕАТИВНОСТЬ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ–ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ <i>Ющенко О.В.</i>	294
Медицинские науки	
ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ СИМПТОМОВ НА ИСХОДЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ <i>Нурмаганбетова М.О., Нурмагамбетов Д.Е., Оспан А.Б.</i>	298
Биологические науки	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЙСТВИЯ ФУЛЛЕРЕНОВ C ₆₀₋₈₀ В СВЕРХМАЛЫХ ДОЗАХ НА УРОВЕНЬ ЖИРНЫХ КИСЛОТ МЕМБРАН КАРДИОМИОЦИТОВ И В МЕЖКЛЕТОЧНОМ ВЕЩЕСТВЕ И ЦИТОПЛАЗМЕ ПРИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ МИОКАРДИТЕ У КРЫС <i>Денисов Ю.Д.</i>	302
Химические науки	
ФАРМАЦЕВТИЧЕСКАЯ ХИМИЯ – ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ <i>Кокина Д.Г., Платонова Н.А., Чекулаева Г.Ю.</i>	306
Физико-математические науки	
КВАНТОВАННЫЙ ТЕКСТ И ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ПО ТЕМЕ «БИОФИЗИКА МЕМБРАН» ПО ПРЕДМЕТУ «МЕДИЦИНСКАЯ БИОФИЗИКА» <i>Умирбекова З.К., Байдуллаева Г.Е., Абдрасилова В.О., Нуртаева Г.К., Адиев Б.М., Алмабаева Н.М.</i>	310
Психологические науки	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ <i>Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Багиярова Ф.А., Кулаева С.Н., Белявская В.И.</i>	314
РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ШКОЛ И ВУЗОВ <i>Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Кудайбергенова А.Ж., Белявская В.И.</i>	318
Филологические науки	
ЛОКАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ <i>Давыденко Л.Г., Жигатова М.Х.</i>	323
РЕПРЕЗЕНТАНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОДА КОММУНИКАЦИИ В НОМИНАТИВНОМ ПОЛЕ КОНЦЕПТА <i>Даниленко И.А.</i>	327
СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО И А.П. ЧЕХОВА <i>Краснова Е.В., Шелковникова С.В.</i>	331
КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ В РАМКАХ СИНКРЕТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ) <i>Максимец С.В.</i>	336
РИТМИЧЕСКИЙ ДИССОНАНС ВОСЬМИСЛОЖНОГО СТИХА В УЙГУРСКОЙ ПОЭЗИИ <i>Нурагунова Г.М.</i>	340
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ <i>Нурагунова Г.М., Сманова А.</i>	343
СПЕЦИФИКА АРХИТЕКТониКИ ТЕКСТОВОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ МОДЕЛИ С ЯДРОМ SKY (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э. БРОНТЕ «WUTHERING HEIGHTS») <i>Огнева Е.А.</i>	347
УСТОЙЧИВАЯ РИФМОВКА С ОДНОЙ И ТОЙ ЖЕ ЛЕКСЕМОЙ – ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <i>Твердохлеб О.Г.</i>	351
КОГНИТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДОМИНАНТЫ «ДОМ» В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И. МАКБЮЭНА «ATONEMENT» <i>Чернова К.С.</i>	355
СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ЛИНГВОФОРМАТА РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОПОВЕДИ АРХИЕПИСКОПА СИМФЕРОПОЛЬСКОГО И КРЫМСКОГО ЛУКИ (ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО) «ПЕЧАЛЬ ЯЖЕ ПО БОЗЕ И ПЕЧАЛЬ МИРСКАЯ») <i>Чиковани Т.В.</i>	359

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ПРЯМАЯ РЕЧЬ» НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Шефер Н.И., Кирпичёва О.А., Жесткова Е.А.

363

Философские науки

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ:
ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Слеженков В.В., Колосов Н.Ф.

367

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

372

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ

380

CONTENTS

Pedagogical sciences

ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION <i>Abashina V.V.</i>	205
CLASSIFICATION OF COMPUTER TESTING SYSTEMS OF STUDENTS KNOWLEDGE <i>Ananchenko I.V.</i>	210
THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON OF THE CHILD OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE ART THERAPY METHODS (ISO ACTIVITIES). <i>Busygina Z.R.</i>	214
THE ENVIRONMENTAL FACTORS AFFECTING ON THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE AND CREATIVITY <i>Glebova M.V.</i>	220
ANALYSIS OF MOTIVATIONAL EVALUATIVE COMPONENT IN THE CHEMICAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY <i>Grinchenko E.L.</i>	224
ACTUAL PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AND WAYS OF THEIR SOLUTION <i>Gromakova V.G., Protsenko Y.V., Elizarova L.Y., Bezverbnaya N.A.</i>	228
APPLICATION OF PROBLEM TEACHING METHOD IN CONJUNCTION WITH A BUSINESS GAME FOR THE TRAINING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF DENTISTRY <i>Denisenko L.N., Derevyanchenko S.P., Matveev S.V.</i>	232
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND TRAINING FOR THE FOOD INDUSTRY <i>Kryukov A.V., Chugunova O.V.</i>	235
PRACTICAL EXPERIENCE ON INFORMATIONAL COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION <i>Kulmukanova K.K., Kutebayev T.Z., Mussina G.B., Satybaldina M.B.</i>	240
INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT AT THE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF STUDENTS <i>Mindubayeva F.A., Kharissova N.M., Komkina Y.G., Smirnova L.M., Smirnov I.N.</i>	244
FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL <i>Mirza N.V., Akkerman E.O.</i>	249
USE OF AUTHENTIC MATERIALS FOR LISTENING SKILLS IMPROVEMENT <i>Mirzoyeva L.Y.</i>	254
INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES <i>Mulatova N.A., Ryabenchenko N.N.</i>	259
THE INTERNAL STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE MONOLOGUE AND ITS PECULIARITIES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY <i>Nazarova A.V.</i>	262
ENVIRONMENTAL CAMPS: AN ENVIRONMENT OF ENVIRONMENTAL LEADERS <i>Nekipelova O.A.</i>	266
FEATURES OF CORRECTIONAL WORK ON FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION HAVE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES <i>Sadvakasova N.A.</i>	270
THE SYSTEM APPROACH IN TEACHING RUSSIAN FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF THE MEDICAL UNIVERSITY <i>Sayamova V.I., Oleshko T.V.</i>	274
REFLECTIVE-ACTIVE LEARNING <i>Sidorina T.V., Lapteva O.I.</i>	278
TRAINING SKILLS BY PRIMARY SCHOOL PUPILS TO INTERPRET LITERARY CHARACTER IN STORIES <i>Slon O.V.</i>	282
TRAINING PROBLEMS WHEN TRAINING MANAGERS OF NEW GENERATION <i>Tuguz A.E., Tuguz Y.R., Filin N.N., Bulatova R.M.</i>	286
INTEGRATION EDUCATION AND PRACTICAL HEALTH – QUALITY FRAMEWORK OF PROFESSIONAL COMPETENCE <i>Tusupbekova K.T., Bakirova R.Y., Nursultanova S.D., Khokhlova N.Y., Madiyarova I.A., Aytzhanova A.Z.</i>	290

CREATIVITY AND ITS SIGNIFICANCE IN TEACHING STUDENTS DESIGNER CLOTHES <i>Yushenko O.V.</i>	294
Medical sciences	
INFLUENCE OF SYMPTOM'S DEGREE ON DECISION MAKING <i>Nurmaganbetova M.O., Nurmagambetov D.E., Ospan A.B.</i>	298
Biological sciences	
COMPARATIVE ANALYSIS OF INFLUENCE FULLERENES C ₆₀₋₈₀ IN ULTRA-LOW DOSES ON THE LEVELS OF FATTY ACID MEMBRANES OF CARDIOMYOCYTES AND IN THE INTERCELLULAR SUBSTANCE AND CYTOPLASM IN EXPERIMENTAL INFARCTION IN RATS <i>Denisov Y.D.</i>	302
Chemical sciences	
THE POINT-RATING SYSTEM USING EXPERIENCE OF ASSESSING STUDENTS IN PHARMACEUTICAL CHEMISTRY <i>Kokina D.G., Platonova N.A., Chekulaeva G.Y.</i>	306
Physical and mathematical sciences	
QUANTIZED TEXT AND TASKS IN THE TEST FORM BY TOPIC «BIOPHYSICS OF MEMBRANE» ON THE SUBJECT «MEDICAL BIOPHYSICS» <i>Umirbekova Z.K., Baidullayeva G.E., Abdrassilova V.O., Nurtayeva G.K., Adibaev B.M., Almayeva N.M.</i>	310
Psychological sciences	
THE INVESTIGATIONS OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO MOTHERHOOD IN WOMAN OF FERTILITY AGE <i>Madaliyeva S.K., Ernazarova S.T., Bagiiarova F.A., Culaeva S.N., Belyavskaya V.I.</i>	314
THE ROLE OF EMOTIONAL BURNOUT AND LEVEL OF SELF-ESTEEM IN THE FORMATION OF SOMATIC DISORDERS IN TEACHERS OF SCHOOLS AND UNIVERSITIES <i>Madaliyeva S.K., Ernazarova S.T., Kudaibergenova A.Z., Belyavskaya V.I.</i>	318
Philological sciences	
LOCATION AS THE PRINCIPLE ELEMENT OF POSITIONING A HOTEL IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING <i>Davydenko L.G., Zhigatova M.H.</i>	323
REPRESENTANTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION CODE WITHIN THE NOMINATEVE FIELD OF A CONCEPT <i>Danilenko I.A.</i>	327
COMPLEX SENTENCES IN THE LANGUAGE OF THE EPISTOLARY GENRE WORKS BY L.N. TOLSTOY AND A.P. CHEKHOV <i>Krasnova E.V., Shelkovnikova S.V.</i>	331
CATEGORICAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNIT WITHIN THE SYNCRETIC UNDERSTANDING OF PHRASEOLOGY (ON THE BASIS OF RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES) <i>Maximets S.V.</i>	336
RHYTHMIC DISSONANCE EIGHT-VERSE IN UIGHUR POETRY <i>Nurakhunova G.M.</i>	340
MODERN APPROACHES TO INTRODUCE MULTILINGUAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN <i>Nurakhunova G.M., Smanova A.</i>	343
SPECIFICITY OF TEXT LANDSCAPE MODEL ARCHITECTONICS WITH THE KERNEL SKY <i>Ogneva E.A.</i>	347
STEADY RHYMES WITH ONE AND THE SAME LEXEME – NOUN: A DIACHRONIC ASPECT <i>Tverdokhlebo O.G.</i>	351
COGNITIVE-HERMENEUTICAL ANALYSIS OF THE DOMINANT «HOUSE» IN THE CONTEXT OF THE LITERARY TEXT WRITTEN BY I. MCEWEN «ATONEMENT» <i>Chernova K.S.</i>	355
LINGUISTIC PERSONALITY OF AN ORTHODOX PREACHER AS A MEANINGFUL LINGUOFORMAT OF RELIGIOUS DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE SERMON «HURRY ON TO FOLLOW CHRIST» BY ARCHBISHOP LUKE OF SIMFEROPOL AND CRIMEA (V.F. VOYNO – YASENETSKY)) <i>Chikovani T.V.</i>	359

THE FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THE CONCEPT OF «DIRECT SPEECH»
ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Schäfer N.I., Kirpicheva O.A., Zhestkova E.A.

363

Philosophical sciences

TO THE QUESTION OF ESSENCE OF THE RULE OF LAW IN A CONTEXT OF GLOBALIZATION:
PHILOSOPHICAL AND LEGAL INTERPRETATION

Slezhenkov V.V., Kolosov N.F.

367

УДК 373.2

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абашина В.В.

*ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут,
e-mail: abashina86@mail.ru*

В статье определяется сущность профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, которая рассматривается как совокупность когнитивного, ориентировочного, операционального компонентов и опыта. Представлена методика и охарактеризованы уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. Рассматриваются результаты изучения компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров по профилю «Дошкольное образование». Актуальность статьи связана с усилением интереса к проблемам дошкольного образования в целом и с необходимостью совершенствования качества подготовки педагогов для данной ступени образования.

Ключевые слова: компоненты профессиональной компетентности, уровни сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования, оценка сформированности когнитивного, ориентировочного, операционального компонентов и опыта

ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abashina V.V.

*Surgut state pedagogical University, Surgut,
e-mail: abashina86@mail.ru*

The article defines the essence of professional competence of teachers of preschool education, which is seen as a set of cognitive, tentative, operational components and experience. The presented method and characterized the levels of development of components of professional competence of future teachers of preschool education. Are the components of professional competence of future bachelors in the profile «Preschool education». The urgency of article is connected with the increased interest in the problems of preschool education in General, and with the necessity of improving the quality of teacher training for this level of education.

Keywords: components of professional competence, levels of formation of professional competence of future teachers of preschool education, the assessment of development of cognitive, tentative, operational components and experience

Современный период развития системы образования характеризуется повышением требований к качеству профессиональной подготовки педагога дошкольного образования, поскольку он первым включает ребёнка в познавательную деятельность, закладывает основы его личностного развития.

Дошкольной образовательной организации нужен педагог, который способен с научных позиций, опираясь на возрастные и индивидуальные особенности детей, планировать и организовывать педагогически целесообразную систему работы, осуществлять субъект – субъектное взаимодействие с детьми, направленное на их развитие и саморазвитие, регулировать и корректировать ход и результаты образовательного процесса с учётом обратной связи [2, с.50].

Педагогические работники, реализующие программу дошкольного образования, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания оптимальных условий развития детей, обозначенных

в п. 3.2.5 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:

1. Обеспечение эмоционального благополучия каждого ребёнка (непосредственное общение с каждым ребёнком; уважительное отношение к каждому ребёнку, к его чувствам и потребностям).

2. Поддержка инициативы и самостоятельности детей (создание условий для свободного выбора детьми деятельности и участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности).

3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях (создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе

ограниченные) возможности здоровья; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников).

4. Построение вариативного образовательного пространства, ориентированного на зону ближайшего развития (создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно – эстетического развития детей; поддержка спонтанной игры детей, её обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; оценка индивидуального развития детей).

5. Взаимодействие с родителями по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [5].

Опытно – экспериментальная работа осуществлялась на факультете психологии и педагогики Сургутского государственного педагогического университета. Целью эксперимента являлось выявление уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности у выпускников бакалавриата по профилю «Дошкольное образование».

Уровень профессиональной компетентности будущего педагога определяется степенью сформированности компонентов компетентности: когнитивного, ориентировочного, операционального и опыта. Когнитивный компонент компетенции выражается в степени овладения профессиональными знаниями, необходимыми и достаточными для решения педагогом своих профессиональных задач, в способности к использованию своих профессиональных знаний и умений в организации образовательного процесса, направленного на развитие детей раннего и дошкольного возраста. Ориентировочный компонент компетенции выражается в способах постановки, планирования и решения профессиональных задач и оценки результатов их решения. Это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построении образа того, как оно может быть получено в существующих условиях. Ориентировочные действия предшествуют выполнению профессиональных задач, определяя их состав, цели, методы и т.д. Операциональный компонент компе-

тенции – это владение методами выполнения действий, требующихся для решения профессиональных задач. Знания, выделенные в когнитивном компоненте, трансформируются в конкретные умения. В отличие от умений, входящих в ориентировочный компонент и обеспечивающих построение образа решения профессиональной задачи, умения, входящие в операциональный компонент, – это умения, применяемые на практике в процессе решения профессиональных задач. Наконец, опыт – это компонент компетенции, благодаря которому будущий педагог приобретает способность к решению профессиональных задач [3, с.33].

Для формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования уже в условиях обучения в вузе, студенту важно иметь опыт: анализа, планирования, организации, контроля и регулирования образовательного процесса; анализа педагогической деятельности других воспитателей, выделения положительного опыта и недостатков в их работе; самоанализа собственной педагогической деятельности; проектирования целей и задач воспитания и развития ребенка, путей их достижения с учётом индивидуальных особенностей детей; общения с детьми и их родителями, создания благоприятного климата в детском коллективе и др. [4, с.183].

Системообразующим компонентом в структуре профессиональной компетентности, по нашему мнению, является положительное отношение к будущей профессии, осознание важности целенаправленной деятельности по обеспечению воспитания и развития детей, гуманистическая направленность данной деятельности, стремление к самосовершенствованию в этой деятельности, сформированность профессионально-значимых качеств (эмпатии, креативности, коммуникативности, рефлексивности и др.). Все эти качества стимулируют познавательную деятельность студентов, способствуют их личностной заинтересованности в приобретении и расширении опыта практической деятельности, определяют стиль их взаимоотношений с детьми, отношение к себе и своей деятельности.

В исследовании нами было выделено три уровня сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов: оптимальный (высокий), достаточный (средний) и критический (низкий).

Оптимальный (высокий) уровень характеризуется положительным отношением к будущей профессиональной деятельности, наличием интереса и стремления студента к совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств, отличается

осознанностью, самостоятельностью, рефлексией в решении профессиональных задач. Когнитивный компонент выражается в осознанном овладении профессиональными задачами, необходимыми и достаточными для выполнения своих функций, в способности использовать их для организации им образовательного процесса, направленного на развитие ребенка. Студент обладает высоким уровнем сформированности осознанных знаний, умеет самостоятельно их и приобретать и использовать в новых, нестандартных ситуациях. Ориентировочный компонент характеризуется высокой степенью понимания и осознания способов постановки, планирования и решения профессиональных задач. Так, студент понимает преимущества личностно ориентированного педагогического процесса и осознает способы его организации, самостоятельно осуществляет изучение и оценку новшеств в сфере профессиональной деятельности. Он способен к адекватной оценке чужого и самооценке своего профессионально-педагогического опыта. Операционный компонент характеризуется развитием профессиональных действий на осознанном, творческом уровне. Студент эффективно применяет полученные знания и умения, необходимые для качественного осуществления управления образовательным процессом, способен использовать ранее приобретенные умения и навыки в новых, нестандартных ситуациях, конструировать авторские методики и технологии. Ему присуща высокая активность и самостоятельность, полнота и осознанное выполнение профессиональных действий. Накопленный опыт планирования, организации и проектирования педагогического процесса, осуществления исследовательской деятельности и т.д., становится для будущих педагогов стимулом к дальнейшему профессиональному росту.

Достаточный (средний) уровень сформированности профессиональной компетентности характеризуется положительным отношением к будущей профессии, осознанием важности целенаправленной деятельности по обеспечению личностного развития детей, гуманистической его направленности. Однако, стремление к углублению своих знаний и совершенствованию личностных и профессиональных качеств у студентов ситуативно. Когнитивный компонент характеризуется достаточно хорошими знаниями в области профессиональной деятельности, позволяющими студенту принимать оптимальные решения в типичных ситуациях и обеспечивать возможность применять их в нетипичных ситуациях.

Однако, студенты испытывают некоторые затруднения в процессе самостоятельного приобретения знаний и их применении в новых условиях. Ориентировочный компонент компетентности характеризуется в основном хорошим уровнем понимания и осознания способов постановки, планирования и решения профессиональных задач. Студент понимает преимущества личностно ориентированного педагогического процесса для формирования личности ребенка и в целом владеет способами его организации. Однако, он испытывает затруднения в анализе нестандартных педагогических ситуаций и в выборе способов их разрешения. Операционный компонент компетенции субъекта деятельности характеризуется достаточным развитием профессиональных действий, которые выполняются четко, целесообразно, но иногда с затруднениями. Это позволяет студенту осуществлять управление личностно ориентированным педагогическим процессом на нормативном уровне, но не позволяет выходить за рамки решения типовых педагогических задач. Приобретенный студентом опыт планирования и организации педагогического процесса, осуществления учебно-исследовательской деятельности, участия в коллективных мероприятиях и т.д. позволяет ему осознать свои профессиональные действия и поставить задачи их дальнейшего совершенствования.

Критический (низкий) уровень сформированности профессиональной компетентности будущего педагога характеризуется в целом положительным отношением к педагогической деятельности, но нечетко оформленной педагогической позицией, неполным осознанием смысла педагогической деятельности по управлению образовательным процессом. Студент не проявляет стремления к совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств. Когнитивный компонент профессиональной деятельности характеризуется недостаточной полнотой, осознанностью и системностью знаний по организации образовательного процесса. Студенты испытывают недостаток в знаниях, не умеют обосновывать свои суждения, допускают ошибки в применении знаний при решении педагогических задач. Ориентировочный компонент характеризуется слабым пониманием и осознанием способов постановки, планирования и решения профессиональных задач. Студент в целом понимает принципы построения современного образовательного процесса, но слабо владеет способами его организации. Испытывает затруднения в анализе и нахождении спосо-

бов решения типичных профессиональных задач. Операциональный компонент компетентности характеризуется низким уровнем освоенности и осознанности сформированных профессиональных действий. В организации своей деятельности студенты затрудняются в правильном выборе действий, их выбор носит стихийный, случайный характер. Деятельность осуществляется по образцу, шаблону, без учета конкретной ситуации и индивидуальных особенностей детей. Опыт проектирования и управления педагогическим процессом, осуществления учебно-исследовательской деятельности, участия в коллективных мероприятиях весьма беден, поскольку студенты не проявляют активности и самостоятельности в профессиональной деятельности и зачастую испытывают затруднения в ее организации.

Для измерения показателей представленных компонентов компетенций использовались методы анкетирования, тестирования, беседы, наблюдения, метод экспертной оценки и самооценки.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности изучался посредством предложения студенту блока различных тестовых заданий для выявления знаний, необходимых для решения профессиональных задач. В ходе тестирования выявились знания студентов об основах организации современного образовательного процесса, об инновационных технологиях воспитания и развития ребенка, организации взаимодействия с семьей, о способах создания пространственно-предметной среды в группе детского сада и использовании ее возможностей, о методах исследовательской деятельности и т.д. Для отнесения студента к определенному уровню сформированности когнитивного компонента профессиональной компетентности мы вычисляли коэффициент усвоения знаний по формуле, приведенной В.П. Беспалько

$$k = \frac{a}{n},$$

где a – число правильно решенных заданий, а n – общее число предложенных заданий. Каждому уровню усвоения знаний соответствовало значение коэффициента усвоения знаний: критическому (низкому) уровню $0 < k < 0,7$; достаточному (среднему) уровню $0,7 < k < 0,9$; оптимальному (высокому) уровню $0,9 < k < 1$.

Диагностика состояния ориентировочного компонента компетентности осуществлялась посредством решения студентами разнообразных ситуационных профессиональных задач, с которыми встре-

чаются педагоги дошкольных образовательных организаций. Студенты должны были продемонстрировать сформированность у них способов планирования и решения профессиональных задач, оценки способов их решения. В ходе решения профессиональных задач студенты показывали понимание особенностей развития детей, осознание способов организации образовательного процесса, понимание необходимости адаптации своего и чужого профессионального опыта к конкретной педагогической ситуации и т.д. Для отнесения студента к определенному уровню сформированности ориентировочного компонента профессиональной компетентности также вычислялся коэффициент по методу, предложенному В.П. Беспалько. Градация балльной оценки практически совпала с предыдущим компонентом.

Для определения уровня сформированности операционального компонента профессиональной компетентности и опыта профессиональной компетентности и опыта использования метода самооценки и оценки экспертов-преподавателей, а также воспитателей дошкольных учреждений, беседы со студентами и руководителями практики, изучение документации по педагогической практике. Использование комплекса методов позволило получить разностороннюю информацию о сформированности операционального компонента профессиональной компетентности и получении студентами опыта практической деятельности. Коэффициент корреляции оценок преподавателей и студентов вычислялся нами по формуле

$$rs = \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где r – коэффициент корреляции, d – разность между рангами, n – количество составляемых пар.

Оценка сформированности операционального компонента и опыта практической деятельности у студентов определялась с помощью расчета коэффициента их сформированности, представляющего собой среднее арифметическое значение между самооценкой и рейтинговой оценкой. Критическому (низкому) уровню сформированности названных выше компонентов соответствовало значение коэффициента $1 < x < 2$, достаточному (среднему) $2 < x < 2,5$, а высокому $2,5 < x < 3$.

Обобщенные результаты изучения уровня сформированности профессиональной компетентности по всем ее компонентам отражены в таблице.

Уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности

Уровни	Сформированность компонентов профессиональной компетентности (в %)			
	Когнитивный	Ориентировочный	Операциональный	Опыт
Оптимальный (высокий)	36	30	30	25
Достаточный (средний)	48	50	58	45
Критический (низкий)	16	20	12	30

Сопоставление полученных данных позволяет фиксировать доминирование студентов с низким уровнем сформированности ориентировочного и операционального компонентов компетенции. Более высокими оказались результаты сформированности когнитивного компонента компетенции, что подтверждает ориентированность нашего образования на «знаниевую» парадигму.

Обобщение полученных данных позволило выявить типичные недостатки в профессиональной подготовке будущих педагогов:

– теоретические знания, полученные в процессе обучения в вузе не стали для части студентов средством решения профессиональных задач и проблем, существует «разрыв» между теоретическими знаниями и практической деятельностью;

– будущие воспитатели не всегда способны к критическому осмыслению своего профессионального опыта, не умеют осуществлять самоконтроль и самокоррекцию своей деятельности, проектировать и прогнозировать результаты своих действий.

Итак, нами представлены критерии и показатели сформированности компонентов профессиональной компетентности и дана их детальная уровневая характеристика, которая позволяет более объективно оценить степень готовности будущих

педагогов к профессиональной деятельности. Конечно, невозможно говорить об абсолютно верном измерении профессиональной компетентности будущего специалиста в силу того, что сфера деятельности педагога дошкольного образования сложна и многогранна. Однако мы надеемся, что опора профессорско-преподавательского состава вуза на выделенную систему показателей, критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов позволит объективно подходить к оценке качества подготовки будущего педагога.

Список литературы

1. Абашина В.В. Профессиональная подготовка компетентного педагога дошкольного образования в вузе: Монография. – Ханты-Мансийск, 2010. – 286 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. – М.: ИПО МО России, 1995. – 336 с.
3. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. – 2001. – №3. – С.33-47.
4. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. – РИО СурГПУ, 2007. – 162 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 03.09.2015).

УДК 377

КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Ананченко И.В.*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)», Санкт-Петербург, e-mail: igor@anantchenko.ru*

В статье рассматриваются варианты классификации систем тестирования (контроля) знаний учащихся. Компьютерные системы тестирования знаний могут классифицироваться с использованием достаточно большого числа классификационных признаков: по целям проводимого тестирования; по процедуре создания тестов; по способу формирования заданий; по форме заданий, предлагаемых тестируемым; по наличию обратной связи с тестируемыми; по особенностям технической реализации; по стоимости разработки или приобретения компьютерных систем тестирования и т.д. В таблице приведены сравнительные характеристики программных продуктов MyTestXPro, x-TLS, INDIGO, Moodle, OpenTest, Let's test, которые можно использовать для контроля знаний учащихся. Некоторые из сравниваемых характеристик: возможности настройки шкалы оценок; возможность импорта вопросов; возможность экспорта таблиц с результатами; защита ключей к тестам и данных пользователей.

Ключевые слова: система тестирования, система контроля знаний, система компьютерного тестирования, оценка знаний, тестирование, контроль знаний, программы тестирования, методы тестирования знаний

CLASSIFICATION OF COMPUTER TESTING SYSTEMS OF STUDENTS KNOWLEDGE

Ananchenko I.V.*St. Petersburg State Institute of Technology, St. Petersburg, e-mail: igor@anantchenko.ru*

The article discusses variants of classification systems testing (control) of student's knowledge. The computer system of testing of knowledge may be classified by use of a sufficiently large number of classification criteria: the targets of testing; the procedure of test generation; generation of jobs; in the form of jobs, the proposed test; feedback from testing; technical features; cost of development or acquisition of computer systems testing. The table below compares the software products that you can use for testing students' knowledge: MyTestXPro, x-TLS, INDIGO, Moodle, OpenTest, Let's test. Some of the compared features: customization of the scale of assessments; importing; exporting tables with results; protecting the keys to the tests and data users.

Keywords: system testing, control system knowledge, the system of computer testing, knowledge evaluation, testing, knowledge testing, program testing, methods of testing knowledge

Развитие современных компьютерных и инфокоммуникационных технологий позволяет повысить эффективность обучения. Компьютеры применяются не только для интенсификации процесса обучения с использованием современных мультимедийных средств, но и для решения вопросов, связанных с обеспечением подготовки учащихся к сдаче тестов, промежуточного и итогового тестирования. Следует отметить, что в настоящее время все больше людей привлекает возможность проходить обучение дистанционно, без отрыва от основной работы, без необходимости приезжать для очного прохождения обучения в учебные заведения. Возможен вариант изучения учащимся учебных материалов без общения с преподавателем, основанный только на использовании подготовленных для изучаемой дисциплины учебно-методических пособий, но, эффективность такого обучения будет ниже, чем в случае, если учащийся кроме изучения предлагаемых материалов получает возможность общения с преподавателем непосредственно «вжи-

вую» или с использованием технических средств (скайп и его аналоги, электронная почта и т.д.). Одна из сложностей, возникающих в процессе самообучения, выполнение самопроверки и контроля того, насколько качественно и полно усвоен изученный учебный материал. Наиболее эффективен процесс контроля за тем, как были усвоены наиболее сложные из изучаемых в учебном курсе тем, во время общения учащегося с преподавателем. Компьютерные тесты позволяют отчасти решать вопросы обеспечения эффективного контроля знаний учащихся, так как тесты достаточно эффективны, когда необходимо проконтролировать, как учащийся запомнил базовую информацию, которую необходимо запомнить согласно плану изучаемой дисциплины, определить насколько правильно и быстро (в варианте теста с фиксированным временем ответа на каждый вопрос, которое нельзя превышать) учащийся может выбирать типовые решения из перечня возможных. Более сложен для реализации тест, проходя который учащийся должен продемонстрировать

не только знание базовых положений изучаемого материала, но и умение творчески, нестандартно решать поставленные перед ним задачи.

Целью статьи является обобщение информации о различных вариантах классификации систем тестирования (контроля) знаний учащихся, что позволит более обосновано выбирать оптимальные системы для организации тестирования знаний учащихся с учетом организационных, технических и иных требований, предъявляемых к выбираемой системе тестирования.

Компьютерное тестирование знаний учащихся – один из вариантов реализации педагогического тестирования, традиционно рассматриваемого как форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов [1]. Подготовку и проведение компьютерного тестирования уровня знаний можно разбить на три основных этапа: предварительный этап подготовки качественных тестов, этап проведения тестирования, этап обработки полученных результатов, позволяющий дать оценку эффективности усвоения знаний тестируемым [1]. Отметим, что по технологии проведения тесты могут быть не только компьютерными, но и другими, например, тесты бумажные, натурные, тесты с использованием специальной технической аппаратуры и т.д., однако обсуждение таких технологий тестирования выходит за рамки темы данной статьи и в ней не рассматривается.

Классификация компьютерных систем тестирования. Компьютерные системы тестирования знаний учащихся можно классифицировать с использованием достаточно большого числа классификационных признаков, ниже представлены семь признаков, которые могут быть положены в основу систем классификации компьютерных систем тестирования знаний.

1. Классификация компьютерных систем тестирования знаний по достигаемым в ходе тестирования целям, например, тесты аттестационные, обучающие, информационные и т.д. [2-4]. В зависимости от целей тестирования возможно различное использование одних и тех же программ компьютерного тестирования учащихся, связанное с организацией процедуры тестирования. Например, если тестирование проводится как самоподготовка с целью последующего прохождения аттестационных тестов, то в таком режиме учащимся может быть разрешено использование справочных материалов, нет необходимости строгого контроля на предмет установления личности сдающего и т.д. Прохождение итоговых тестов учащимися желательно с использо-

ванием той же программы, на которой они проходили подготовительное тестирование, или программы максимально приближенной к ней по оформлению интерфейса, чтобы исключить или максимально уменьшить вероятность неправильных ответов вызванных тем, что тестируемый ошибочно «нажимает не ту кнопку», работая с новой, непривычно для него программой. Программа тестирования должна обеспечивать дружелюбность и мультимедийность используемого в процессе компьютерного тестирования интерфейса, с которым работает сдающий тест.

2. По процедуре создания тесты можно подразделять на стандартизованные или не стандартизованные. Стандартизованные системы тестирования должны удовлетворят целому ряду требований, которые должны быть учтены и реализованы разработчиками системы [5].

3. По способу формирования заданий – детерминированные, стохастические, динамические [1].

4. По форме предлагаемых тестируемым заданий – закрытого типа, открытого типа, установление соответствия, упорядочивание последовательности, контроль правильности выполнения определенных действий на предлагаемых тестируемому панелях управления, соответствующих, например, панелям управления компьютеризированного нефтехимического производства и т.д. [2].

5. По наличию обратной связи – традиционные системы тестирования или адаптивные системы тестирования. Компьютерная система тестирования, реализующая адаптивный вариант тестирования, задает вопросы с учетом ответов тестируемого на ранее заданные системой тестирования в этом же тесте вопросы. Тесты, построенные по адаптивной методике, позволяют сократить число вопросов, а, значит, и время, затрачиваемое на тестирование, для сильных учащихся, дающих правильные ответы на вопросы в начале тестирования. Тестирование отличника может ограничиться предложением ему 10-15 сложных вопросов, в то время, как неправильно отвечающему слабо знающему материал учащемуся будет предложено большее число более легких вопросов для определения того, может ли он претендовать на минимальную положительную оценку или нет. Отметим, что адаптивные тесты требуют больших усилий от разработчиков, так как необходимо определять веса для вопросов разного уровня сложности, решить, как система тестирования будет определять начальный уровень тестируемого, и как будет выбирать

для тестируемого последующие вопросы, учитывая его ответы на уже заданные ему вопросы.

6. По особенностям технической реализации. Например, компьютерные системы тестирования можно подразделить на две группы. К первой группе будут отнесены программы, работающие на компьютере локально, без необходимости использования возможностей компьютерной сети. Вторая группа – клиент-серверные решения, подразделяющаяся на две подгруппы: в первой для начала тестирования необходимо установить на компьютер тестируемого специальную программу – клиент, взаимодействующую с сервером тестирования. Ко второй подгруппе будут отнесены клиент-серверные решения, в которых тестируемый для ответов использует web-интерфейс обычного веб-браузера, что является достаточно хорошим решением, так как не предъявляются дополнительные технические требования к аппаратному и/или программному обеспечению, которые могут возникнуть, если необходимо установить на компьютер специализированную программу-клиент для организации рабочего места тестируемого.

7. По стоимости разработки или приобретения компьютерных систем тестирования. Системы компьютерного тестирования знаний учащихся могут быть эксклюзивными, написанными программистами самого учебного заведения или по его заказу. Достоинство таких, написанных под заказ, систем – высокий уровень интеграции программного обеспечения с используемыми системами документооборота учебного заведения, компьютеризированными системами дистанционного обучения и т.д. Очевидный недостаток связан с тем, что такая система тестирования “существующая в одном экземпляре” будет требовать больших затрат в случае необходимости ее модификации, отдельно должны будут решаться вопросы, связанные с необходимостью импорта-экспорта тестовых вопросов, т.к. формат базы хранения тестов не совместим с массово используемыми системами тестирования и т.д. Программы компьютерного тестирования, ориентированные для использования всеми (реализованные без учета, на уровне структуры и интерфейса, специфики конкретного учебного учреждения), будут проигрывать в плане возможностей гибкой интеграции с другим компьютерным программным обеспечением учебного заведения, но, при прочих равных условиях, стоимость владения такими системами тестирования будет ниже, появляется возможность использовать общую базу тестов для нескольких учебных заведений,

использующих одну программу компьютерного тестирования знаний.

Компьютерные программы тестирования знаний учащихся – число программ, разработанных для этих целей велико, для сравнения возможностей были отобраны шесть программ, достаточно часто используемых для организации тестирования знаний. Критерий отбора не только широкая используемость программ, но и возможность настроить использование русскоязычного интерфейса для взаимодействия с тестируемым. Были отобраны программы: MyTestXPro [7], x-TLS[8], INDIGO[9], Moodle[6], OpenTest[10] и Let's test, результаты сравнения приведены в таблице.

В таблице под основными видами тестовых вопросов подразумеваются вопросы с выбором одного или нескольких вариантов, вопросы с открытым ответом (ввод ответа в текстовое поле), а также задания на установление порядка следования и соответствия; возможность доработки модулей программы и интегрирования своих собственных блоков в программу – возможность внедрения модулей кода в используемое программное обеспечение.

Сравнение стоимости рассматриваемого программного обеспечения не приводится, так как конечная стоимость покупки даже одного программного продукта может быть разной, зависящей от многих факторов – число покупаемых лицензий, особенности использования программы, загрузка исполняемого кода программы с сервера или покупка в «коробочном» варианте исполнения и т.д.

Заключение. Предлагаемые варианты классификации систем тестирования могут помочь в выборе системы тестирования с учетом целей и задач тестирования, а также с учетом технических требований, предъявляемых к системе контроля знаний. Следует отметить, что несмотря на то, что использование компьютерных тестов для контроля знаний учащихся является эффективным при грамотном выборе и использовании системы компьютерного тестирования, но промежуточный, а тем более итоговый контроль знаний учащихся, не должен сводиться только к использованию компьютерных тестов. Важными остаются такие формы контроля, как очная сдача зачетов и экзаменов, когда обучающиеся беседуют с преподавателем, который не только контролирует правильность ответов учащихся, но и может прокомментировать почему, например, данный ответ был признан не правильным или, если ответ признан корректным, какие альтернативные, возможно более оптимальные, варианты решения также были возможны.

Сравнение возможностей программ компьютерного тестирования знаний

Возможности	Программы тестирования					
	MyTestXPro	x-TLS	INDIGO	Moodle	OpenTest	Let's test
Дополнительные виды тестовых вопросов, кроме основных	X	-	-	-	-	-
Возможность настройки шкалы оценок	X	X	X	X	X	X
Возможность импорта вопросов	X	X	X	X	X	X
Возможность экспорта таблиц с результатами	X	-	X	X	X	X
Защита ключей к тестам и данных пользователей	X	X	X	X	X	X
Бесплатное распространение лицензионной версии	-	X	-	-	-	-
Возможность доработки модулей программы, интегрирование собственных блоков	-	X	-	-	-	-
Возможность изменения дизайна интерфейса тестируемой программы	-	-	X	X	X	X
Настройка расписания времени проведения тестирования	-	-	X	X	X	X
Установление дополнительного анкетирования во время тестирования	-	-	-	X	X	X

Список литературы

1. Википедия: Педагогическое тестирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогическое_тестирование (дата обращения: 14.01.16).
2. Ананченко И.В., Шапаренко Ю.М. Современные компьютерные системы контроля знаний учащихся // Символ науки. 2015. № 6. С. 250-253.
3. Немировский В.Б., Стоянов А.К. Реализация разновидностей открытой формы компьютерного тестирования знаний // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309. № 7. С. 234-239.
4. Печников А.Н., Туровская А.О., Туктаров Р.Р. Модели и процедуры оценки результатов компьютерного тестирования знаний // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 4. С. 365-371.
5. Габбасова И.Н., Москаленко Ю.С. Предпосылки тестирования знания в слабо структурированных предметных областях // Вологодские чтения. – 2007. – № 63. – С. 11-13.
6. Информационный портал Moodle. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moodle.org/> (дата обращения: 14.01.2016).
7. Компьютерное тестирование знаний MyTestX. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mytest.klyaksa.net/> (дата обращения: 14.01.2016).
8. Автоматизированная система обучения и контроля знаний на основе расширенных тестовых заданий x-TLS. Общая информация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xtls.org.ua/about.php> (дата обращения: 14.01.2016).
9. Программа для создания тестов и онлайн тестирования INDOGO. Возможности и функции системы тестирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opentest.ru/features/> (дата обращения: 14.01.2016).
10. Профессиональное тестирование StartExam. Защищенное тестирование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opentest.ru/features/zashchita-testa/> (дата обращения: 14.01.2016).

УДК 378

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ (ИЗО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Бусыгина З.Р.

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

Статья содержит информацию о пользе рисования, арт-терапии, разных видах творчества для детей старшего дошкольного возраста; о том, что творческие способности заложены в каждом человеке с детства и сохраняются всю жизнь. Также даны рекомендации, как развить творческую личность и какие условия, необходимые для художественно-эстетического развития, могут создать родители для своих детей. Также приведены результаты диагностики по художественно-эстетическому развитию детей на основе деятельности творческого кружка «Мастерилка», действующего на базе Детского сада №75, г. Магнитогорска.

Ключевые слова: арт-терапия; художественное творчество; творческая личность, дошкольники

THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON OF THE CHILD OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE ART THERAPY METHODS (ISO ACTIVITIES).

Busygina Z.R.

Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, Magnitogorsk,
e-mail: busygina-zulja@rambler.ru

This article contains information about the benefits of drawing, art therapy, different kinds of creativity for preschool children; that the creativity inherent in every human being in childhood and persist for life. Also, there are some tips how to develop a creative person, and what conditions are necessary for artistic and aesthetic development, parents can create for their children. Also, the results of diagnostics of artistic and aesthetic development of children through the work of the creative circle «Masterilka» acting on the basis of the kindergarten №75, Magnitogorsk.

Keywords: art therapy, artistic creation, creative person, preschool children

«То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности. Это правило касается всех сфер духовности жизни ребенка и особенно эстетического воспитания».

В.А. Сухомлинский

В современном обществе, характеризующемся высоким темпом жизни, состояниям эмоциональной неуравновешенности, неопределенности, иногда ощущениям незащищенности подвержены не только взрослые, но и, к сожалению, дети. Чтобы снять это чувство и помочь им адаптироваться в окружающей обстановке, а также развить воображение, память, мышление, восприятие и стрессоустойчивость, необходимы специальные занятия и способы преодоления стрессовых ситуаций и негативных чувств и ощущений. Одним из таких ресурсных методов являются занятия творчеством или арт-терапия. Термин «арт-терапия» впервые был предложен Адрианом Хиллом (1938). Являясь по профессии художником, он связывал исцеляющие возможности творческой деятельности (изобразительной) с эффектом отвлечения и освобождения пациента от «болезненных переживаний». [8, с.200]. В современной

психологии существует значительное разнообразие представлений об арт-терапии. Термин «арт-терапия» в переводе с английского также означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством» [8, с. 4]. Художественное творчество представляет собой взаимосвязь таких факторов как экспрессии, коммуникации и символизации и является основой арт-терапии [8, с. 5]. Конечно, различаются разные виды творчества: изобразительная деятельность, тематические графические тесты, рисунки на свободную тему, спонтанные рисунки и другие рисуночные техники. Они выявляют личностные особенности автора, «портретируют» его индивидуальность, отражают предыдущий эмоциональный опыт.

Развитие каждого ребенка очень индивидуально, но неоспоримым является тот факт, что ребенок может рисовать, еще не научившись писать. Психолог Рода Келлог собрала и изучила свыше миллиона рисунков маленьких детей. Она показала, что их работы эволюционируют упорядоченным образом-от первых базовых «клякс» в сторону последовательных символов.

Рисунки детей в возрасте 2 лет не являются бесцельным размазыванием красок, в них можно выделить 20 типов знаков. Все эти точки, линии и кружки отражают

отдельные движения мышц, которые не контролируются зрительно. Как считает Келлог, каждый ребенок должен уметь рисовать такие знаки. Дети, которые не способны этого сделать, отстают в развитии.

Прослеживая за развитием ребенка с самого раннего детства, можно увидеть, что творческие навыки ребенка, параллельно с дописываемыми, развиваются поэтапно в определенной последовательности. Так к году-полутора ребенок способен постукивать по бумаге или рисовать «каракули». К 3 годам обычно изображает нечто, напоминающее буквы, а также рисует всевозможных размеров круги, иногда с двумя точками внутри, напоминающие голову человека. Символически круг для ребенка в этот период может обозначать все, что угодно: цветы, животное и т.п.

К 3,5 годам ребенок уже может пририсовывать к голове туловище, порой по размерам гораздо меньше головы. Ребенок начинает рисовать человечков, иногда отражая в рисунке какие-то элементы одежды. В это же время он пишет большие печатные буквы, цифры, чаще всего перевернутые зеркально.

К 5 годам ребенок уже умеет писать свое имя печатными буквами, а в его рисунках появляется смысл. Рисунки начинают носить сюжетный характер. С особенным удовольствием дети в пятилетнем возрасте рисуют разных животных, птиц, всевозможные предметы быта, деревья, цветы.

В дальнейшем, в возрасте 10 лет, у детей возрастает стремление реалистично отображать в рисунке все увиденное. Именно в этот период родителям необходимо быть внимательными в оценке творчества ребенка.

Необходимо также знать, что у детей, в отличие от взрослых, существует теснейшая связь между телесным и духовным. Взрослый постоянно контролирует свои реакции. Ребенок же мгновенно демонстрирует свои чувства. Поэтому и в своем творчестве дети, не задумываясь, рисуют то, что чувствуют, не пытаясь проанализировать это с точки зрения эстетики и этики. [9, с.8] Рисование является прекрасным средством для самопознания, формирования позитивного взгляда на жизнь, духовного и физического исцеления. Гёте считает: «Нам следует меньше говорить и больше рисовать». Разумеется, прежде всего, нужно приобрести кое-какие необходимые для рисования принадлежности, а также хорошо бы найти в доме подходящее место, где можно спокойно заниматься творческой работой. Уединение и спокойствие, отсутствие раздражающих факторов – немаловажные условия для терапевтических целей.

В психотерапии существует целый ряд методов и рисуночных тестов, используя которые взрослый человек может многое узнать о своем внутреннем мире, так же как с помощью тех же методов и тестов педагоги и родители могут узнать о мире ребенка, о его душевных переживаниях, о его характере, предпочтениях и отношении к жизни. Сам по себе процесс рисования имеет большое психотерапевтическое значение – человек становится более гармоничной личностью. Вот почему так важно с раннего детства развивать в ребенке наблюдательность, воображение и творческие способности [9, с.13].



Рис. 1. Девочки на занятиях батиком создают свои маленькие шедевры: «Натюрморт» и «Кошка на прогулке»

Наверное, любой родитель хотел бы воспитать своего ребёнка творческой личностью. Что для этого нужно? Какие условия необходимы ребенку, и что нужно знать родителям? Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления. Природная одаренность ребенка проявляется довольно рано, но то, в какой степени разовьется его творческий потенциал, во многом зависит от семьи. Семья способна развить или загубить творческие способности ребенка. Поэтому формирование творческой личности, одна из наиболее важных задач воспитания. Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. Психологи называют различные сроки от полутора до пяти лет. Также существует гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Дошкольное детство является наиболее благоприятным (сензитивным) периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно

любопытны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно более независимо и еще не задушено стереотипами. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

чувств, но и тем сенсорным опытом, который он приобрел в раннем детстве. Действительно, практика и исследования показывают, что чем раньше начать развивать ощущения и восприятие малыша, тем разнообразнее и полнее будет его сенсорный опыт к тому времени, как он начнет рисовать, лепить.

Рекомендации по развитию творческой личности

1. Родителям необходимо сделать процесс жизни и деятельности детей творческим, ставить детей в ситуации познавательного, художественного и нравственного творчества.

2. Необходима комфортная психологическая обстановка, поэтому поддер-



Рис. 2. Работа в технике шерстяной акварели. Создание картины «Мамины розы». Ребенок, владея приемами, сам создает картину



Рис. 3. Дошкольники создают картины, используя известные приемы работы с шерстью, и ориентируясь на собственное восприятие окружающей действительности. Работы: «Мамины розы», «Березки», «Ходит осень в нашем парке...»

Представления о предметах и явлениях формируются на основе восприятия. Поэтому важнейшим условием развития творчества ребенка является развитие восприятия (зрительного, слухового, осязательного, кинестетического, тактильного), формирование разнообразного сенсорного опыта.

Особенности восприятия ребенка определяются не только состоянием органов

живайте дома атмосферу тепла, доверия и творчества.

3. Избегайте стереотипов. Исходите из задатков вашего ребёнка.

4. Предоставьте ребенку свободу в выборе деятельности, в способах и методах действия, не мешайте ему свободно выражаться.

5. Поддерживайте творческую инициативу ребенка через уважительное отно-

шение всех членов семьи к его рисункам, поделкам, первым попыткам сочинить что-нибудь.

6. Запишите ребенка в детский кружок или студию, музыкальную школу и школу искусств, чтобы он мог развивать и совершенствовать свои творческие способности.

7. Активно включайтесь в процесс и творите вместе с ребенком.

8. Украшайте квартиру рисунками вашего малыша

9. Читайте ребенку сказки.

10. Предоставьте ребёнку комнату или отдельный уголок для игр и игрушек.

11. Не бойтесь испачкаться или испачкать что-то в доме (накройте белый диван, уберите вазы повыше).

12. Никогда не навязывайте ребенку свое мнение!

Главное в процессе воспитания творческой личности – это дать ребенку возможность осознать свою способность к творчеству! [2].

Для развития творческих способностей детей нами был создан творческий кружок «Мастерилка», на котором дети старшего дошкольного возраста занимаются творчеством.

Здесь можно и рисовать, и делать аппликации, заниматься валянием (как в технике шерстяной акварели, так и мокрым валянием), батиком и другими видами творчества. Главное создать обстановку и вызвать желание и заинтересованность детей чем-то новым. Показать им, что мир интересен и многогранен. Что можно из бросового материала создать новую вещь, какую-то картину, сувенир, игрушку. И нигде в мире не будет такой же похожей игрушки или картины, потому что авторы индивидуальны, и у каждого свой неповторимый стиль, почерк и характер. А главное-результат. На сегодняшний день, эти девочки обладают высоким уровнем развития внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия. У них хорошие отношения со сверстниками, образное мышление, фантазия, высокая познавательная активность.

Также приведу результаты диагностики детей по художественно-творческому развитию на начало и конец года, где можно увидеть все изменения в динамике (табл. 1).

Как видно из диаграммы (рис. 4), все показатели преобладают на среднем уровне. Приблизительно одинаковое число детей как на высоком уровне, так и на среднем уровне творческого развития.

Таблица 1
Диагностика художественно-творческого развития. Показатели на начало года

№ п/п	Инициалы ребенка	Создает выразительные художественные образы, используя всю цветовую палитру	Передаёт характерные признаки предметов, явлений	Знает особенности изобразительных материалов (гуашь, акварель, мелки, уголь, пастель, шерсть)	Создает предметы разной формы, используя усвоенные приемы и способы работы	Использует разные способы при работе с шерстью для создания образов	Самостоятельная работа при создании картины или предмета – придумать сюжет и самому воплотить его	Итог
1	А. К.							
2	А. С.							
3	Д.Ю.							
4	З. С.							
5	К. Д.							
6	Л.А.							
7	М.П.							
8	П.Д.							
9	Т.А.							
10	Ш.Л.							
11	Щ. С.							

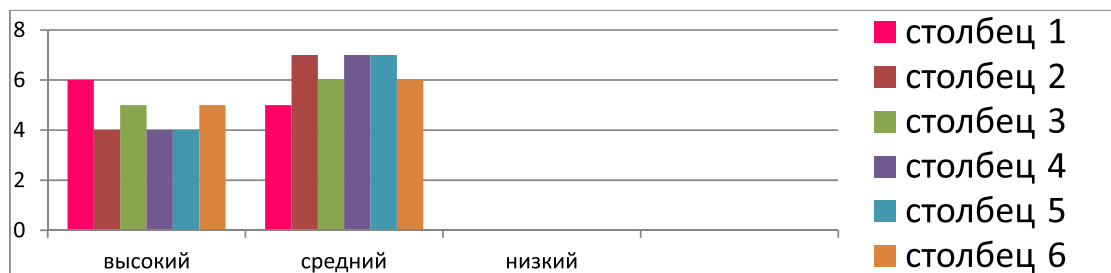


Рис. 4. Диаграмма. Показатели на начало года

Таблица 2

Диагностика художественно-творческого развития. Показатели на конец года

№ п/п	Инициалы ребенка	Создает выразительные художественные образы, используя всю цветовую палитру	Передает характерные признаки предметов, явлений	Знает особенности изобразительных материалов (гуашь, акварель, мелки, уголь, пастель, шерсть)	Создает предметы разной формы, используя усвоенные приемы и способы работы	Использует разные способы при работе с шерстью для создания образов	Самостоятельная работа при создании картины или предмета – придумать сюжет и самому воплотить его	Итог
1	А. К.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
2	А. С.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Средний
3	Д.Ю.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Средний
4	З. С.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Средний
5	К. Д.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
6	Л.А.	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
7	М.П.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
8	П.Д.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
9	Т.А.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
10	Ш.Л.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
11	Щ. С.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний

Показатели на конец года.

- высокий уровень – 72%
- средний уровень – 27%
- низкий уровень – 0%

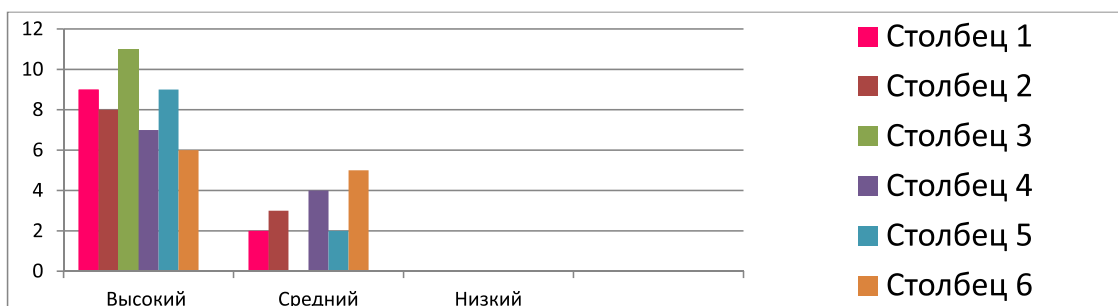


Рис. 5. Диаграмма. Показатели на конец года

Как видно по диагностике детей (табл. 2) и диаграмме (рис. 5) на конец учебного года, преобладает высокий уровень владения умениями, знаниями и использование умений и навыков в самостоятельной работе, либо предметов в технике сухого валяния. Все девочки показали хорошее знание изобразительных материалов. Какой и для чего используется, с удовольствием и интересом познакомились с новым для них войлоком, шерстью. При создании картины, объемного предмета, используются разные приемы работы с шерстью. Кто-то больше предпочитает скручивание и скатывание, затрудняясь в мокром валянии, им необходима помощь взрослого. В итоге, самостоятельно придумать сюжет и воплотить его в реальность, используя все средства и знания, могут 6 человек из 11-ти. Т.е., это составляет 54,5% детей. Но, главное, это, чтобы у детей было желание что-то творить и создавать, а в этом мы должны им помочь, обеспечив развивающую среду и свою помощь. Уровень владения знаниями и умение использовать их на практике – высокий по всем шести показателям, что составляет 72%.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; под ред. В. Иванова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
2. Ваньева Анна Юрьевна. Как воспитать творческую личность. <http://ped-kopilka.ru/blogs/ana-yurevna-vaneva>.
3. Гусева Л.Г. О развитии личности одаренного ребенка // Современные проблемы науки и образования : материалы XLVII внутривузовской научной конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – С. 27-28.
4. Гусева Л.Г., Малюк О.А. Изобразительная деятельность и экологическое воспитание младших школьников. Актуальные проблемы современной науки, техники и образования // Материалы 73-й международной научно-технической конференции / под ред. В.М. Колокольцева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова 2015. Т. 3. – 162 с. – С.77-80
5. Гусева Л.Г. Психологическая диагностика личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (методическое пособие). – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 76 с.
6. Лебедева Л.Д., Никаноров Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
7. Мусийчук М.В., Киба М.С. Психологические функции арт-терапии как средства профилактики эмоционального выгорания менеджеров // Мир науки. – 2015. – №3. [Электронный ресурс] <http://mir-nauki.com>.
8. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка: Исцеление через искусство. – СПб.: Европейский дом, 2000.
9. Шевченко М.А. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. – М.: АСТ, Кладезь, 2014. – 176 с.

УДК 37.015.3

ВЛИЯНИЕ СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Глебова М.В.*Управление образования администрации города Прокопьевска, Прокопьевск,
e-mail: mvg.office@mail.ru*

Рассматриваются проблемы социальной детерминации интеллекта и творчества; выделяются средовые факторы, значимо влияющие на когнитивное развитие ребенка. Раскрываются важные аспекты развития интеллекта и творческого потенциала детей: эмоциональные отношения и способы взаимодействия членов семьи. На основе анализа влияния средовых факторов показана большая социальная детерминированность креативности по сравнению с интеллектом, различие путей этого влияния. Подчеркивается значимость проблемы детерминации психического развития ребенка для педагогической теории и практики в поиске перспективных путей развития интеллектуального и творческого потенциала подрастающего поколения.

Ключевые слова: интеллект, креативность, социальная детерминация, средовые факторы, умственное развитие, образовательный процесс

THE ENVIRONMENTAL FACTORS AFFECTING ON THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE AND CREATIVITY

Glebova M.V.*Department of Education Administration of Prokopyevsk, Prokopyevsk, e-mail: mvg.office@mail.ru*

The article deals with the problem of the social determination of intelligence and creativity; highlighted environmental factors affecting the child's cognitive development. Disclosed are important aspects of the development of intellectual and creative potential of children: the emotional relationships, and ways to engage family members. On the basis of analysis of the impact of environmental factors shows a big social determinism of creativity, compared with the intellect, also the difference pathways of this influence. It emphasizes the importance of the problem of determination of mental development of the child for an educational theory practice in the search for promising ways to develop intellectual and creative potential of the younger generation.

Keywords: intelligence, creativity, social determination, environmental factors, cognitive development, educational process

Проблема развития интеллектуальных ресурсов и творческого потенциала личности приобретает ключевое значение не только в образовательной практике, но и во всех сферах социально-экономической жизни общества постиндустриального периода. Формирование вектора глобальной инновационной динамики в значительной степени определяются фактором продуцирования научных идей и ускоренным развитием когнитивных технологий в высокотехнологичной профессиональной деятельности.

Современная инновационная высокотехнологичная методология по разработке высококачественной и конкурентоспособной научной продукции невозможна без мобилизации мыслительных, рационально-творческих фундаментальных способностей человека. Целенаправленное развития интеллекта и креативности подрастающего поколения должно рассматриваться в качестве ведущей цели государственной образовательной политики. В современной психологической науке и смежных отраслях научного знания проблема интеллектуального и творческого развития приобретает наиболее дискуссионный характер в контексте вопроса о детерминантах этого развития.

В отечественных и зарубежных психологических исследованиях накоплен значительный массив эмпирических данных о влиянии средовых факторов, специально смоделированной социальной среды на уровень развития интеллекта и творческих способностей (Д.В. Ушаков, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков, А.Н. Воронин, Т.Н. Тихомирова, Н.В. Хазратова, Н.М. Гнатко, В. Lnhelder, H.Sinclair, M. Bovet; D.K. Yee, J.S. Eccles; G. Mugny, W. Doise, A. Perret-Clermont; T.D. Wilson, P.W. Linville; J.F. Wohlwill, R.C. Lowe; J.H. Flavell, M.J.A. Howe и др.).

Результаты исследования семейной микросреды показали определяющее влияние такого средового фактора, как психическая стимуляция, на интеллектуальное развитие в детском возрасте. В работах В.Н. Дружинина, Т.Н. Тихомировой, Д.В. Ушакова, J.H. Flavell и др. экспериментально доказана зависимость процессов развития умственных способностей детей от эмоциональных отношений и способов взаимодействия членов семьи. Современными психологическим исследованиям установлено решающее действие средового факто-

ра на развитии детского интеллекта и творчества [1,8].

Педагогическая теория умственного воспитания закономерно ставит вопрос: насколько эффективно можно развить интеллектуальный и творческий потенциал детей в процессе обучения, и каковы пути детерминации умственных способностей школьников в условиях образовательной микросреды.

В психогенетических исследованиях интеллекта и креативности закономерно поднимаются вопросы о возрастных периодах, оказывающих решающее влияние на развитие способностей, соотношении средовых и генетических факторов в развитии интеллекта и творческих способностей в течение всей жизни.

В рамках психогенетических программ получены значимые результаты о доминирующем влиянии окружающей среды на психометрические показатели интеллекта и креативности (С.Б. Малых, 2009; V. Kovas, C.M.A. Haworth, P.S. Dale & R. Plomin и др.). Данные исследования проводят дифференцировку социальной среды на общую (shared) и разделенную (nonshared) и выявляют роль совпадающих средовых условий (материального уровня семьи, образовательного ценза родителей, жилищных условий и др.) и несовпадающих (посещение детьми разных учебных заведений, классов, межличностных отношений в семье и др.) на развитие интеллекта детей [2,9].

Результаты психогенетических исследований показал меньшую роль общей среды в развитии интеллекта (11–35% дисперсионного распределения показателей интеллекта) по сравнению с влиянием неразделенной среды (14–38%) [7]. Полученные данные устанавливают постоянный уровень влияния неразделенной среды для разных возрастных периодов, в то время как влияние неразделенной среды имеет изменяющийся характер, специфичный для каждого возраста.

В работах отечественного психолога В.Н. Дружинина выделены модели, объясняющие влияние социальной среды на интеллект детей.

Согласно одной группе ученых, модель социальной детерминации способностей основывается на решающей роли эмоционального общения между родителями и детьми. В этой модели особенно подчеркивается значение фактора затраченного времени в процессе внутрисемейного общения, положительно влияющего на развитие интеллекта и креативности. Однако исследования В.Н. Дружинина показали, что в действительности на интеллект ребенка

большое влияние оказывает не временной показатель общения ребенка с конкретным родителем, а эмоциональная связь с каждым из них. Независимо от продолжительности общения внутри семьи, на интеллектуальное развитие ребенка оказывает интенсифицирующее воздействие прочность и глубина эмоциональной связи с родителями. Поскольку в процессе воспитания детей мать оказывается эмоционально ближе к ребенку, именно она существенно влияет на формирование и развитие его интеллектуальных и творческих способностей. При этом возникает эффект интеллектуального воздействия, называемый материнским эффектом [1].

Влияние семьи на развитие креативности исследовалось в работе Т.Н. Тихомировой при изучении характерного для российской семьи участия бабушек в воспитании детей [5]. На первом этапе для участия в исследовании были привлечены дети, обучавшиеся в одной из частных общеобразовательных школ Москвы. Выборка испытуемых проводилась с учетом эквивалентного уровня материального достатка семьи. Все испытуемые были поделены на контрольную и экспериментальную группы численностью по 15 человек каждая, на основе критерия «воспитываемые бабушками», «воспитываемые родителями». Программа диагностического обследования испытуемых включала методики исследования уровня дивергентного мышления Э.П. Торренса, модифицированный WISC-тест Д. Векслера на определение уровня общего интеллекта. В ходе исследования установлены следующие закономерности:

1. Средние значения IQ у членов группы, воспитанием которых занимались преимущественно родители, превышают средний показатель интеллекта в группе детей, в воспитании которых принимали участие в основном бабушки (уровень значимости $p < 0,01$).

2. Средний уровень креативности в группе детей, воспитывающихся бабушками, выше аналогичного показателя у детей, воспитанием которых занимаются исключительно родители (уровень значимости $p < 0,01$).

3. Более высокий уровень интеллекта зафиксирован в группе детей, воспитывающихся в семейных условиях, по сравнению с испытуемыми, посещающими детский сад.

4. Показатель креативности у детей, организованно посещающих дошкольное образовательное учреждение, превосходит аналогичные данные у детей, не посещающих дошкольное учреждение.

Последующие исследования Т.Н. Тихомировой и Д.В. Ушакова осуществлялись

с привлечением около 200 детей из образовательных учреждений столичного региона. Группа детей для проведения диагностического обследования формировалась из семей со средним уровнем материальной обеспеченности. Результаты в данной выборке показали большую эффективность воспитательного воздействия бабушек при развитии креативности ребенка, по сравнению с его родителями.

Воспитательный стиль бабушек, для которого характерна тесная эмоциональная связь с ребенком, существенно влияет на развитие детской креативности. Воспитание детей бабушками формирует у них способность открыто и свободно самовыражаться, что повышает у ребенка самооценку, позволяет самостоятельно осуществлять выбор во всем, так как бабушки охотно и наиболее полно удовлетворяют желания и потребности своих внуков. Эти факторы являются движущей силой и важными первоисточниками развития творческих способностей детей.

Вторая (идентификационная) группа моделей основана на ролевой позиции детей в процессе познавательной деятельности. Согласно утверждениям исследователей, выдвигающих идею ролевой обусловленности процессов развития интеллекта и креативности, при освоении новых ролей, идентификации себя с одним из родителей (того же пола) ребенок овладевает способами поведения, характерными для его роли, что способствует более тесной корреляции его интеллекта с интеллектом родителей. Проведенные эмпирические исследования не подтвердили эти предположения.

Третья модель социальной детерминации интеллектуального развития ребенка представлена разработкой американского психолога Р. Зайонца. Данная модель прогнозирует зависимость уровня интеллекта ребенка от количества детей в семье. Согласно авторской гипотезе, интеллектуальный микроклимат в семье зависит от числа детей и складывается из уровней интеллекта каждого члена семьи. Как установил исследователь, первенцы получают особые преимущества в интеллектуальном развитии так как они взаимодействуют с родителями большее количество времени по сравнению с рожденными позже их братьями и сестрами. Исследования сотрудников Р. Зайонца, изучавших связь между уровнем интеллекта и местом ребенка в структуре семьи, показали, что IQ в среднем снижается при увеличении числа детей в семье.

А.И. Савенков, анализируя полученные данные, отмечает точность прогноза

Р. Зайонца, предсказавшего прогрессивное снижение показателей по тесту школьных способностей до 1980 г. у американских школьников на основе выявленной в 1976 г. тенденции роста количества детей в семьях американских граждан.

Однако рядом психологов, исследовавших изучавших зависимость творческих способностей детей от численного состава семьи, получены иные результаты. По данным экспериментов М. Балед и М. Рунко, проводившим диагностическое обследование детей на основе теста Дж. Гилфорда, более высокий уровень дивергентного мышления имеют единственные дети. За ними следуют первенцы и младшие дети. Самые низкие показатели креативности по тесту Дж. Гилфорда продемонстрировали средние по времени рождения дети. При этом было установлено важное обстоятельство: у детей, имеющих больше братьев и сестер, фиксировались лучшие результаты, чем у детей, имеющих одного брата или сестру. Этот экспериментальный факт косвенно подтверждается исследованиями многих специалистов, которые отмечают большую настойчивость, коммуникабельность, волевые качества, открытость опыту и меньшую эгоцентричность у детей из многодетных семей [4]. Обобщая результаты эмпирических исследований влияния структурных аспектов семьи на интеллект детей, К.Д. Ушаков формулирует следующие выводы:

1. Уровень интеллекта у детей, имеющих родителей более старшего возраста, в среднем выше, чем у детей с молодыми родителями.

2. В семьях с меньшим количеством детей фиксируется более высокий уровень интеллекта у подрастающего поколения.

3. Психометрические показатели интеллекта детей в семьях уменьшаются от старших детей к младшим.

4. Тенденция к снижению интеллекта наблюдается в многодетных семьях при сокращении временных промежутков между рождением детей.

5. Высокий образовательный и экономический статус семьи благоприятно влияет на развитие интеллекта детей: в таких семьях уровень развития подрастающего поколения выше и перечисленные выше закономерности проявляются в меньшей степени [6].

В исследованиях российских ученых (Е.Л. Григоренко, В.Н. Дружинина, Б. Кочубея, А.М. Матюшкина, Д.В. Ушакова и др.) установлено решающее влияние среды на развитие креативности детей. Согласно полученным экспериментальным данным при

исследовании учащихся старших классов, являющихся моно- и дизиготными близнецами, наиболее высокий уровень креативности проявляют дети с хорошо развитым познавательным интересом, широким кругом общения, коммуникативными способностями и доверительным стилем взаимоотношений с матерью [3,6].

Систематизация исследовательских результатов и теоретический анализ проблемы влияния средовых факторов на развитие интеллектуальных и творческих способностей и синтез отдельных разрозненных знаний были предприняты Д.В. Ушаковым при построении модели социальной детерминации способностей. Обобщая экспериментальные данные, Д.В. Ушаков отмечает отсутствие убедительных доказательств определяющего воздействия интеллекта окружения на когнитивное развитие ребенка. О сложном взаимодействии когнитивных и эмоциональных факторов социальной среды и их детерминирующем воздействии на интеллектуальные и творческие способности детей свидетельствуют результаты исследований В.Н. Дружинина и О.Н. Скоблик. В исследованиях надежно и достоверно установлено, что интеллект ребенка больше коррелирует с интеллектом того родителя, который ему эмоционально ближе [1].

Утверждения о зависимости интеллекта ребенка от количества и качества взаимодействия в семье подтверждаются в британском исследовании, в котором приняло участие 49000 детей г. Бирмингем в возрасте 11 лет. Результаты данного исследования показали, что интеллект детей в среднем тем выше, чем старше их родители. Разница в вербальном интеллекте первого ребенка, рожденного матерью до 20 лет и после 25 лет, составляет в среднем 7 баллов в пользу последнего, что полностью соответствует гипотезе о связи интеллекта с микроклиматом в семье, качеством общения и эмоциональной связью родителей и детей [10].

Социально-психологические исследования проблемы средовой детерминации интеллекта и творчества свидетельствуют о существенном влиянии среды на когнитивное развитие человека. Выявленные в ходе современных исследований факты позволяют судить о значительном влиянии факторов среды на индивидуальные различия в показателях интеллекта и креативности. Общим выводом из анализа влияния средовых факторов является не только большая социальная детерминированность креативности по сравнению с интеллектом, но и то, что пути этого влияния различны.

Психологические исследования последних лет показывают критически малое влияние последних достижений психологии на практическое применение педагогических систем, в связи с чем процесс обучения идет недостаточно успешно, вопросы психического развития детей, в том числе умственного, решаются неэффективно.

Психологические исследования семейной среды раскрывают важные аспекты развития интеллекта и творческого потенциала детей: эмоциональные отношения и способы взаимодействия членов семьи. Выделив в средовом воздействии (в первую очередь, семейном) факторы, значимо влияющие на когнитивные способности, можно целенаправленно формировать среду с целью повышения у детей интеллекта и творческого потенциала.

Для педагогической теории и образовательной практики проблема детерминации психического развития ребенка, определение и раскрытие внутренних психологических условий, обеспечивающих опосредованно психологический эффект внешних воздействий на субъект и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности, является одним из перспективных путей развития интеллектуального и творческого потенциала подрастающего поколения.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Малых С.Б. Проблема развития интеллекта в психогенетике // Когнитивные исследования: Проблема развития, Сборник научных трудов: вып. 3 / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 287-302.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 730 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
5. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.
6. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
7. Dunn J. McGuire S. Young children's nonshare experience: A summary of students in Gambridge and Colorado // See Hetherington at all. – 1994. – P. 111-128.
8. Flavell J.L. Development of children's knowledge about the mental world. // International Journal of Behavioral Development. – 2000. Vol. 24 (1). – P. 15-23.
9. Kovas Y., Haworth C.M., Dale P.S., Plomin R. The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. Monographs of the Society for Research in Child Development. – 2007. Vol 2. № 3. – P.1-144.
10. Record R.G., McKeown T., Edwards J.H. The relation of measured intelligence to birth order and maternal age // Annals of Human Genetics. – 1969.33. – P. 61-69.

УДК 372.854:37.012.3

АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Гринченко Е.Л.

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

В статье приведены методы педагогической диагностики мотивационно-ценностной составляющей химических компетенций. Учитывая, что предметные компетенции рассматриваются как компетенции в конкретной области знаний, автор считает возможным отождествлять понятия «предметные компетенции» при обучении химии и «химические компетенции». Процесс формирования компетенций имеет свою структуру, в которой выделяют следующие компоненты или составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную, рефлексивную. Поскольку деятельности без мотива не бывает, мотивация рассматривается в качестве одной из главных составляющих деятельности студента. Диагностика мотивационной сферы представляет сложную задачу, так как мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее «закрытой зоной». Мотивационно-ценностная составляющая в химической подготовке студента медицинского вуза анализировалась с помощью анкетирования «Ценностные ориентации» М. Рокича (в модификации Б.С. Круглова) и теста «Мотивация учения студентов вуза» авторов С.А. Пакулиной и М.В. Овчинниковой.

Ключевые слова: предметные компетенции, химические компетенции, мотивационно-ценностная составляющая, анкетирования «Ценностные ориентации», теста «Мотивация учения студентов вуза»

ANALYSIS OF MOTIVATIONAL EVALUATIVE COMPONENT IN THE CHEMICAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY

Grinchenko E.L.

Omsk State Medical University, Omsk, e-mail: jeka_him@mail.ru

This article discusses methods of pedagogical diagnostics of motivational evaluative component of chemical competencies. Taking into consideration that the subject of competence are seen as competence in a particular field of knowledge, the author considers it is possible to identify the concept of «subject competence» in teaching chemistry as «chemical competence». The process of formation of competences has a structure in which there are the following parts or components: motivational evaluative, cognitive, operational, activity-reflexive. Since activities do not happen without a motive, motivation is regarded as one of the main components of the activity of the student. Diagnostics of motivational sphere is a difficult task, because the motives of activity and behavior are the most «closed zone». Motivational evaluative component in the chemical education of medical students was analyzed using the questionnaire «Value orientations» M. Rokeach (as modified Kruglov BS) and test «Learning motivation of high school students» the authors S.A. Pakulin and M.V. Ovchinnikova.

Keywords: subject competence, chemical competence, motivation and value component, the survey «Value orientations, test «Learning motivation of high school students»

В современных условиях химическая подготовка сопряжена с формированием предметных компетенций, поскольку формирование компетенций у студентов – одно из обязательных требований к качеству высшего образования. Учитывая, что предметные компетенции рассматриваются как компетенции в конкретной области знаний, считаем возможным отождествлять понятия «предметные компетенции» при обучении химии и «химические компетенции».

При рассмотрении профессиональной подготовки в русле компетентностного подхода наибольшее внимание уделяется перечню, определению и способам оценки необходимых компетенций, методам и формам, позволяющим перенести акцент со знаний на практические умения, обогащению и переструктурированию содержания образования [3, с. 87]. Таким образом, химическую компетенцию можно рассматри-

вать как результат образовательных технологий, методов, форм обучения химическим дисциплинам, всей образовательной среды химического образования, создающей условия приложения профессионально-значимых знаний и опыта [1, с. 31].

Как любая образовательная стратегия процесс формирования компетенций имеет свою структуру, в которой выделяют следующие компоненты или составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную, рефлексивную.

Деятельность студентов, отвечая общей структуре «потребность – учебная задача – мотивы – учебные действия и операции», строится исходя из их субъектной позиции, заинтересованности в результате обучения, с опорой на внутренние и внешние источники мотивации (потребности). Субъектная позиция студента определяется высоким

уровнем внутренней мотивации, обусловленным потребностью в качественном образовании и становлении профессиональной компетентности [2, с. 165].

Поскольку деятельности без мотива не бывает, мы рассматриваем мотивацию в качестве одной из составляющих деятельности студента. Деятельность по регуляции мотивов позволяет сделать процесс обучения более личностно-развивающим, эмоционально-насыщенным, и, следовательно, более продуктивным [2, с. 165-166].

Диагностика мотивационной сферы представляет сложную задачу, так как мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее «закрытой зоной» [5].

Цель – оценка мотивационно-ценностной составляющей в химической подготовке студентов медицинского вуза «до» и «после» применения определенных способов формирования предметных компетенций. Модель и способы формирования химических компетенций описаны в других работах автора.

Материалы и методы исследования

Анкетирование и тестирование проводилось среди студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов медицинского университета в несколько этапов: 2009/10 уч.г., 2010/11, 2011/12 уч. гг., в каждой выборке проводилось два замера «До» и «После», выборки связанные, результаты представлены в обобщенном виде.

Для оценки мотивационно-ценностной составляющей мы использовали две методики: анкетирование «Ценностные ориентации» М. Рокича (в модификации Б.С. Круглова) [4] и тест «Мотивация учения студентов вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова

[6]. Обе методики дополняют друг друга и позволяют сделать единый вывод о выраженности мотивационно-ценностной составляющей в химической подготовке студентов медицинского вуза.

Результаты исследования и их обсуждение

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» в модификации Б.С. Круглова позволяет исследовать направленность личности, определить отношение к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, ключевые мотивы поступков. Анкета, предлагаемая студентам, содержала 2 блока: терминальные ценности – 16 вопросов, инструментальные ценности – 16 вопросов. Инструментальные ценности характеризуют средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности [4]. В модификации Б.С. Круглова данная методика позволяет не ранжировать ценности, а присвоить каждой балл по пятибалльной шкале (1 – меньший, 5 – наибольший балл).

В нашем исследовании наиболее значимым было определить отношение к таким ценностям, как здоровье, познание, развитие, исполнительность, ответственность, самоконтроль.

В ходе педагогического эксперимента обнаружена положительная динамика изменения отношения к ценностям, релевантным химическим компетенциям студентов медицинского вуза, что демонстрирует таблица. Очевидно изменение отношения к представленным ценностям в сторону роста их значимости для респондентов.

Соотнесение ценностей, релевантных химическим компетенциям студентов медицинского вуза на разных этапах педагогического эксперимента

№	Ценности, релевантные химическим компетенциям	% выраженности					
		$H_{пэ}^*$	$K_{пэ}^*$	$H_{пэ}$	$K_{пэ}$	$H_{пэ}$	$K_{пэ}$
		2009/10 гг., выборка 90/86 чел.		2010/11 гг., выборка 103/102 чел.		2011/12 гг., выборка 94/94 чел.	
1	здоровье	75,6	88,4	72,8	88,2	70,2	86,2
2	развитие	48,9	62,8	50,5	61,8	46,8	63,8
3	познание	48,9	63,0	52,4	68,3	48,9	63,0
4	исполнительность	55,6	72,1	54,4	74,5	52,1	75,3
5	ответственность	53,3	70,9	56,3	72,5	55,3	74,7
6	самоконтроль	46,7	65,1	48,5	68,3	50,0	64,7

$H_{пэ}^*$ – начальный этап эксперимента, $K_{пэ}^*$ – конечный этап эксперимента.

Для оценки достоверности результатов мы применяли метод статистической обработки с помощью многофункционального критерия Фишера (ϕ^*) при вероятности допустимой ошибки $p \leq 0,05$. Результаты статистической обработки при $n_1=287$, $n_2=282$ показали, что величины $\phi^*_{\text{эмп}}$ выше значения $\phi^*_{\text{кр}}$: 1) здоровье – $\phi^*_{\text{эмп}} 4,46$; 2) развитие – $\phi^*_{\text{эмп}} 3,39$; познание – $\phi^*_{\text{эмп}} 3,55$; исполнительность – $\phi^*_{\text{эмп}} 4,99$; ответственность – $\phi^*_{\text{эмп}} 4,41$; самоконтроль – $\phi^*_{\text{эмп}} 4,26$. Это позволяет сделать вывод о достоверности полученных данных.

Вторым этапом диагностики мотивационно-ценностной составляющей является проверка состояния уровня мотивации студентов с помощью теста «Мотивация учения студентов вуза». Авторы С.А. Пакулина и М.В. Овчинников на основе теоретических исследований мотивационной структуры студентов в вузе Т.А. Ивановой, А.К. Марковой, В.И. Чиркова, К. Штарке разработали и апробировали методику для изучения мотивации учения студентов. Данная методика в отличие от других позволяет выделить и оценить как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию учения. Тест содержит 36 вопросов для каждого респондента. С.А. Пакулина предлагает оценить значимость мотивов по шкале от 0 до 5 в порядке возрастания их значимости, но мы

использовали модифицированный вариант, не нарушающий общего смысла и качества: 1 балл – незначимые мотивы, 2 балла – значимые, 3 балла – очень значимые [6].

Для оценки по данной методике было определено четыре уровня мотивации: очень высокий 90-100 %, высокий 80-89 %, умеренный 65-79 % и низкий <65 %. Результаты диагностики свидетельствуют, что большинство студентов имеют высокий и умеренный уровни внутренней мотивации.

Заметим, что на начальном этапе процент студентов с высоким и умеренным уровнем мотивации выше, чем на конечном этапе эксперимента, а процент студентов с очень высоким и высоким уровнем вырос на конечном этапе за счет уменьшения числа студентов с умеренным уровнем мотивации (рис. 1).

Анализ результатов диагностики внешней мотивации учения у первокурсников ОмГМУ показал, что для большинства студентов характерен умеренный уровень как на начальном, так и на конечном этапах (52,9 % и 59,6 % соответственно). Количество студентов, имеющих высокий (20,6 %) и очень высокий (4,5 %) уровни, увеличилась на конечном этапе, а доля студентов с низким уровнем мотивации уменьшилась до 15,3 % (рис. 2).

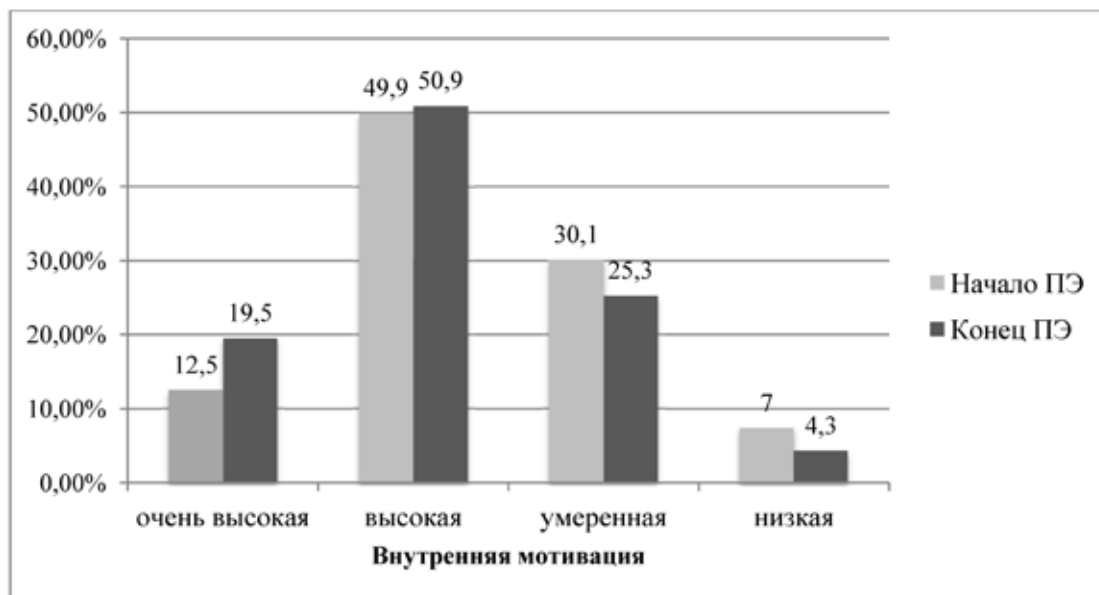


Рис. 1. Динамика развития внутренних мотивов студентов на разных этапах эксперимента

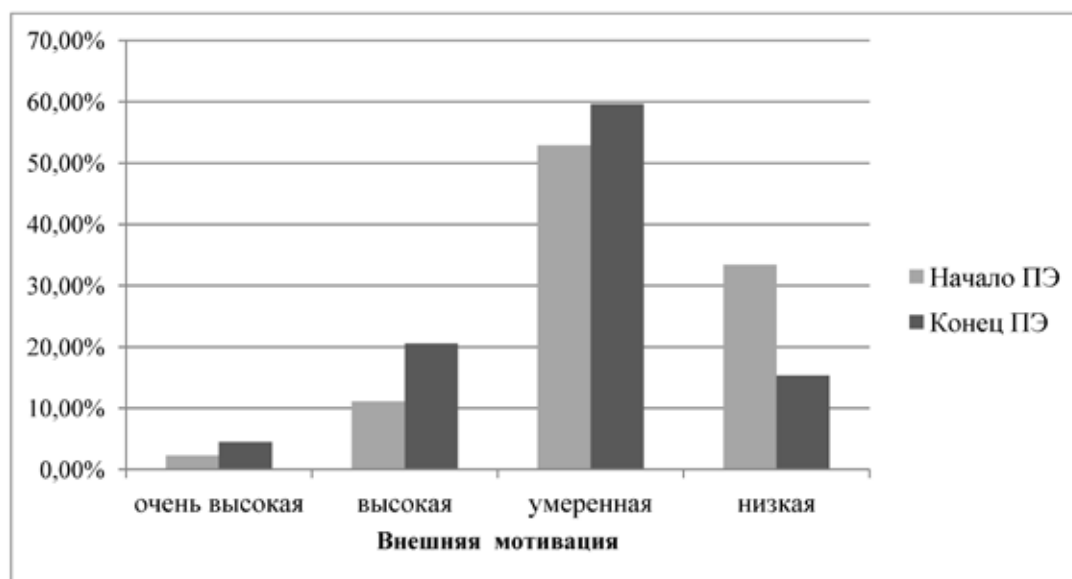


Рис. 2. Динамика развития внешних мотивов студентов на разных этапах эксперимента

Результаты диагностики внешней и внутренней мотивации учения у первокурсников ОмГМУ показывают уменьшение доли студентов, имеющих очень высокий и высокий уровни внешней по отношению к результатам диагностики внутренней мотивации. Процент студентов с умеренным уровнем внешней мотивации, наоборот, выше данных по внутренней мотивации. Суммарное значение внутренней мотивации по всем уровням у студентов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов представлено в 70,5% на начальном и в 81,8% на конечном этапах. Суммарное значение внешней мотивации по всем уровням у студентов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов представлено в 58,4% на начальном и в 73,1% на конечном этапах.

Выводы

1. Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что у студентов первого курса ОмГМУ внутренние мотивы преобладают над внешними, т.е. студенты готовы к осознанному процессу познания, проявляют активность, их достижения в учебной деятельности могут быть весьма успешными при правильной организации учебного процесса.

2. Результатом экспериментальной работы, в ходе которой применялась разработанная нами модель формирования предметных компетенций у студентов при

обучении химии, является положительная динамика роста как внешних, так и внутренних мотивов.

3. Обнаружена положительная динамика изменения отношения к ценностям, релевантным химическим компетенциям студентов медицинского вуза.

4. Проведенная статистическая обработка полученных данных свидетельствует о достоверности результатов.

Объективная картина исходного уровня мотивации позволяет корректировать и оптимизировать пути управления процессом обучения химии.

Список литературы

1. Агафонова И.П. Методика проблемно-интегративного обучения химическим дисциплинам студентов-будущих фармацевтов: дис....канд. пед. наук. – Казань, 2014. – С.31-32.
2. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2008. – С. 165-166.
3. Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И. Особенности обучения химии студентов медицинского вуза в контексте компетентностного подхода // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №4. – С. 86-89.
4. Калягин В.А. Логопсихология : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – М.: Медицина, 2009. – 381 с.
6. Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина, С.М. Кетько [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2010. – №1. www.psychedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: box@psychedu.ru 2010, № 1.

УДК 37.061

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ****¹Громакова В.Г., ²Проценко Ю.В., ³Елизарова Л.Ю.,
³Безвербная Н.А.**¹ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону,
e-mail: victoriagromakova@yandex.ru;²ГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону,
e-mail: dstu_oms@mail.ru;³ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России»,
Ростов-на-Дону, e-mail: narine-rnd@yandex.ru

Рассматриваются вопросы адаптации иностранных обучающихся в новой для них климатической, академической, социокультурной среде: координация работы преподавателей кафедр, создание учебно-методических комплексов, привитие навыков самостоятельной работы, соблюдение принципа преемственности обучения на предвузовском и собственно вузовском этапе университета.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, здоровье, обучение**ACTUAL PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN
STUDENTS AND WAYS OF THEIR SOLUTION****¹Gromakova V.G., ²Protsenko Y.V., ³Elizarova L.Y.,
³Bezverbnaya N.A.**¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, e-mail: victoriagromakova@yandex.ru;²Don state technical university, Rostov-on-Don, e-mail: dstu_oms@mail.ru;³Rostov state medical University, Rostov-on-don, e-mail: narine-rnd@yandex.ru

The questions of foreign students' adaptation in the unusual climatic, academic, sociocultural environment are considered: coordination of work of teachers of chairs, creation of educational and methodical complexes, instilling of skills of independent work, observance of the principle of continuity of training at prehigh school and actually high school stage of university.

Keywords: sociocultural adaptation, health, education

Перед любым учебным заведением, где обучаются иностранные студенты, возникает вопрос содействия адаптации обучающихся к новой климатической, академической, социокультурной среде. Актуальность проблемы обусловлена высокой стрессогенностью начального периода обучения в иностранном ВУЗе. Состояние стресса обусловлено, не только и не столько переменой климатических условий, сколько наличием языкового барьера, резким ограничением прежних социальных контактов [8]. При этом важность влияния социальных факторов на физиологическое состояние человека давно обсуждается в научной периодической печати [9].

Описание содержания и результатов работы по социокультурной адаптации иностранных учащихся.

В данной статье описаны ключевые моменты стратегии достижения цели социокультурной адаптации иностранных учащихся. Логическая структура предлагаемой программы социокультурной адаптации иностранных учащихся отражена в форме

диаграмм Исикавы на схеме (рисунок). За годы работы в ВУЗах авторами накоплен значительный опыт в решении поставленной задачи.

На качество и продолжительность процесса адаптации иностранных учащихся влияет набор разнообразных внутренних и внешних факторов. Одним из важных внешних факторов является изучение и адекватное применение неродного языка, как в бытовой, так и в учебной среде – левый верхний блок схемы. Низкий уровень владения русским языком создает серьезные трудности в изучении научных дисциплин, контактах с преподавателями и местным населением. Программа обучения иностранцев включает объем русского языка, необходимый для использования как в повседневном бытовом общении, так и для понимания научного дискурса. Значимость последнего обусловлена тем, что иностранные учащиеся, приезжая в Россию, имеют перед собой вполне конкретную цель – получение профессиональных знаний на русском языке как иностранном [10].



Стратегия содействия социокультурной адаптации иностранных учащихся

В контексте вышеизложенного можно сказать, что практическая цель обучения русскому языку заключается в формировании способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. Такая цель подразумевает достижение определенного уровня компетенции, под которой понимают «умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения» [5]. Формирование компетентности определяется как конечный результат процесса образования студента на предвузовском этапе. Важно, чтобы будущий студент рассматривал изучение русского языка как этап своей профессиональной подготовки и видел в этом решение двух основных задач, которые появятся перед ним в будущем при обучении в ВУЗе:

- приобретение навыка поиска информации по специальности в печатных или электронных источниках;
- формирование умения самостоятельной смысловой обработки и анализа полученной информации с дальнейшим использованием ее в процессе обучения.

Достижение учащимся высокого уровня языковой компетенции значительно поможет ему в адаптации к дальнейшему обучению и улучшит качество жизни. Кроме того, хорошо известно, что лучшие качества специалиста проявляются в его речевом

поведении, что делает развитие речевой компетенции у будущих иностранных студентов первостепенной задачей обучения языковым дисциплинам. Обучение русскому языку ведется не только в классической аудиторной форме, но и в формате бесед с преподавателями на повседневные и общекультурные темы, а также конференций, о которых подробнее будет сказано ниже.

Термины «язык специализации», «научный стиль речи» прочно вошли в процесс подготовки иностранных учащихся. Как заметил Н.А. Ременцовым [4], что для скорейшей адаптации иностранных учащихся к процессу обучения, целесообразно делать вводные курсы на русском языке как иностранном по общеобразовательным дисциплинам. В этой связи видится целесообразным проведение вводных учебных курсов по биологии, химии, физике, математике, задачей которых является подготовка иностранных учащихся к изучению дисциплин специализации. При реализации данного блока задач применяются 4 базовых принципа.

1. Адаптация. При подготовке учебно-методических материалов по естественно-научным дисциплинам всегда проводится в тесном сотрудничестве с преподавателями русского языка. Таким образом, учебный материал адаптируется к потребностям и языковому уровню иностранного студента, что облегчает адаптацию иностранных учащихся к условиям высшей школы [1].

У них создается фундамент для усвоения основных предметов. Адаптация при этом становится менее болезненной.

2. Дифференциация. Для отлично успевающих студентов реализуется такая форма учебной деятельности как участие в предметных олимпиадах, что стимулирует дальнейший прогресс в их обучении.

3. Практическая ориентация. Содержание материала учебного пособия, а также проблемных заданий олимпиада и научно-исследовательской работы студентов, имеет непосредственное отношение к их будущей профессии, а также к повседневной жизни в аспектах сохранения и укрепления собственного здоровья.

4. Мотивация. Упомянутая выше научно-исследовательская работа, по мнению авторов статьи, является мощным мотивирующим фактором для студента, т.к. «оживляет» и приближает к нему научную теорию, делает более интересным и увлекательным трудоемкий процесс изучения предмета на русском языке.

Ежегодно проводятся региональные научные студенческие олимпиады и конференции, на которых иностранные студенты могут выступать с работами по общей тематике. Подготовка к студенческой научной конференции и участие в ней, несомненно, наилучшим образом способствуют развитию у студентов, с одной стороны, навыков поиска, отбора, обработки, усвоения и представления информации на изучаемом языке. С другой стороны, участие в конференции требует от иностранных учащихся определенного уровня развития предметной компетенции, владения языком науки и коммуникативной компетенции с учетом их будущей профессиональной ориентации. Готовясь к докладу, а затем, трансформируя содержание доклада в текст для чтения, студент-докладчик активно работает не только с научной информацией, но и с языковой формой ее представления. У студентов, потенциальных слушателей докладов, развивается навык восприятия новой информации на изучаемом языке.

Учитывая, что у учащихся подготовительного факультета существует и определенное время сохраняется языковой барьер [4,5], а время обучения порой составляет несколько месяцев, сложно говорить об организации научного студенческого кружка. Но, тем не менее, в ходе работы с хорошо и отлично успевающими студентами организовано их участие под руководством преподавателей в осуществлении научных исследований. В результате у них формируется представление о структуре и организации научного исследования.

Среди внутренних факторов адаптации иностранных учащихся подготовительного факультета следует отметить «ощущение культурной дистанции», т.е. индивидуальное субъективное представление о качестве и степени различий между родной и российской культурой. При неадекватном восприятии культурных, религиозных, этнических различий адаптация затрудняется, возникает «культурный шок» [4], который может проявляться как на психосоциальном, так и на психосоматическом уровне, усугубляя физиологические проявления стресса. В профилактике развития подобного негативного сценария особую роль играют преподаватели русского языка, которые организуют регулярные культурно-массовые мероприятия со студентами-иностранцами, а также оказывают им помощь в понимании и усвоении учебного материала по другим предметам – правый нижний блок диаграммы (рисунок).

Наконец, проблема социокультурного сопровождения иностранных учащихся традиционно является предметом научно-практического поиска коллектива кафедр – правый верхний блок схемы. Научно-практическая работа включает следующие направления:

- изучение состояния и факторов физиологической адаптации иностранных студентов, включая оценку вегетативного статуса и типа вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, а также функциональные пробы [6,7];
- изучение эффективности психо-социальной адаптации иностранных студентов с использованием методов психологического тестирования [8];
- большой интерес представляют факторы усвоения русского языка, среди которых определяющее значение могут иметь нейрофизиологические механизмы вербальной деятельности и сопутствующее психологическое состояние студента [3];
- с учетом полученных результатов разрабатываются коррекционные мероприятия [1, 2].

Заключение

Активность иностранных учащихся в овладении учебными знаниями зависит от полноты и темпов их адаптации к новым социокультурным условиям. Эффективность адаптации, в свою очередь, детерминированы успешностью коммуникации в процессе учебной и бытовой деятельности. Важным в этом аспекте является даже не столько объем получаемой информации, сколько ее практическая необходимость, интересная и доступная форма преподавания.

Список литературы

1. Безвербная Н.А. Аддитивные аспекты социализации молодежи в информационной среде // Материалы первого международного форума «Интегративные подходы в профилактике зависимостей в молодежной среде». – Ростов-на-Дону, 2014.
2. Елизарова Л.Ю., Волощенко О.И., Громакова В.Г., Задорожный В.И. Принципы единства учебной и воспитательной работы в формировании здорового образа жизни студентов подготовительного факультета Ростовского государственного медицинского университета // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. – Ростов-на-Дону, 2012. – С. 21 – 23.
3. Елизарова Л.Ю., Громакова В.Г., Дробот Н.В. Особенности электроэнцефалографических коррелятов биоэлектрической активности головного мозга иностранных учащихся подготовительного факультета РостГМУ в ходе слуховой вербальной деятельности // Валеология. – 2013. – №1. – С. 75 – 81.
4. Елизарова Л.Ю., Проценко Ю.В., Олешко Т.В. Из опыта речевого обучения иностранных учащихся на довузовском этапе (медицинские проблемы) // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции: «Личность, речь и юридическая практика». – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 53 – 56.
5. Елизарова Л.Ю., Саямова В.И., Олешко Т.В. Проблема развития предметно-речевой компетенции иностранных учащихся на довузовском этапе обучения // Материалы международной научно-практической конференции: «Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся». – Курск, 2011. – С. 43 – 45.
6. Елизарова Л.Ю., Севостьянова М.В., Громакова В.Г. Показатели функционального состояния системы кровообращения у студентов-иностранцев в период адаптации к обучению в российском ВУЗе // Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции: «Функциональное состояние и здоровье человека». – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 276 – 278.
7. Елизарова Л.Ю., Севостьянова М.В., Громакова В.Г. Исследование состояния вегетативных процессов адаптации студентов-иностранцев к началу обучения в ВУЗе // Социальная политика и социология. – 2011. – №1 (67). – С. 190-197.
8. Елизарова Л.Ю., Громакова В.Г., Проценко Ю.В. Из опыта организации научно-исследовательской работы по изучению психофизиологического статуса иностранных учащихся подготовительного факультета Ростовского государственного медицинского университета в контексте здоровьесберегающего подхода в образовании // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: Издание МАДИ, 2012. – Т.2. – С. 97 – 101.
9. Кураев Г.А., Леднова М.И., Морозова Г.И., Иваницкая Л.Н. Разработка методов и средств проведения исследований и контроля положительных и коррекции отрицательных влияний экологических и социальных факторов среды на функции ЦНС студентов вузов в процессе обучения // Валеология. – 2003. – №4. – С. 11 – 16.
10. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Формирование базисных адаптационных условий, повышающих эффективность обучения иностранных учащихся в ВУЗе // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: Издание МАДИ, 2012. – Т.2. – С. 170 – 176.

УДК 616.31:378.661

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ СОВМЕСТНО С ДЕЛОВОЙ ИГРОЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.

Денисенко Л.Н., Деревянченко С.П., Матвеев С.В.

ГБОУ ВПО «Волгоградский Государственный медицинский университет», Волгоград,
e-mail: stomatolog-semen@bk.ru

В статье приведен пример использования творческого подхода к обучению студентов таких, как проблемный метод и деловая игра помогают повысить качество обучения и выживаемость знаний. Проблемное обучение – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобретает к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Проблемный метод часто используется совместно с деловой игрой, так как он учит навыкам выработки стратегии поведения, а деловая игра вырабатывает навыки тактики поведения. Деловая игра – способ определения оптимального решения задач путем имитации или моделирования ситуации и правил поведения участников.

Ключевые слова: проблемный метод, деловая игра, обучение студентов

APPLICATION OF PROBLEM TEACHING METHOD IN CONJUNCTION WITH A BUSINESS GAME FOR THE TRAINING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF DENTISTRY

Denisenko L.N., Derevyanchenko S.P., Matveev S.V.

Volgograd State Medical University, Volgograd, e-mail: stomatolog-semen@bk.ru

The article is an example of a creative approach to teaching students such as the problem method and role play to help improve the quality of training and survival knowledge. Problem training – organized by the teacher a way to actively interact with the subject of problem-presentation of the contents of training, during which he is attached to the objective contradictions of scientific knowledge and methods of solving them, learns to think creatively assimilate knowledge. Problematic method is often used in conjunction with a business game, as he teaches skills to develop a strategy of conduct and business game develops skills tactics behavior. Business game – a way to determine the optimal solution by simulating or modeling situations and rules of behavior of participants.

Keywords: problem technique, business game, training students

Сочетание проблемного метода обучения с деловой игрой применяется при необходимости смоделировать тот или иной процесс и опробовать различные способы поведения в нем, для дальнейшего переноса этого опыта в реальную профессиональную ситуацию на клиническом приеме. Проблемный метод и деловая игра являются принципиально родственными методами обучения, что создает благоприятные возможности для их сочетания.

На сегодняшний день в литературе существует большое разнообразие типологий и классификаций деловых игр. Например по методологии проведения выделяют личностные, ролевые, имитационные, организационно-деятельностные игры. Для обучения, закрепления и выявления знаний студентов больше всего подходит ролевая игра. Правила довольно просты – студентам разданы определенные роли, для которых требуется выполнить определенные задания. Преподаватель называет «пациенту» его диагноз, неизвестный другим участникам игры, «пациент» предъявляет жалобы, характерные для заданного диагноза и смоделированной клинической картины. Пре-

подаватель выдает «врачу» данные различных методов обследования, согласно тексту задачи, «врач», проанализировав полученные данные должен поставить и обосновать диагноз, назначить лечение, «ассистент врача» – принести все необходимые материалы и инструменты для осуществления предполагаемого вмешательства. Студентам с высоким уровнем подготовки отводится роль «контролирующей организации», например заведующий отделением, которая следит за происходящим и корректирует действие участников игры.

По окончании игры возможно балльное оценивание выявленных знаний.

Сценарий ролевой игры для студентов 2 курса стоматологического факультета – моделирование клинической ситуации для закрепления знаний по теме «Методы обследования стоматологического пациента. Ведение медицинской документации. Правила заполнения «Истории болезни»». Раздел «Пропедевтика стоматологических заболеваний»:

Группа студентов распределяется по следующим ролям:

1-й студент – «Пациент».

Задача: пациент должен обратиться к врачу-стоматологу с жалобами на Студенту четко указывается диагноз «глубокий кариес».

При этом выявляется базовый уровень знаний студента по симптоматике различных стоматологических заболеваний.

2-й студент – «Врач-стоматолог».

Задача: врач должен:

1. Провести обследование стоматологического пациента с глубоким кариесом;
2. Поставить диагноз и наметить план лечения.

При этом выявляется:

1. умение вести диалог с пациентом;
2. умение провести субъективное обследование пациента:
 - а) собрать жалобы
 - б) выяснить анамнез жизни пациента
 - в) выяснить анамнез заболевания
3. умение провести объективное обследование пациента:
 - а) провести внешний осмотр пациента
 - б) провести осмотр полости рта
 - в) провести инструментальное обследование:

- зондирование кариозной полости;
- перкуссию причинного зуба;

4. Умение обобщить результаты проведенных основных методов обследования при данной клинической ситуации и поставить «предварительный диагноз» – глубокий кариес.

5. Умение назначить необходимые для подтверждения или опровержения «предварительного диагноза» дополнительные методы обследования – Рo-графию и ЭОД и проинтерпретировать полученные результаты.

6. Умение составить план лечения глубокого кариеса.

3-й студент – «медсестра или ассистент стоматолога»

Задача: оказать помощь врачу-стоматологу на клиническом приеме при обследовании и лечении пациента.

При этом выявляется:

1. Умение вести диалог с пациентом и врачом-стоматологом.
2. Умение подготовить рабочее место врача-стоматолога.
3. Знание и умение студента заполнять медицинскую документацию – «Историю болезни»:
 - а) правильность заполнения паспортной части;
 - б) правильность заполнения зубной формулы:
 - последовательность заполнения в соответствии с различными системами обозначения;

- знание условных обозначений различных нозологических единиц.

4. Знание и умение выбрать необходимый для каждого конкретного этапа обследования и лечения пациента с глубоким кариесом стоматологический инструментальный и стоматологические пломбировочные материалы.

4-й студент – «врач-рентгенолог».

Задача: указать необходимый вид рентгенологического исследования и описать рентгеновский снимок при глубоком кариесе.

При этом выявляется:

1. Знания дополнительных методов обследования стоматологического пациента;
2. Умение выбрать необходимый вид рентгенологического обследования при данной патологии;
3. Умение описывать и интерпретировать данные рентгенологического обследования при глубоком кариесе.

5-й студент – «заведующий отделением».

Задача: проконтролировать и оценить действия врача и ассистента:

1. правильность заполнения «Истории болезни»;
2. правильность поставленного диагноза;
3. правильность намеченного плана лечения.

К врачу-стоматологу обратился пациент (1-й студент) с жалобами на наличие кариозной полости, боли при приеме холодной и сладкой пищи, проходящие после устранения причины.

Студент, исполняющий роль врача-стоматолога, проводит подробный опрос (жалобы, анамнез развития данного заболевания, анамнез жизни). Для определения ведущих симптомов. Проводит детальный осмотр пациента и диктует данные осмотра полости рта ассистенту, который записывает данные осмотра в соответствующие графы истории болезни.

Жалобы: 25 – на наличие кариозной полости. Быстропроходящие боли от термических и химических раздражителей.

Объективно: 25 – глубокая кариозная полость не сообщается с полостью зуба. Зондирование кариозной полости болезненно по всему дну, перкуссию зуба безболезненна. Термометрия болезненна.

Предварительный диагноз: 25 – глубокий кариес. Студент-врач-стоматолог назначает для постановки окончательного диагноза и определения тактики лечения рентгенографию и ЭОД 25 зуба.

Ассистент стоматолога пишет направление на Рo-графию и ЭОД.

Студент-врач-рентгенолог делает прицельную рентгенограмму 25 зуба и проводит описание рентгеновского снимка:

на дистальной поверхности коронки 25 зуба имеется кариозная полость, не сообщающаяся с полостью зуба, в периапикальных тканях изменений нет. ЭОД – 10 мА.

Студент-врач-стоматолог подтверждает диагноз – 25- глубокий кариес.

Составляет план лечения: показано односеансное препарирование кариозной полости с последующим пломбированием фотокомпозитом, с применением прокладки из стеклополиалкена цемента двойного отверждения. Шлифовка и полировка поставленной пломбы.

Ассистент стоматолога готовит лоток с инструментами, боры, полировочные инструменты, пломбировочные материалы, обеспечивает приведение в порядок рабочего места.

Вывод

Приведенный пример сценария проведения занятия по типу проблемного метода обучения в сочетании с деловой игрой с успехом может быть применен для обучения студентов. Создавая условия для творческого усвоения учебной информации, обеспечивая большее качество обучения и высокий уровень выживаемости знаний.

Список литературы

1. Данилина Т.Ф. Расширение функциональных возможностей потенциалометров при диагностике гальваноза полости рта / Т.Ф. Данилина, Д.В. Михальченко, А.В. Жидовинов, А.В. Порошин, С.Н. Хвостов, В.А. Виравян // Вестник новых медицинских технологий: Электронное издание. – 2013. – № 1. – С. 260.
2. Данилина Т.Ф. Диагностические возможности гальваноза полости рта у пациентов с металлическими ортопедическими конструкциями / Т.Ф. Данилина, А.В. Жидовинов, А.В. Порошин, С.Н. Хвостов, А.Ю. Майборода // Современные наукоемкие технологии. – 2012. – № 2. – С. 49-51.
3. Данилина Т.Ф. Гальваноз как фактор возникновения и развития предраковых заболеваний слизистой оболочки полости рта / Т.Ф. Данилина, А.В. Жидовинов // Волгоградский научно-медицинский журнал. – 2012. – № 3 (35). – С. 37-39.
4. Данилина Т.Ф. Способ профилактики гальваноза в полости рта / Т.Ф. Данилина, Д.В. Михальченко, А.В. Порошин, А.В. Жидовинов, С.Н. Хвостов: патент на изобретение RU 2484767 23.12.2011.
5. Данилина Т.Ф. Клинико-лабораторная оценка эффективности комплексного лечения пациентов с дефектами зубных рядов / Т.Ф. Данилина, В.Е. Сафронов, А.В. Жидовинов, Б.Ю. Гумилевский // Здоровье и образование в XXI веке. – 2008. – Т. 10. № 4. – С. 607-609.
6. Жидовинов А.В. Обоснование применения клинко-лабораторных методов диагностики и профилактики гальваноза полости рта у пациентов с металлическими зубными протезами / А.В. Жидовинов: автореферат дис. ... канд. мед. наук: 14.01.14 / Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2013.
7. Шемонаев В.И., Михальченко Д.В., Порошин А.В., Жидовинов А.В., Величко А.С., Майборода А.Ю. Способ временного протезирования на период остеоинтеграции дентального имплантата // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 1. – С. 55-58.
8. Мануйлова Э.В. Использование дополнительных методов исследования для оценки динамики лечения хронического верхушечного периодонтита / Э.В. Мануйлова, В.Ф. Михальченко, Д.В. Михальченко, А.В. Жидовинов, Е.А. Филук // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1020.
9. Данилина Т.Ф. Литые в ортопедической стоматологии. Клинические аспекты / Т.Ф. Данилина, Д.В. Михальченко, В.Н. Наумова, А.В. Жидовинов. – Волгоград, 2014.
10. Михальченко Д.В. Мониторинг локальных адаптационных реакций при лечении пациентов с дефектами кранио-фациальной локализации съемными протезами / Д.В. Михальченко, А.А. Слётков, А.В. Жидовинов и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 407.

УДК 378.046.4

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ

Крюков А.В., Чугунова О.В.

*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург,
e-mail: chugun.ova@yandex.ru*

Рассмотрены инновационные технологии, применяемые при подготовке кадров в Уральском государственном экономическом университете для сферы питания и сервиса. Представлены структура и анализ рынка сети предприятий общественного питания по Свердловской области, дана подробная характеристика оборота общественного питания. Обозначены основные модели инновационного развития вузовского сектора и науки. Отмечены основные принципы инновационной базы учреждений высшей школы в современных условиях развития индустрии питания и сервиса. Актуальность проблемы кадрового обеспечения подчеркивается необходимостью реформирования системы образования. С 2011 года при кафедре технологии питания ФГБОУ ВПО «УрГЭУ» работает инновационно-образовательный кластер в сфере общественного питания, функцией которого является подготовка высококвалифицированных кадров в индустрии питания.

Ключевые слова: подготовка кадров, индустрия питания, инновационных процессов в сфере образования

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND TRAINING FOR THE FOOD INDUSTRY

Kryukov A.V., Chugunova O.V.

Ural state economic University, Ekaterinburg, e-mail: chugun.ova@yandex.ru

Considered innovative technologies that are used in training in the Ural state University of Economics for the food industry. The structure and analysis of networks of public catering enterprises of the Sverdlovsk region, gave a detailed description of catering. Designated basic models of innovative development of higher education sector and science. The basic principles of innovative institutions of higher education in modern conditions of development of the industry of catering and service. The urgency of the problem of staffing emphasizes the need of reforming the education system. Since 2011 at the Department of food technology FGBOU VPO «Ural Federal economic University» works of innovative-educational cluster in the sphere of public catering, the function of which is to prepare highly qualified personnel in the food industry.

Keywords: training, food industry, innovative processes in education

Подготовка кадров имеющих высшее образование в сфере индустрии питания и сервиса, играют важнейшую роль в формировании структуры высококвалифицированной рабочей силы, которая позволит организовать целенаправленную деятельность в отношении внедрения инноваций в экономические процессы региона. Задача высших учебных учреждений – воспитание и обучение высококвалифицированной личности, способной реализовать все задачи современной экономической модели общества. Только интеграция интересов бизнеса, науки и образования способна вывести регион на качественно иной экономический уровень [3].

Индустрия питания – важнейшая часть потребительского рынка, позволяющая дать интегральную оценку социально-экономического уровня жизни населения.

Свердловская область – один из наиболее динамично развивающихся субъектов РФ. По всем ключевым макроэкономическим показателям область находится в группе регионов-лидеров. Развитые промышленный, металлургический, машиностроительный комплексы, а также хорошие

показатели агропромышленного и инновационного комплексов, как и высокие показатели развития малого бизнеса, торговли и потребительского рынка являются важными показателями, обеспечивающими социально-экономическое развитие региона. Кроме того, повышается инвестиционная активность в такие области социальной сферы, как здравоохранение, образование, культура и спорт. Все это обеспечило место Свердловской области в первой «десятке» регионов, признанных наиболее комфортными для проживания в Российской Федерации [8].

На долю крупных муниципальных образований, входящих в десятку наиболее экономически развитых и крупных административных центров, приходится большая часть предприятий общественного питания – это 3,76 тысяч единиц, что составляет 57,5% от общего количества предприятий питания Свердловской области. На долю города Екатеринбурга приходится 38,1% от общего количество предприятий питания. И ежегодно доля крупных административных центров в общем количестве предприятий питания увеличивается [8].

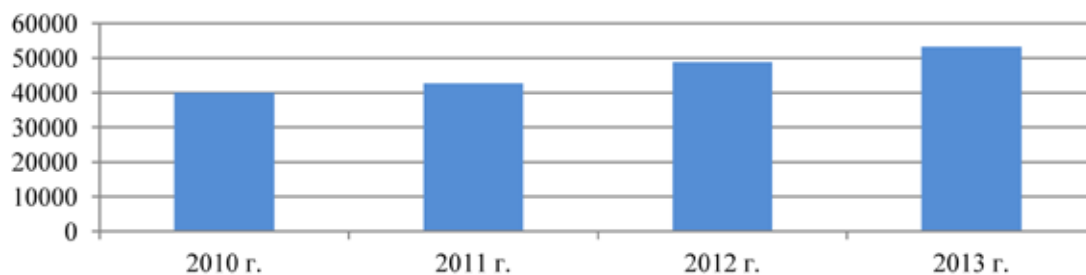


Рис. 1. Оборот общественного питания по Свердловской области, млн. руб.

Оборот розничной торговли Свердловской области из года в год продолжает расти. На фоне этого наблюдается рост количества предприятий общественного питания и оборота общественного питания. Доля оборота общественного питания от оборота розничной торговли также возросла. Особенно рост заметен в Горнозаводском, Западном и Восточном округах, а также в муниципальных образованиях, не вошедших в административные округа.

Структура рынка сети общественного питания Свердловской области по состоянию на 01.01.2014 года представлена на рис. 2.

Примечание. Столовые (включая общедоступные, школьные, студенческие, рабочие и др.); предприятия прочих типов (буфеты, кафе-терии, магазины кулинарии, кофейни, ПБО и др.)

ской области это разветвленная сеть ресторанов, баров, кафе, которые входят в структуру многопрофильных предприятий объединяющие, в том числе и спортивные, интеллектуальные клубы, боулинги, развлекательные и досуговые центры. Индустрия общественного питания нуждается в инновациях, способных создать уровень услуг в соответствии с растущими запросами потребителей. Но внедрение инноваций затруднено существующим дефицитом кадров, их низкой квалификации и слабой мотивацией.

В связи с этим актуальным является подготовка кадров для индустрии питания и сервиса отвечающая требованиям рыночной конкуренции.

В последнее десятилетие все больше стран переходит к экономике знаний, когда

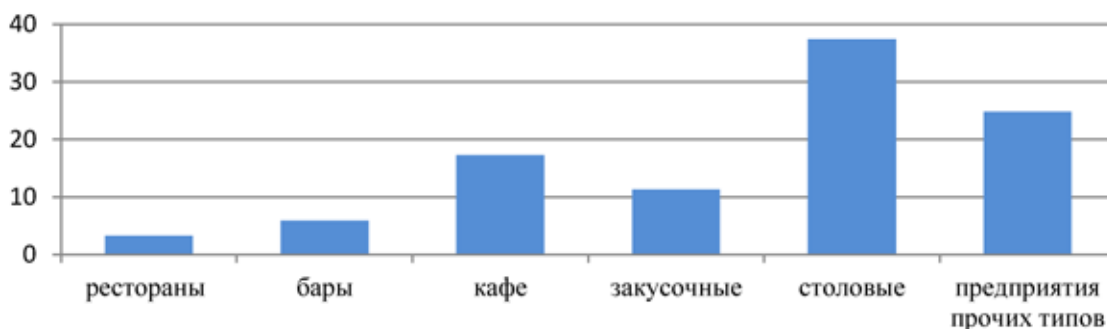


Рис. 2. Структура рынка общественного питания в Свердловской области в 2013 году, % [7]

Соотношение долей предприятий по типам в сравнении с итогами 2013 года несколько изменилась: увеличилась доля предприятий с более высоким уровнем обслуживания (рестораны, бары, кафе) в среднем 1,15% и наоборот снизилась доля предприятий типа «столовая», «буфет», «кафетерий».

Как видно из структуры на сегодня предприятия общественного питания Свердлов-

главным фактором конкурентоспособности государства становятся знания и технологии. Поэтому университеты, занимающиеся исследованиями и разработками, становятся важнейшим ресурсом для наукоёмкого производства [2]. Изучение зарубежного опыта построения инновационных систем на основе использования Инновационного потенциала ВУЗов показало, что эффективная система организации инновационной деятельности

во многом определяется инфраструктурой, в которой существенную роль играют технопарки и бизнес-инкубаторы [4,5].

Политика учреждений высшего образования, к которым относится ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет» направлена на интеграцию методов и способов работы в современных политических и экономических

условиях региона. Это во многом определяет также форму, стиль, направление взаимодействия учреждений высшей школы с поставщиками их услуг.

На основе механизма построения инновационных систем и развития инновационного потенциала вузовского сектора науки, выделяет следующие основные модели инновационного развития (рис. 3) [6].

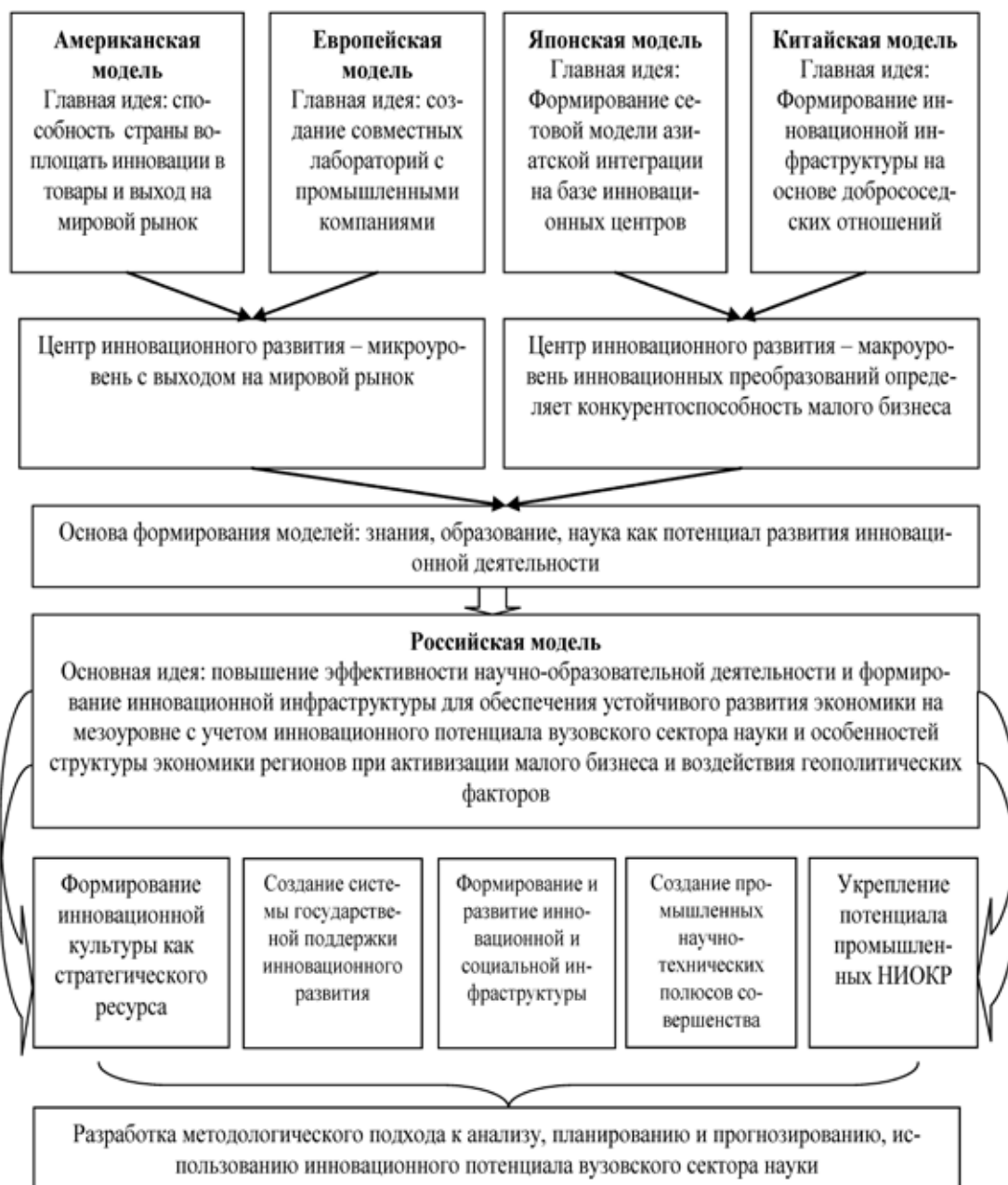


Рис. 3. Модели инновационного развития, согласно [6]

Статистика сферы образования свидетельствует о малой эффективности существующих на сегодняшний день инновационных программ в сфере образования. Тенденции современной экономики и политики таковы, что требуют от учреждений высшей школы более конструктивных форм саморазвития и внедрения инновационных технологий. Эффективно действующей инновационной системой считается та, при которой рост показателей деятельности в большей степени обеспечивается именно за счет прироста инновационных технологий. В настоящее время тенденция развития инновационных процессов в большинстве учреждений высшей школы характеризуется как экстенсивная модель «догоняющего» развития.

Низкие показатели в сфере развития инновационных процессов в сфере образования связаны зачастую с плохой координацией всех векторов образовательной системы. Эталонная модель эффективно действующей инновационной системы базируется на основах комплексного и взаимосвязанного управления инновационными процессами в стране. При этом, важным моментом является внедрение инновационных методов одновременно во все области народного хозяйства (научную, образовательную, финансовую, сферу управления и подготовку кадров).

Инновационная деятельность подразумевает согласованную работу множества организаций: поставщиков, производителей, продавцов, потребителей, финансовых организаций и пр. С 2011 года при кафедре технологии питания ФГБОУ ВПО «УрГЭУ» работает инновационно-образовательный кластер в сфере общественного питания, в состав которого вошли представители органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, представители учреждений среднего и высшего профессионального образования, общественных и некоммерческих организаций, предприятий и организаций общественного питания. Наряду с крупным бизнесом равноправными участниками инновационных кластеров выступают малые инновационные предприятия, обладающие рядом преимуществ: экономичность, маневренность, единоличность управления, возможности совмещения управленческих и инженерно-технических функций и др. [2,4].

Важно правильно понимать роль ВУЗа в сфере образования. Учреждения высшей школы – это не только полноправный член процесса интеграции, но и в большинстве случаев они являются катализатором инновационных процессов в сфере народно-

го хозяйства. Связана такая позиция с тем, что учреждения высшей школы выпускают высококвалифицированных специалистов для всех сфер народного хозяйства, в том числе и индустрии питания. Базируется эффективность деятельности ВУЗа на целенаправленном использовании инноваций [8]. Инновационная база учреждений высшей школы ориентируется на следующие основные принципы:

1. Создание широкой инновационной инфраструктуры учреждения, в которую входят центры коммерциализации, центры сертификации и консалтинга, бизнес-инкубаторы, инновационные фонды и фонды поддержки инновационной деятельности.

2. Наличие четкой кадровой политики в области инновационных преобразований. В состав персонала ВУЗа должны входить люди, ориентированные на инновационные процессы, повышение конкурентоспособности учреждения, улучшение стандартов менеджмента качества.

3. Разработка нормативных документов, обеспечивающих базу для внедрения инновационных методов в процесс управления ВУЗом. Обеспечение доступности качественного образования разных уровней.

4. Проведение в рамках ВУЗа различных научно-исследовательских процессов, программ, инновационных разработок, что обуславливает развитие технопарков, научных центров и прочих структур, деятельность которых направлена на преумножение научной составляющей региона.

5. Выполнение конкретных инновационных вопросов и задач, поставленных экономикой страны. Создание условий, благоприятных для развития творческой индивидуальности личности, ее социального и профессионального становления.

Основной социальный показатель образовательной ориентации – это уровень и качество подготовки, степень ее соответствия требованиям выполняемой работы, личным интересам и возможностям реализации в труде полученных знаний. В настоящее время отрасли индустрии питания и сервиса становятся все более высокотехнологичными, контактными сферами, нуждающимися в хорошо образованных, коммуникабельных, профессионально подготовленных сотрудниках. Актуальность проблемы кадрового обеспечения подчеркивается необходимостью реформирования системы образования. Вместе с тем очевидно противоречие между необходимостью многоаспектного совершенствования современной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы индустрии питания и сервиса

и дефицитом обоснованных рекомендаций на этот счет.

Анализ международного опыта подготовки кадров сферы индустрии питания и сервиса показывает, что специалист данного профиля должен быть психологически устойчивым, теоретически и практически подготовленным, кроме того, ему необходимо знание национальных и региональных особенностей кухни. Обязательными компонентами являются владение компьютером. Важной проблемой является знание иностранных языков.

Список литературы

1. Гамидуллаев Р.Б. Роли малого инновационного предпринимательства в социально-экономическом развитии государства [Электронный ресурс] / Р.Б. Гамидуллаев, Л.А. Гамидуллаева – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_OPNXXI_2011/Economics/14_92738.doc.htm.
2. Дежина И. «Тройная спираль» в инновационной системе России [Электронный ресурс] / И. Дежина, В. Киселева // Вопросы экономики. 2007. – № 12. – Режим доступа: <http://institutiones.com/innovations/265-q-q-.html>.
3. Куликова Ю.П. Инновационные технологии в современном образовании: аутсорсинг / Куликова Ю.П. // Сборник статей и тезисов [Электронный ресурс] / под ред. проф. А.Б. Косолапова – Электрон. дан. – Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2012. – Режим доступа: <http://nauka.dvfu.ru/nirs/doc/>. – Загл. с экрана.
4. Маюрникова Л.А. Анализ инновационного развития сферы питания / Л.А. Маюрникова, Н.И. Давыденко, С.В. Новоселов // Пищевая промышленность. – 2011. – № 5. – С. 16-18.
5. Николаева Л.А. Зарубежный опыт построения моделей инновационных систем на основе использования инновационного потенциала вузовского сектора науки /Л.А. Николаева // Общественные науки. – 2011. – № 8. – С. 46–57.
6. Николаева Л.А. Методологические основы оценки инновационного потенциала вузовского сектора науки и его влияние на развитие бизнес-среды: автореф. дис. ... д-ра эк. наук: 08.00.05 / Николаева Лидия Александровна. – Владивосток, 2012. – 48 с.
7. Оборот розничной торговли и общественного питания по управленческим округам и муниципальным образованиям Свердловской области за январь-декабрь 2013. Территориальный орган федеральной службы государственной статистики по Свердловской области.
8. Рейтинг регионов РФ по качеству жизни. РИА Рейтинг. – 2014. – С. 20.

УДК 378.4:015.7:61

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ

Кулмуканова К.К., Кутебаев Т.Ж., Мусина Г.Б., Сатыбалдина М.Б.

Медицинский университет, Астана, e-mail: kuralay.kulmukanova@mail.ru, dzk_talgat@mail.ru, gulzat0890@mail.ru, makpal.88@mail.ru

В данной статье рассматривается вопрос использования элементов ИКТ в образовательном процессе, проводится описание разработанных моделей формирования информационной компетенции. Экспериментально проверен процесс формирования информационной компетенции будущих преподавателей посредством ИКТ и раскрыта характеристика информационно-коммуникативных технологий. Сформированы представления о блочно-модульной структуре, программных обеспечениях и их возможностях. Разработанная модель является эффективным средством обучения, и обеспечивает повышение образовательной активности. Актуальность статьи заключается в том, что использование элементов ИКТ повышает эффективность процесса обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, модель формирования, компетентность, блочно-модульная структура, обучение

PRACTICAL EXPERIENCE ON INFORMATIONAL COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kulmukanova K.K., Kutebayev T.Z., Mussina G.B., Satybaldina M.B.

Astana Medical University, e-mail: kuralay.kulmukanova@mail.ru, dzk_talgat@mail.ru, gulzat0890@mail.ru, makpal.88@mail.ru

The elements use of informational communicative technologies (ICT) in the educational process is studied in this article, the description of the developed formation models of information competence is carried out. The formation process of information competence of the future teachers through ICT is verified experimentally and characteristic of informational communicative technologies is revealed. An idea of the block-modular structure, software and its capabilities are formed. The developed model is an effective learning tool, and enhances the educational activity. The relevance of the article is associated with the use of ICT elements which increases the efficiency of the learning process.

Keywords: informational communicative technologies, formation model, competence, block-modular structure, education and learning

Фундаментальный вклад фактора образования в достижении целей развития становится все более очевидным в условиях, когда революция в технике, в целом, и информационно-коммуникативных технологиях, в частности, усилила взаимозависимость государств. Нет ни одной сферы человеческой деятельности, которой бы не коснулись технологические достижения, от производственной и финансовой деятельности до политики, науки, здравоохранения, образования и культуры. Процесс глобализации, который в значительной степени обусловлен революцией в ИКТ, еще более повышает цену образования как вектора процветания. Понимание важности знаний, как решающего фактора экономического развития привело к тому, что правительства стали проявлять большую заинтересованность в появлении высококвалифицированной рабочей силы. По существу, глобализация могла бы стать ключом к появлению беспрецедентных возможностей для обучения [7, 9].

Цель исследования: теоретическое обоснование и реализация модели формирова-

ния информационной компетенции посредством ИКТ.

Задачи исследования:

- раскрыть характеристику информационно-коммуникативных технологий;
- описать модель формирования информационной компетенции посредством ИКТ;
- экспериментально проверить процесс формирования информационной компетенции будущих преподавателей посредством ИКТ [8].

Методологической основой исследования является:

- исследования в области информационных технологий;
- вопросы использования мультимедиа технологий, и возможностей компьютера;
- исследования по проблемам информатизации образования.

Для организации процесса формирования ИКТ компетенций, мы предлагаем использовать теоретическую модель формирования информационной компетенции будущего преподавателя посредством ИКТ. На основании этого выделим блок информационных дисциплин.

Цели блочно-модульной структуры следующие:

- отражение в учебных программах основных компонентов деятельности современного преподавателя определенного профиля в области использования средств ИКТ, а также современного состояния процессов информатизации и глобальной массовой коммуникации современного общества;

- изучение теоретических основ информатизации образования с учетом потребностей профессиональной сферы деятельности, разработка тематических планов, рабочих программ и т.д.;

- предоставление будущему преподавателю любого профиля доступ к технико-технологической базе для самосовершенствования сформированного уровня ИКТ-компетентности.

В качестве инструментального средства формирования информационной компетенции будущего преподавателя, нами используется теоретическая модель использования элементов ИКТ в процессе обучения студентов:

- первоначально на основе учебного плана студентов, планируются работы с применением ИКТ;

- следующий этап представляет собой систему работы и внедрение программного обеспечения в учебную деятельность студентов;

- заключительный этап подразумевает определенный уровень развития (формирования) информационной компетенции.

Исследование проводилось нами в 3 этапа по следующей схеме:

1. Первый этап (1-й замер) проводился с целью изучения актуального состояния информационной компетенции студентов на момент исследования.

2. Второй этап, непосредственно формирующий эксперимент, реализация теоретической модели формирования и ее влияние в учебном процессе университета.

3. Третий этап (2-й замер), проведена вторичная диагностика успешности формирования информационной компетенции будущих преподавателей с применением элементов ИКТ.

Нами было проведено анкетирование обеих сторон, чтобы сопоставить их взгляды на данную проблему, поэтому анкеты были проведены в экспериментальной и контрольной группе.

В нашем исследовании, направленном на изучение влияния ИКТ на формирование информационной компетенции будущих преподавателей принимали участие 145 человек – учащиеся «Медицинского университета Астана» г.Астана. Для про-

ведения нашего эксперимента, мы выбрали пять групп (75 человек) в качестве экспериментальной, и пять групп (70 человек) как контрольную. Были изучены условия и возможности работы студентов с ИКТ на занятиях, они имели сотовую связь, зона покрытия интернета присутствовала, также у всех дома имелся интернет. Исследование проводилось в кабинете данного университета [4, 5].

Нами была разработана и апробирована целая серия заданий. Выполнение заданий проводилась в течение 50 минут. Целевой группой данного исследования были студенты 1 и 2 курса таких факультетов, как «Общая медицина», «Стоматология», «Общественное здравоохранение», «Сестринское дело» и «Фармация», которые занимались по этим программам на лекционных и практических занятиях, так и во внеурочное время [1, 3].

Этапы реализации:

1. Изучение материально – технической базы аудитории университета, кабинет оснащен интерактивной доской и компьютером на рабочем столе учителя, кабинет подключен к сети интернет, имеется также беспроводная связь WI-FI.

2. Выявление возможностей выхода в Интернет студентов. Также ознакомление экспериментальной группы и преподавателя группы с программами.

3. Информирование студентов о том, что на занятиях будет использована программа при изучении нового материала и подготовки семинарского занятия.

Также для возможности осуществления эксперимента был подготовлен кабинет группы, были составлены списки с телефонами и адресами электронной почты студентов. В экспериментальной группе было 75 человек. Прежде чем вводить экспериментальную группу в процесс использования элементов ИКТ на занятиях, нами была создана информационно-коммуникативная среда, а это, прежде всего условие успешной экспериментальной деятельности. Мы сформировали представления о программных обеспечениях и их возможностях. Провели различные виды работа по приобретению навыков работы с данными программами. Таким образом, целью предлагаемой нами модели было использование элементов ИКТ с целью формирования информационной компетенции будущего преподавателя [2].

В связи с этим были поставлены ряд следующих задач:

- обеспечить информационно-образовательную среду для реализации основной цели (стратегическая задача);

- помочь студентам принять, осознать цели и содержание современного обучения: эффективность использования ИКТ, возможности индивидуализации образования, степень готовности к использованию ИКТ в учебном предмете, и в целостном образовательном процессе;

- сформировать у учащегося личное информационное пространство и его взаимодействие с внешним информационным пространством, все это существенным образом зависит от уровня сформированности информационной компетентности преподавателя (тактическая задача).

Предлагаемая нами теоретическая модель формирования информационной компетенции представляет собой последовательность следующих этапов:

I этап – теоретико-подготовительный. Цель работы на данном этапе – теоретическая подготовка студентов. Ознакомление студентов с программами, элементами ИКТ, привитие и наблюдение за навыками работы с ними.

II этап – мотивационный. Цель работы на данном этапе – создание мотивационной базы для дальнейшей работы по формированию информационной компетенции средствами ИКТ. Главным направлением здесь является деятельность студента с различными видами работы в учебном процессе, с применением элементов ИКТ.

III этап – непосредственно работа со студентами на занятиях с применением элементов ИКТ.

IV этап – аналитический. Цель работы – осуществление контроля и систематизация полученных результатов. Содержание деятельности включает комплексную диагностику и определение уровня сформированной информационной компетенции с использованием ИКТ.

Информатизация образования в Казахстане – один из механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации системы образования. Основная задача – эффективное использование следующих возможностей информационно-коммуникативных технологий:

1. возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу;

2. индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;

3. коренное изменение организации процесса познания, путем ее смещения в сторону системного мышления;

4. возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей

каждому собственную траекторию обучения и самообучения;

5. создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования.

Предложенная и разработанная нами модель связана, прежде всего, с реализацией следующих задач:

- углубление знаний будущего преподавателя по профильным дисциплинам;

- использование средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности, в период прохождения педагогической практики (пассивной и активной) в период обучения в вузе;

- подведение итогов профессиональной подготовки, а также для учета современных потребностей рынка труда и отдельной личности.

Организационную модель можно представить в виде комплекса следующих учебно-методических мероприятий:

- использование разнообразных форм учебной деятельности (лекционные занятия, которые, как правило, предполагают активное использование средств ИКТ; практические и семинарские занятия, проводимые в обучающем и демонстрационном режимах. Они предполагают работу с программно-методическим обеспечением, включающим прикладное и инструментальное программное обеспечение (в частности, инструментальные системы, реализующие возможности технологии мультимедиа, обеспечивающие создание презентаций, решение предполагаемых профессиональных задач, работу в условиях интернет-технологий и т.д.);

- организация квалификационной деятельности (решение проблемных ситуаций, выполнение учебно-тренировочных заданий различных типов);

- реализация учебно-профессиональной деятельности (педагогическая практика, подготовка курсовых и дипломных (выпускных, квалификационных) работ с использованием информационных технологий, по проблемам ИКТ в школьном обучении, участие в научных конференциях, семинарах, выставках и т.п.);

- организация контроля результативности учебной деятельности (различается в зависимости от этапов обучения и предполагает использование предварительного, текущего, тематического, итогового контроля, которые можно проводить в форме тестирования (машинного или письменного), контрольных работ, опроса, защиты компьютерного проекта, зачета).

Таким образом, проектируемая модель формирования информационной компетенции не только повышает самостоятельность

студентов и стимулирует их профессионально-педагогическое и личностное самоопределение, творчество, но и укрепляет ответственность за результаты обучения у самого студента, и его подготовку к профессиональной деятельности [6].

В заключение, следует сказать, что по итогам апробации модели внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза показало, что использование элементов ИКТ повышает эффективность процесса обучения.

Список литературы

1. Ахметова Г.М., Кутебаев Т.Ж. Advanced English in General Medicine // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – №2. – С. 93-94.
2. Кинтонова А.Ж., Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. Macromedia Flash Professional как средство создания обучающих программ и электронных учебников // Успехи современного естествознания. – 2014. – №12 (часть 3). – С. 296-299.
3. Кутебаев Т.Ж., Ахметова Г.М. English in General Medicine – Ағылшын тілі // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №6. С. 133-134.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Нуртазина Р.А. Современные требования к образовательной политике в информационном обществе // Саясат Policy. – 2003. – №2 – С. 68-73.
8. Садыков Р.К., Родионов А.Н. Молодежь и высшее образование. – 2006. available at: URL: www.zhastar.kz
9. Образование – сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО. – 2000. – URL: www.unesco.org.

УДК 159.9:796.01

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

¹Миндубаева Ф.А., ¹Харисова Н.М., ¹Комкина Е.Г., ²Смирнова Л.М., ²Смирнов И.Н.

¹Карагандинский государственный университет, Караганда, e-mail: info@kgmu.kz;

²Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома, e-mail: ksu@ksu.edu.ru

Проведено исследование влияния физической культуры и спорта на личностные особенности студентов. В статье рассматриваются отличительные особенности памяти, внимания, уровня тревожности студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся активно спортом. Установлено, что показатели памяти и внимания у студентов-спортсменов достоверно превосходили аналогичные показатели студентов контрольной группы. Студенты-спортсмены имеют более высокий уровень умственной работоспособности, лучшую концентрацию внимания. Регулярные занятия физической культурой оказывают благоприятное воздействие на такие психические функции, как память, внимание и мышление, на способность личности к регуляции своего психоэмоционального состояния и предотвращение развития стресса; способствуют решению проблемы гармоничного развития физического и интеллектуального потенциала студенческой молодежи.

Ключевые слова: уровень эмоциональной тревожности, внимание, виды памяти, психологические особенности личности, познавательные психические процессы, спортсмены, лица, не занимающиеся спортом

INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT AT THE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF STUDENTS

¹Mindubayeva F.A., ¹Kharissova N.M., ¹Komkina Y.G., ²Smirnova L.M., ²Smirnov I.N.

¹Karaganda State Medical University, Karaganda, e-mail: info@kgmu.kz;

²Kostroma State University, named after N.A. Nekrasov, Kostroma, e-mail: ksu@ksu.edu.ru

We have done research of influence physical culture and sports on the personal characteristics of students. This article discusses about features of memory, attention, anxiety level of the student-athletes and students who are not engaged in active sports. It has been established that the indicators of memory and attention in the group student-athletes significantly exceeds the same index in the control group of students. Students-athletes have higher levels of mental efficiency, and concentration of the attention. The regular physical exercises have a beneficial effect on mental functions such as memory, attention and thinking, the ability of the individual to regulate his psycho-emotional condition and prevent the development of stress; contribute to solving the problem of the harmonious development of physical and intellectual potential of the students.

Keywords: level of emotional of uneasiness, attention, types of the memory, psychological features of personality, cognitive mental processes, athletes, persons, who are not involved in sports

Спортивная деятельность весьма специфична: она существенно отличается от других видов деятельности — целями, и способами их достижения. В достижение результатов в физкультурно-оздоровительной или спортивной деятельности одним из важнейших компонентов структуры потенциальной ценности личности спортсмена приобретают психофизиологические качества и эмоциональная сфера. Спорт и физическая культура в целом — средства формирования личностных особенностей занимающихся. Они помогают сосредоточиться на достижение поставленных целей, формируют потребность в здоровом образе жизни, повышают работоспособность.

Новая стратегия в образовании, направленная на здоровье и развитие личности, включает разработку комплекса мер, обеспечивающих усвоение знаний и приемов, укрепляющих здоровье различных возрастных групп населения, осуществляющих воспитание у них ответственного отноше-

ния к окружающей среде и человеку, постоянный контроль за состоянием физического и психического здоровья организма, реализующих учебные курсы по валеологическому и экологическому воспитанию и образованию, а также программы физического воспитания и восстановления здоровья, формирования индивидуального стиля здорового образа жизни. Элементами воспитательного и образовательного характера системы формирования индивидуального стиля здорового образа жизни являются: физическое воспитание, экологическое воспитание и образование, основы безопасной жизнедеятельности, валеологическое воспитание и образование [4].

Рассмотрим теоретические положения этой системы. На наш взгляд, прямой путь к здоровью должен начинаться с диагностики здоровья, его количества и качества, что, во-первых, способствует выявлению структуры здоровья различных групп людей, а во-вторых, делает реальной диспансери-

зацию, которой должны подвергаться лишь люди с подозрением на наличие патологии. Для осуществления прямого пути нужны соответствующие средства, а также стратегия и тактика их практического использования. Теория индивидуального стиля здорового образа жизни включает в себя классификацию факторов здоровья по А.Г. Апанасенко: 1) воспроизводство здоровья (состояние генофонда, репродуктивной функции родителей, условия протекания беременности и состояние родовспомогательной службы, наличие правовых актов, охраняющих генофонд); 2) условия формирования здоровья (образ жизни, уровень производства и производительности труда, степень удовлетворения материальных и культурных потребностей, общеобразовательный уровень, особенности питания, двигательной активности, межличностных отношений, вредные привычки, состояние окружающей среды); 3) потребление здоровья (социальная активность индивидуума, его функциональные резервы); 4) восстановление здоровья (рекреация, лечение, реабилитация) [12].

В соответствии с выше рассмотренными принципами формирования и сохранения здоровья необходимо на «входе» студента в ВУЗ рассматривать два уровня, отражающих индивидуально-типологические особенности учащейся молодежи – «личность» (социально-педагогические показатели, отражающие сознания индивида – черты характера, мотивацию, ценностные ориентации, самооценку, опыт, культуру, способность личности выбирать профессию с использованием образов-регуляторов, социологические характеристики; параметры, отражающие психологические особенности личности – память, внимание, уровень нейротизма и тревожности, коммуникативность, интеллект и «организм» (показатели функционального резерва, функционального состояния, физического развития и здоровья, свойства высшей нервной деятельности (ВНД), нейродинамические характеристики, работоспособность головного мозга, уровень функциональной подвижности, силы и уравновешенности нервных процессов). На «выходе» важно определить уровень психосоматического здоровья через энергетические резервы организма будущего выпускника.

При этом необходимо учитывать основные принципы формирования индивидуального стиля здорового образа жизни: системность – система формирования здорового образа жизни – целостный объект; единство и синхронизация общего и валеоэкологического образования и физического воспитания; гуманизация, ориентация на развитие

социально-активной личности; повторяемость моделей и образов по горизонтали (обеспечивается синхронным преподаванием различных предметов) и по вертикали (наращивание детализации моделей по этапам обучения); связь полученных знаний с усвоением навыков и приемов; непрерывность взаимодействия обучаемого с познаваемым объектом [1].

Здоровый образ жизни можно сформировать средствами физической культуры и спорта. Основным специфическим средством физической культуры являются физические упражнения [21], которые влияют на психосоматическое здоровье индивидуума.

При этом личностные особенности занимающихся студентов различными видами деятельности и видами спорта обусловлены спецификой деятельности. Выявление таких особенностей позволяет сложить определенный психологический профиль категорий спортсменов и учитывать его при отборе в тот или иной вид спорта. Более того, особенности мотивационной сферы спортсменов также определяют особенности личности [2, 11, 14, 15, 16]. Физическая нагрузка служит мощным адаптогенным фактором, который запускает целый ряд регуляторных механизмов в системах вегетативного обеспечения работы организма, и психики человека [20]. Когда физическая подготовка спортсменов находится на максимальном уровне, решающим фактором для достижения высоких спортивных результатов становится психологическая готовность [18].

Содержание психологической готовности включает в себя определенную систему требований, которые предъявляются индивиду в учебном, тренировочном процессе и имеет многокомпонентную структуру. В число компонентов психологической готовности входит интеллектуальный компонент, обеспечивающий понимание своего вида спорта. Личностные качества интеллектуального компонента способствуют овладению техникой и тактикой избранной спортивной деятельности. Модельными характеристиками компонента являются: психомоторика, специализированные восприятия, оперативная память, внимание, мышление.

В физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности на определенном этапе учебного или тренировочного процесса память несет свою смысловую нагрузку. На этапе ознакомления с новым тактическим действием, различными комбинациями элементами ведущую роль приобретают зрительная память в сочетании со слуховой и словесно-логической. На этапе разучива-

ния – двигательная, тактильная, вестибулярная, позволяющая правильно воспроизвести разучиваемое упражнение. Особое место отводится эмоциональной памяти, фиксирующую эмоциональные переживания. Любая деятельность в жизни человека, в том числе и спортивная, закрепляется во всех видах его памяти, составляя интегральные образования. Из интегральных видов памяти особое значение в физическом воспитании имеет память на движения [9]. Следующим психофизиологическим качеством выступает зрительная память, являясь одним из показателей для оценки свойств психических и процессов, т.е. связан с процессом учебной деятельности.

Для объективной оценки степени напряжения организма и его адаптационных резервов можно использовать следующие маркеры адаптации: эмоциональное возбуждение, изменение направленности сознания, внимание, память, уровень тревожности [13, 17].

Исследование устойчивости и надежности деятельности спортсмена в разнообразных условиях, с которыми приходится сталкиваться, включая изучение индивидуальных путей реагирования спортсмена на психическое напряжение. Особенности адаптации к большим физическим нагрузкам и социальным условиям выступают наиболее ярко при возникновении особо сложных, особо напряженных и неожиданно появляющихся новых условий. Понимание причин и следствия функциональных изменений в связи с процессом адаптации сейчас немыслимо без исследований закономерностей психологического стресса, характеризующегося приспособительным напряжением всех систем организма [3].

Современное развитие спортивной деятельности характеризуется максимальным напряжением участвующих в этой деятельности систем и процессов организма спортсменов [22].

Сущностью ответственного соревнования особенно при участии в нем равных по силам конкурентов, а значит, – и сущностью всей подготовки к участию спортсмена в таком соревновании, является достижение верхнего предела индивидуальной нормы напряжения. Но необходимо учитывать, что границы нормы неопределенны, способы оценки границ нормы пока несовершенны, напряжение волевых качеств спортсмена приводит к тому, что игнорируются сигналы, предупреждающие о приближении к пределу. Условия деятельности спортсменов в настоящее время включают необходимость пока еще интуитивного балансирования на грани между оптималь-

ным состоянием функции и начальной степенью ее расстройств [19].

Организм спортсмена стремится сохранить постоянство (гомеостазис) совей внутренней среды, постоянство уровней функционирования своих систем [8]. Когда возникают новые условия, происходит через цепь различных преобразований перестройка, направленная на восстановление прежнего равновесия. Новые условия существования могут определяться не одними только физическими раздражителями, но и психологическими причинами, в частности – особенностями мотивации. Создавая через экспериментальную ситуацию различные эмоциональные состояния успеха или неуспеха ведет к образованию напряженности и влияет на все последующее поведение спортсмена [6].

По шкале тревоги Спилбергера существует тревожность ситуативная и как эмоциональная сторона состояния бывает полезной, стимулируя спортивную деятельность и являющаяся личностной отражающей особенность индивида. Если состояние ситуативной тревожности затягивается и происходит рассогласование с требованиями, с результатами спортивных достижений, предъявляемых к учащемуся, сопровождаясь при этом негативным подкреплением, то она перерастает в устойчивую, что влечет за собой торможение соответствующей формы деятельности или ее нарушение.

Длительный стресс психоэмоциональной сферы активизирует регуляторные механизмы, которые мобилизуют адаптационные возможности организма, происходит чрезмерная стимуляция одних защитных подсистем организма и подавление активности других. Эмоциональная реакция, проявляющаяся в форме нейро-вегетативно-эндокринных изменений, является связующим звеном между двух сфер: психологической и соматической и при продолжительном психоэмоциональном напряжении имеет тенденцию к соматизации.

Давая комплексную оценку состояния здоровья лиц, подверженных воздействию факторов окружающей среды, следует особое внимание уделять уровню психологической адаптации, поскольку снижение последней приводит к нарушению эмоциональной, волевой и интеллектуальной регуляции, а затем в целом к срывам нервной деятельности при условии психического и физического напряжения.

Для объективной оценки степени напряжения организма и его адаптационных резервов можно использовать маркеры адаптации: тест максимального потребления кислорода (МПК/кг), индивидуальной ми-

нуты (ИМ), частота сердечных сокращений, величина артериального давления и адаптационного потенциала (АП), уровень тревожности, невротизации и психопатизации [17].

Цель. Исследование влияния физической культуры и спорта на личностные особенности студентов (уровень эмоциональной тревожности память, внимание) и проведение их сравнительного анализа у спортсменов и лиц, не занимающихся спортом.

Работа выполнена на кафедре физиологии Карагандинского Государственного Медицинского Университета, базы спортивной футбольной школы «Тулпар», колледжа «ЦКУ МГТИ-ЛИНГВА», на факультете физической культуры Костромского Государственного Университета в течение 2010-2014 годов.

В исследовании приняли участие 105 студентов. Из них 70 – студенты-спортсмены, возраст 17-20 лет, занимающиеся различными видами спорта и контрольная группа – не занимающиеся активно физической культурой и спортом (45 человек).

Материалы и методы исследования

Методы исследования включали в себя:

1. Методики «Зрительная память», «Слуховая память» и «Моторно-слуховая память».

2. Метод определения уровня тревожности Дж. Тейлора, состоящий из 50 утверждений, на которые обследуемый должен ответить «да» или «нет». Выбор пунктов для теста осуществлялся на основе анализа их способности различать лиц с «хроническими реакциями тревоги». При исследовании были использованы методики в адаптации Т.А. Немчинова и В.Г. Норакидзе. Анализ результатов осуществлялся по следующей шкале: 40 – 50 баллов рассматривается как показатель очень высокого уровня тревоги; 25 – 40 баллов – свидетельствует о высоком уровне тревоги; 15 – 25 баллов – о среднем (с тенденцией к высокому) уровню; 5 – 15 баллов – о среднем (с тенденцией к низкому) уровню; 0 – 5 баллов – о низком уровне тревоги.

3. Уровень и динамику умственной работоспособности, сопротивляемость организма утомлению определяли с помощью методики дозирования работы во времени (1 мин) по буквенным корректурным таблицам В.Я. Анфимова. Результаты пробыв оценивались по количеству ошибок (пропущенных, неправильно отмеченных букв); по количеству просмотренных и найденных букв. Оценку результатов проводили по показателю интенсивности внимания (ИВ), который представлял собой выраженное в % отношение количество просмотренных букв (КБ) к их общему числу (КИ) – общее число – 1200.

4. Полученные данные исследования обрабатывали общепринятыми методами с определением математического ожидания, среднеквадратического отклонения, ошибки средней и достоверности различия (по Стьюденту). Достоверными считались сдвиги при $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Регулярные занятия физкультурой и спортом ведут к различным психо-сома-

тическим ответным реакциям индивидуума, которые зависят от вида спортивной деятельности, спортивного стажа, состояния здоровья, возраста, мотивации занимающихся и эмоционального статуса.

В ходе исследования нами отмечено благоприятное воздействие физических упражнений на различные виды памяти студентов. Нами было выявлено, что уровень слуховой памяти превосходил аналогичный показатель у не-спортсменов на 2%; зрительной – на 4,1% и моторно-слуховой – на 6,2% (при $p < 0,05$). Улучшение показателей памяти происходит за счет формирования новых условно рефлекторных связей, при которых образуются новые нервные пути, способствующие стимуляции деятельности соответствующих отделов центральной нервной системы и нормализация функциональной активности мозга, что приводит к быстрому пониманию и решению двигательных задач.

Умственная работоспособность (способность выполнения определенной интеллектуальной нагрузки на заданном уровне сложности в течение определенного времени) является одним из показателей, характеризующим напряженность процессов адаптации у студентов. Корректурные тесты по таблице Анфимова позволили оценить показатели, характеризующие умственную работоспособность и показать существенные различия между исследуемыми группами. У спортсменов отмечалась динамика таких показателей, как количество просмотренных, найденных знаков и индекса внимания, что свидетельствует о лучшей их умственной работоспособности. За период наблюдения у студентов, не занимающихся активно спортом, отмечалось снижение количества просмотренных знаков с $412,2 \pm 19,2$ до $369,2 \pm 17,3$, в то время как у спортсменов отмечался постоянный рост данного показателя с $443,54 \pm 24,5$ до $523,15 \pm 19,45$ знаков ($p < 0,05$). У студентов-спортсменов отмечалась тенденция совершать меньшее количество ошибок, что свидетельствовало о лучшей концентрации внимания и памяти, поскольку эти параметры совершенствуются в тренировочном процессе. Следовательно, процесс адаптации со стороны умственной работоспособности наиболее оптимально протекал у спортсменов.

Опираясь на исследования большинства авторов, рассматривающих связь здоровья человека с личностными особенностями, в качестве одного из главных факторов риска выделяют тревожность. Для тревожного человека характерен когнитивный стиль, сопровождающийся заниженной оценкой собственных сил и преувеличением трудностей (тревожная диада по А. Бекку). Кроме

того, высокая тревожность обуславливает снижение уровня притязаний личности, самооценки, решительности, уверенности в себе, выступая фактором риска для психологического здоровья [12].

По полученным показателям уровня тревожности спортсменов, принимавших участие в исследовании можно распределить по трем группам: I – спортсмены с низким уровнем тревожности 0-5 баллов и спортсмены со средним уровнем тревожности (с тенденцией к низкому) 5-15 баллов; II – спортсмены со средним уровнем тревожности (с тенденцией к высокому) 15-22 балла; III – спортсмены с высоким уровнем тревожности 22 балла и выше. По полученным показателям у 40% спортсменов выявлен уровень тревожности с тенденцией к низкому, у 53% – средний уровень тревожности с тенденцией к высокому, у 8% – высокий уровень тревожности. Более высокий уровень тревожности имели менее квалифицированные спортсмены и спортсмены, выступающие в одиночных видах спорта. Низкий уровень тревожности имели спортсмены, выступающие в команде. Таким образом, эти показатели зависели как от специфики вида спорта, так и от личной квалификации спортсмена.

При сравнительном анализе личностных особенностей у студентов-спортсменов и студентов контрольной группы было выявлено следующее. Спортсмены были более общительны и менее тревожны, что является следствием богатого опыта налаживания взаимодействия с партнером для достижения цели. В силу специфики спортивной деятельности, спортсмены в большей степени склонны к риску, стремятся к самоутверждению, уверены в себе и менее зависимы от оценок окружающих, чем лица, не занимающиеся спортом. Спортсмены менее чувствительны к болевым раздражителям, чем не спортсмены, у которых порог раздражения ниже, что провоцирует нервную напряженность и дискомфорт у последних. Спортсмены более спокойны и уверены в себе, чем лица, не занимающиеся спортом.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о позитивном влиянии регулярных занятий физической культурой и спортом на личностные особенности студентов-спортсменов и на основные познавательные психические процессы (внимание, память и мышление). За период наблюдения у них было отмечено увеличение количества просмотренных знаков при тенденции совершать меньшее количество ошибок, увеличение показателей умственной работоспособности. Установлено, что показатели памяти и внимания

у студентов-спортсменов достоверно превосходили аналогичные показатели студентов контрольной группы. Регулярные занятия физической культурой способствуют решению проблемы гармоничного развития физического и интеллектуального потенциала студенческой молодежи.

Список литературы

1. Андреев А.Н. Оптимизация педагогического процесса по физической культуре военного авиационно-инженерного ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь. – СГУ – 2005.
2. Белова, Е.Л. Индивидуально-типологические особенности психофизиологической адаптации у спортсменов: автореф. дисс...д-ра биол. наук: 03.00.13. – Ярославль, 2005. – 21 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: к проблеме его преодоления // Проблемы психологии и эргономики. – Тверь, 2001. – № 4. – 124 с.
4. Бочкова Л.М. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры личности будущего учителя на факультете физической культуры (монография). – Кострома: КГУ, 2006. – 111 с.
5. Вдовина О.С. Влияние спортивных игр на формирование личностных особенностей студентов, занимающихся различными видами спорта [Текст] / О.С. Вдовина // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 584-587.
6. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М.: ФиС, 1990. – 320 с.
7. Гиссен Л.Д. Время стрессов. – М.: ФиС, 1990. – 240 с.
8. Гиссен Л.Д., Мирошников М.П., Мухина С.И. Психический стресс в спорте. – М., 1980. – 340 с.
9. Гогунев Е.Н., Марьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2010. – 288 с.
10. Горбунов Г.Д., Гогунев Е.Н. Психология физической культуры и спорта. – М.: Академия. 2009.
11. Гордон С.М., Ильин А.Б. Сравнение показателей личности спортсменов и не занимающихся спортом // Спортивный психолог. – 2 (8). HYPERLINK «<http://bmsi.ru/issue/b6ae57ca-3812-4fc3-a135-0629bce7a53b>»-HYPERLINK «<http://bmsi.ru/issue/b6ae57ca-3812-4fc3-a135-0629bce7a53b>» 2006. – 01 мая 2006. – С. 59-64.
12. Дыхан Л.Б. Теория и практика охраны здоровья школьников / Л.Б. Дыхан. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 412 с. – (Библиотека учителя).
13. Ильин Е.П. Психология спорта Серия «Мастера психологии» «Текст предоставлен правообладателем» Психология спорта: – СПб.: Питер, 2008. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=181649.
14. Кардялис К., Александрович Б. Конфликтность и сплоченность спортивных команд: диагностика межличностных отношений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 71-78.
15. Михайлова Л.А. Нормативы показателей кардиореспираторной системы у здоровых лиц юношеского возраста г. Красноярска / Л.А. Михайлова, Е.А. Мальцева // Методические рекомендации – 2009. – С.15
16. Москаленко Н.В., Ковтун А.А. // Медицина. Спорт. «Влияние физической культуры и спорта на психофизиологическое состояние студента». – 2012. – С. 5-6.
17. Прасолова О.В. Влияние инновационных форм обучения на психосоматическое здоровье и состояние адаптационных систем школьников: Дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02 – Ставрополь, 2005. – 134 с.
18. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович. – СПб.: Речь. – 2004. – 256 с.
19. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. – М., 1960. – 200 с.
20. Тарасова О.С., Боровик А.С., Кузнецов С.К., Попов Д.Б., Орлов О.И., Виноградова О.Л. // Физиология человека – 2013. – Т. 39. № 2. – С. 70-78.
21. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.
22. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
23. Щербатых Ю.В. Психология стресса. – М., 2006. – 160 с.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Мирза Н.В., Аккерман Е.О.

*Карагандинский государственный университет им. акад. Е.А. Букетова, Караганда,
e-mail: d61975@rambler.ru*

Рассмотрение профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков позволяет определить ее структуру, включающую единство трех компонентов и соответствующих им компетенций, которые в своем развитии проходят через четыре уровня. Выявлены признаки технологического подхода, сущность и дидактические особенности педагогической технологии в формировании профессиональной компетентности учителя. Апробированная система педагогических средств стимулирует развитие будущего учителя как личности и профессионала. Эффективность апробированной модели процесса формирования профессиональной компетентности была обеспечена поставленными и проверяемыми целями к каждому этапу, адекватной системе средств с выделением системообразующего элемента на каждом этапе, использовании объектов педагогической технологии в учебном процессе педагогического вуза, достижением гарантированности динамики изменений уровней профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: учитель, профессиональная компетентность, компетенции, педагогическая технология, учебный процесс, динамика изменений, личность, свойства личности, рефлексия

FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL

Mirza N.V., Akkerman E.O.

*Karaganda State University named after academician E.A. Buketov, Kazakhstan, Karaganda,
e-mail: d61975@rambler.ru*

Examination of professional competence of future foreign languages teachers determines its structure, including the unity of the three components and their respective competencies, which in its development goes through four levels. The signs of technological approach, the essence of particular pedagogical and didactic technology in the formation of professional competence of teachers have been identified. Proven system of pedagogical tools encourages the development of future teacher as a person and a professional. Efficiency of proven model of the formation of professional competence was provided by the objectives for each phase, an adequate system of means with the identification of system-forming element at each step, the use of educational technology objects in the educational process of high school, achievement of the warranty of dynamics changes in the levels of students' professional competence.

Keywords: teacher, professional competence, competence, educational technology, educational process, dynamics of change, personality, personality traits, reflection

Социально детерминированное изменение образовательных парадигм привело к появлению гуманистических, личностно ориентированных, технологических подходов к подготовке учителей в системе высшего педагогического образования. Введение в казахстанское образовательное пространство Стандарта высшего педагогического образования обуславливает изменение в концепции подготовки специалиста в вузе.

Приоритетное значение приобретает формирование у него профессиональной компетентности, необходимой для более быстрого включения в будущую инновационно-педагогическую деятельность.

Выполненное исследование позволяет удовлетворить потребность вузовской теории и практики в подготовке специалиста, профессионально компетентного как в своей предметной области, так и в деле обучения, воспитания и развития детей.

Нами был проанализирован генезис требований, предъявлявшихся к личности учителя в истории зарубежной и отечественной педагогической мысли, проявлявшихся в выявлении роли учителя в развитии общества, выдвижении профессиональных требований к нему, разработки теории педагогического мастерства, определении научно-педагогических основ подготовки учителя и введении понятия «профессиональная компетентность» в современный научный оборот.

Построению теоретической модели исследуемого понятия предшествовал сравнительный критический анализ исследовательских подходов в современной отечественной и зарубежной педагогических школах на предмет выявления содержания и структуры профессиональной компетентности. Итогом предпринятых усилий явилось собственное понимание

данного понятия как интегративного свойства личности учителя, проявляющегося в совокупности компетенций в психолого-педагогической и предметной области знания и готовности к профессиональной деятельности, проявляющейся в ее результатах и качестве.

Мы определили функции профессиональной компетентности в структуре личности студента – будущего учителя: мотивационно-побудительную, гностическую, практико-операционную (технологическую), эмоционально-волевую, рефлексивную и коммуникативную.

Иностранный язык является средством общения, взаимодействия субъектов коммуникации, приобщения личности к иноязычной культуре, формирования языковой компетенции, развития мыслительных процессов, памяти и др. Специфичным проявлением профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка явилась коммуникативно-дидактическая компетенция – интегративное качество личности специалиста, проявляющееся в социолингвистической и дидактической ориентации будущего учителя, отражающее социальную, ситуативную и педагогически контекстуальную обусловленность языка как средства профессионального и личностного общения.

Изучение сущности, структуры и функций исследуемого свойства личности поставило задачу выявления уровней его сформированности у будущих педагогов на основании разработанных критериев. Критериями уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя в исследовании для нас стали:

- коммуникативный (направленность на иностранный язык как средство профессионального и личностного общения, знание иностранных языков и коммуникативных моделей (стратегий) человеческой деятельности, умение общаться на иностранном языке);

- дидактический (знание методологии наук, психолого-педагогических основ воспитания, развития, обучения детей, технологией обучения, умение преподавать иностранный язык, технологично проектировать учебный процесс в школе, творчески решать лингво-педагогические задачи);

- рефлексивный (осознание и оценка собственного уровня развития как личности и профессионала, спроектированной авторской педагогической микротехнологии обучения детей иностранному языку).

При выявлении уровней профессиональной компетентности студентов мы опирались на методологическое положение

В.Г. Афанасьева [1] о возникновении новой системы на основе разрозненных компонентов на начальном уровне к их определенному единству на среднем уровне и замены одной системы другой в результате происшедших изменений и развитию новой возникшей системы на более высоких уровнях.

Данная позиция ученого помогла нам выявить при помощи диагностических методик собственно 4 группы студентов с низким, средним, высоким и продвинутым уровнями сформированности исследуемого свойства.

Нами была проанализирована история, уточнено представление о сущности педагогической технологии, выявлена ее роль, особенности и признаки технологического подхода в формировании профессиональной компетентности студентов. Методы контент – и сравнительного анализа позволили определить смысловое поле понятия «педагогическая технология» и выявить основные направления его функциональности в системе «учитель», «ученик», «учебный процесс».

Анализ семантического наполнения данного понятия в исследовательских подходах ученых помог нам выявить собственное его толкование. Под педагогической технологией мы понимаем системное проектирование учебного процесса с гарантированным достижением поставленных целей, способствующее развитию личности учителя как особого социокультурного феномена, актуализации его смыслотворческой деятельности, обретению личностно значимого опыта решения лингво-педагогических задач, формированию его профессиональной компетентности [2].

В контекст решения данной задачи вошло выделение признаков технологического подхода в проектировании процесса формирования профессиональной компетентности студентов. К таковым мы отнесли: системность, структурированность, целостность, диагностичное целеобразование, интеграцию лингвистического и психолого-педагогического знания, динамичность средств обучения, воспроизводимость, качественную оценку результатов, управляемость, открытость [3].

Структурно-педагогическая технология по проектированию дидактического процесса может быть представлена следующим образом: приоритетные цели – содержание обучения – средства обучения – условия педагогического взаимодействия субъектов дидактического процесса – логическая структура учебного процесса – диагностика – коррекционная деятельность – внеаудиторная самостоятельная деятельность [5].

Также нами было проведено теоретическое моделирование и экспериментальная апробация процесса технологического формирования профессиональной компетентности студентов факультета иностранных языков на различных этапах становления исследуемого свойства. При решении этой задачи применялись экспериментальные (констатирующий и формирующий эксперимент), обзорные (наблюдение разных видов), диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование, ранжирование), прогностические (метод экспертных оценок), (микро)преподавание, математические (измерение, установление корреляций, обработка экспериментальных данных), дескриптивные (описание и фиксация полученных данных) методы.

Выявленные три этапа формирования профессиональной компетентности студентов [4] позволили определить характерные для каждого из них личностные новообразования и определить профессионально формирующие цели: на начальном этапе – адаптационно-коммуникативном, педагогически формирующей целью явилось создание условий «вхождения» студентов в мир педагогической профессии и овладение основами методологии педагогической науки и коммуникативными стратегиями личностно значимого иноязычного общения. Для этого использовались следующие дидактические средства: учебно-коммуникативные ситуации, направленные на реализацию личностных функций студентов: выбора ценностей, самореализации, рефлексии и др., педагогические задачи, вызывавшие состояние интеллектуального затруднения, лингво-педагогические презентации, игры, диалоги и мн. др.

Результатом первого этапа является заложение основ коммуникативного компонента профессиональной компетентности, первичное знакомство и анализ научного аппарата педагогики, первый опыт рефлексии полученных профессиональных знаний языка и педагогики в вузе.

На втором этапе – поисково-дидактическом – происходило углубление в иностранные языки, лингвострановедческие реалии, основы иноязычного общения и закономерности коммуникативной деятельности людей. Главный акцент был поставлен на овладение студентами педагогическими системами, теориями и технологиями воспитания, обучения и развития детей в процессе их концептуального и критического анализа, методами психодиагностики, особенностями проектирования личной профессионально-педагогической концепции и технологического конструирования школь-

ного учебного процесса. Опыт профессионального и личностного развития студенты приобретали в процессе решения лингво-педагогических задач, терминологических разминок, мозговых штурмов, благодаря переводу образовательных иноязычных текстов, участия и инициирования деловых игр, в ходе интегрированного экзамена по педагогике.

Основные изменения были отмечены в профессиональном знании студентов, его тяготении к методологичности и интегрированности, развитии педагогического мышления (системности, гибкости, мобильности, критичности), нацеленности на творческие совместные виды работы (коллективное генерирование идей), первом опыте технологического проектирования учебного процесса (в виде технологических карт и дидактических модулей). В языковой компетенции отмечен значительный прирост иноязычной педагогической лексики.

Завершающий этап – интеграционно-рефлексирующий – имел целью профессиональную самореализацию, которая достигалась вовлечением студентов в интегрированные лингво-педагогические спецкурсы, на которых студенты свободно, критически, обоснованно обсуждали методологические, теоретические и прикладные вопросы и проблемы, возникающие в профессионально-методической деятельности учителя иностранных языков при достаточном использовании новых информационных технологий (компьютерных интерактивных иноязычных пособий, видео, – аудиотехники). Студенты овладевали опытом технологической экспертизы сконструированных однокурсниками проектов – модулей учебного процесса, самостоятельного проектирования и апробации личностно-ориентированных ситуаций, защиты авторских педагогических микро-технологий, созданных учебников по обучению детей иностранному языку.

Результатом третьего этапа формирующего эксперимента явилось развитие и интеграция коммуникативного и дидактического компонентов, актуализация рефлексивного компонента профессиональной компетентности студентов, реализация приобретенных учителем профессиональных функций: проектировочной, прогностической, управляющей, рефлексивной. Специфичным методическим показателем умения профессионально компетентного учителя выступало определение корректных и некорректных в лингвистическом и дидактическом отношении положений, высказываний. Рефлексивный компонент в профессиональном поведении студентов

представлен в достаточной степени на уровне ценностей, смыслов, индивидуальности, стойкой педагогической ориентации, поддерживающихся профессиональным авторитетом и статусом студентов среди школьников и коллег.

Эффективность процесса формирования профессиональной компетентности студентов факультета иностранных языков проявилась в системном проектировании и реализации учебного процесса в виде диагностично поставленных и поэтапно проверяемых целей, личностно ориентированной подаче содержания, системе средств конструирования дидактического процесса по обучению студентов иностранному языку и педагогике через технологические карты и дидактические модули, создании условий проявления субъектами педагогического процесса личностных функций.

Воспроизводимость осуществляемой нами педагогической технологии нашла свое воплощение в вовлечении педагогического коллектива, студентов, учителей в технологическое проектирование учебного процесса на протяжении нескольких лет и повторяемости положительных результатов в обученности и воспитанности студентов и школьников.

Гарантированность результатов математически и графически зафиксирована в снижении в 3,3 раза студентов с низким уровнем, в 1,7 раз – со средним, увеличение в 2,7 раза – с высоким и в 5,5 раза – с продвинутым уровнем владения иностранным языком. Полученный коэффициент эффективности результатов экспериментальной работы свидетельствует о достоверности и объективности сконструированного процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков.

Таким образом, в ходе теоретико-экспериментального исследования нами были получены следующие результаты:

1. Рассмотрение профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков как интегративного свойства личности позволяет определить его структуру, включающую единство трех компонентов и соответствующих им компетенций: коммуникативной, дидактической и личностной, которые в своем развитии проходят через четыре уровня: низкий, средний, высокий, продвинутый.

2. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков является актуальным аспектом и системообразующей целью профессиональной подготовки современного педагога в условиях технологизации,

интеграции, личностной ориентации педагогического образования и предполагает овладение учителем личностным опытом технологичного проектирования дидактического процесса, обладающего опережающим характером и направленного на раскрытие личностных способностей, талантов учащихся, студентов и преподавателей. Выявлены признаки технологического подхода, сущность и дидактические особенности педагогической технологии в формировании профессиональной компетентности учителя, которая облегчает, минимизирует, рационализирует педагогический труд учителя; обеспечивает перевод проектируемого педагогом дидактического процесса на более высокий уровень эффективности (с гарантированным достижением поставленных целей), наукоемкости (в основе проектируемой педагогической технологии лежит системный подход), интеграции (через педагогизацию дисциплин психолого-педагогического и специального циклов), воспроизводимости (доступности освоения любым учителем и возможности достижения лучших результатов в образовании), гуманистической направленности (нормализации учебных нагрузок, создание комфортных условий учебной деятельности для школьников), оптимальности (через сравнение альтернативных решений проблемы и выбора наилучшего из них при экономичных расходах времени и усилий педагогов и школьников), творческой направленности и открытости (проектирование творческих заданий для школьников с различными уровнями притязаний), расширяет профессиональные функции учителя, позволяет овладеть новыми (прогностической, проектировочной, управленческой, диагностической, рефлексивной и др.); развивает педагогическое мышление (системность, гибкость, критичность и др.); помогает обрести личностный опыт проектирования дидактического процесса, обладающего опережающим характером и направленного на раскрытие личностных способностей, талантов студентов и преподавателей.

3. Апробированная система педагогических средств (коммуникативно-педагогические ситуации, интегрированные зачеты-конкурсы, спецкурсы, процедуры технологичного проектирования учебного процесса, ролевые игры, лингво-педагогические задачи, аудио, видео уроки, терминологические разминки, защита собственной профессионально-педагогической концепции и мн. др.) в нашем исследовании стимулирует развитие будущего учителя как личности и профессионала и претендует

научно-методическое обеспечение процесса формирования его профессиональной компетентности.

4. Эффективность апробированной модели процесса формирования профессиональной компетентности с позиций технологического подхода была обеспечена поставленными и проверяемыми целями к каждому этапу (адаптационно-коммуникативному, поисково-дидактическому, интеграционно-рефлексивному), адекватной системе средств с выделением системообразующего элемента на каждом этапе, использование объектов педагогической технологии в учебном процессе педагогического вуза: технологических, информационных карт, дидактических модулей, технологических процедур проектирования

дидактического процесса по обучению студентов лингвистическим и педагогическим дисциплинам, достижением гарантированности динамики изменений уровней профессиональной компетентности студентов.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Проектирование педагогических технологий. Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 147-150.
2. Игнатъева Е.Ю. Технологии профессионально-ориентированного обучения. – Великий Новгород, 2012. – 67 с.
3. Менлибекова Г.Ж. Внедрение новых технологий в преподавании иностранного языка в вузе // Вестник АПН. – 2008. – № 2. – С. 45-48.
4. Мирза Н.В. Профессиональная компетентность педагога. – М., 2008. – 256 с.
5. Сафронова М.В. Компетенция и компетентность. Лингвистика. Обучение. Культура. Выпуск 2. – Архангельск, 2009. – С. 159-165.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ В СФЕРЕ АУДИРОВАНИЯ

Мирзоева Л.Ю.

Университет им. Сулеймана Демиреля, Алматы, e-mail: mirzoeva@list.ru

В статье рассматривается проблема использования информационных технологий для развития навыков аудирования в ходе обучения русскому языку как иностранному на основе аутентичного материала (рекламных видеороликов). Автор акцентирует внимание на преимуществах аутентичного видеоматериала, который позволяет формировать не просто навыки восприятия звучащего текста, но и способности к творческой, осознанной переработке прослушанного материала. Использование аутентичного материала такого рода, во-первых, обладает значительным мотивирующим потенциалом, во-вторых, способствует формированию лингвокультурных фоновых знаний студентов, и, в-третьих, ориентирует на восприятие как семантики, так и прагматики звучащего текста. В работе также отражены результаты анкетирования студентов казахского отделения, изучающих русский язык, в ходе которого использование аутентичных текстов в качестве материала для аудирования (как тренировочного, так и контрольного) было высоко оценено с позиций информативности и мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: Навыки аудирования, аутентичный материал, фоновые знания

USE OF AUTHENTIC MATERIALS FOR LISTENING SKILLS IMPROVEMENT

Mirzoyeva L.Y.

Suleyman Demirel University, Almaty, e-mail: mirzoeva@list.ru

The paper is dedicated to the problem of listening skills development in course of teaching Russian as a foreign language. The author analyzed some authentic materials which were used in the process of study for student of C1-C2 levels. The given research is focused on the advantages of authentic video, which allows to improve both perceptive skills and creative, conscious processing of listening material. Some advertising videos were used in the process of Russian language teaching in order to increase students' motivation and make the process of study less routine. Application of that kind of authentic materials encourage students; also, it is helpful for background knowledge formation and for perception of both semantics and pragmatics of the sound track. The results of students' opinion survey which was conducted with the Kazakhs who learn Russian as a second language, are also represented in the given research. In accordance with its results, use of authentic listening materials (both for the purposes of training and control) was highly appreciated from the standpoint of content and motivation.

Keywords: Listening skills, authentic materials, background knowledge

Навыки аудирования, которые обычно рассматриваются как рецептивные и репродуктивные в своей основе, служат, в свою очередь, базисом для продуцирования речи и являются тем необходимым компонентом коммуникации, который обуславливает ее двусторонний характер. В то же время в методической литературе аудирование зачастую рассматривают как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» [3, с. 31]. Как утверждает И.Н. Анисимова, «общепризнано, что развитие речевых навыков осуществляется в основном через слуховое восприятие, а также то, что говорение и аудирование тесно взаимосвязаны» [1]. С.В. Тимина указывает также на то, что при обучении иностранному языку (в том числе – и русскому языку как иностранному) «конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание воспринимаемого высказывания» [8, с. 55]. О важности обучения аудированию свидетельствуют и статистические данные, приводимые З.А. Кочкиной: 70 % бодрствования

человек проводит в речевом общении; при этом на письмо приходится 9 % времени бодрствования, на чтение – 16 %, на говорение – 30 % и на аудирование – 45 % времени [6, с. 162].

В цели нашего исследования входит рассмотрение возможного использования аутентичных материалов для развития навыков аудирования в процессе обучения русскому языку как второму (либо как иностранному – в случае владения им на уровне B2/C1 по аналогии с уровнями Европейского языкового портфеля). Необходимо выстраивание обучения аудированию как одного из важнейших компонентов РКИ; при этом очевидна необходимость системного подхода к отбору и организации материала для аудирования, а также к формированию целостного подхода к процессу аудирования. Отметим, что, если для уровней A1, A2, B1 и B2 в рамках любого из учебных комплексов существуют готовые материалы для аудирования, и задача преподавателя – организация и контроль за процессом аудирования, а также обеспечение мотивации студентов и внедрение креативных элементов в данный компонент курса,

то на уровнях C1-C2, по нашему мнению, предпочтительнее использование аутентичного материала. Говоря о данном уровне изучения иностранного языка и выделяя три этапа, три стадии его освоения, Т.А. Саутова отмечает, что «третий этап является завершающим и предполагает овладение аудированием как составляющей устного речевого общения, то есть приобретение способности осмысленно участвовать (в рецептивном плане) в устном иноязычном общении» [7, с. 272]. Ниже мы рассмотрим само определение аутентичного материала; но прежде всего мы считаем необходимым остановиться на тех факторах, которые определяют обучение аудированию как необходимый компонент РКИ, целью которого является формирование одной из ключевых компетенций. Итак, что необходимо учитывать как при подготовке комплекта аутентичных материалов, так и в процессе выработки навыков аудирования?

Прежде всего, это психологические механизмы аудирования, которые неоднократно рассматривались исследователями ([1], [3] и пр.) С позиций методики обучения иностранному языку, «процесс аудирования складывается из следующих основных умений:

- 1) умение прогнозировать содержание аудиотекста;
- 2) умение извлекать конкретную информацию из текста;
- 3) умение составлять общее представление об услышанном;
- 4) умение распознавать отношение говорящего к предмету разговора;
- 5) умение понять значение незнакомых слов в тексте на основе контекста» [2, с. 182].

Во-вторых, в центре внимания должны быть и объективные трудности в процессе аудирования (в частности, помимо учета помех различного рода, необходимо принимать во внимание и трудности восприятия, связанные с семантизацией лексических единиц, а также проблемы, связанные с вычленением отдельных лексических единиц в потоке звучащей речи). Критерии отбора материала для аудирования также являются одной из важнейших проблем, возникающих в ходе преподавания русского языка как иностранного на уровнях C1-C2: как мы уже говорили выше, в данном случае предпочтительнее аутентичный материал. Это обусловлено тем, что специально подготовленный учебный материал, как правило, подвергается адаптации, а на данном уровне студенты вполне справляются (и с большим интересом работают) с материалом неадаптированным. В связи с этим, безусловно, необходимым звеном работы является подготовка системы упражнений

на развитие навыков аудирования, базирующейся на более широкой системе работы с аудио- и видеоматериалами.

В качестве образца для подготовки аудиоматериалов можно взять учебные подкасты. Использование подкастов в целом является весьма продуктивным инновационным методом, который уже обрел свое место в системе обучения аудированию. Подкасты – звуковые или видеофайлы, создаваемые в стиле радио- и телепередач и размещаемые в системе Интернет. О значении данного термина пишет и Н.В. Гончаренко [4]: термин «подкастинг» (podcasting) приобрел следующее значение: «это способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете». Учебные подкасты можно найти, используя сайты институтов, университетов, образовательных центров, а также различные подкаст-терминалы (Институт русского языка им. Пушкина, МГУ, МАДИ, Learn Russian for free, Have fun with Russian, RussianPod, блоги Russian Language Podcast, Taste of Russian и др.)

Удобство учебных подкастов для целей тренинга заключается в том, что они начитываются значительно медленнее, более отчетливо, чем это имеет место в аутентичном материале. Помимо этого, необходимо подчеркнуть, что части учебного подкаста – короткий аудиоматериал (1-4 минутная запись звучащей речи) и лингвосемантический комментарий (чего обычно нет в аутентичном материале). В то же время, в случае использования аутентичного материала, «полный лингвосемантический комментарий с дефинициями слов и выражений из первой части и использованием данных лексических единиц в речи» [4] может быть воспринят не только как средство обеспечения понимания звучащего текста, но и как одна из целей. Так, если подготовка комментария происходит в процессе творческого взаимодействия студентов и преподавателя и если в ходе этого процесса используются различные инновационные технологии (ср. хотя бы использование электронных словарей), то, во-первых, подготовительная фаза аудирования служит основой для развития лексико-грамматической компетенции студентов; во-вторых, лингвосемантический комментарий в случае аутентичного материала, о котором речь пойдет ниже, неотделим от комментария лингвокультурологического. А это значит, что данный круг компетенций также подвергается развитию в ходе аудирования, причем на различных его фазах.

Обратимся теперь к аутентичным материалам для аудирования, потенциал которых, по нашему мнению, достаточно высок

как в сфере обучения аудированию, так и в области контроля (аутентичный звучащий текст вполне пригоден и для определения уровня компетенции в сфере аудирования, а также определенных составляющих лингвокультурологической компетенции). Как указывает Т.В. Карих, «многие тексты для аудирования обладают потенциальной познавательной значимостью: они имеют занимательную фабулу, сосредотачивают внимание на развитии действия или несут новую для учащихся информацию» [5].

Аутентичные аудио и видеоматериалы, которые мы предлагаем рассматривать как основу для обучения аудированию для уровня С1-С2, – это материалы, которые создавались в стране изучаемого языка и предполагались для использования носителями языка. В их число включаются

1. Новости;
2. Научно-популярные передачи и фильмы;
3. Различные телевизионные передачи;
4. Рекламные материалы;
5. Фрагменты художественных фильмов
6. Мультфильмы;
7. Интервью с деятелями культуры и искусства.

В нашем случае были избраны аутентичные тексты, достаточно сложные для восприятия в связи с тем, что они

- требовали определенного уровня фоновых знаний (в частности, знаний из сферы истории);
- предполагали наличие достаточно высокой лингвокультурологической компетенции;
- базировались на умении студентов воспринимать детали семантики звучащего текста (в частности, на умении оперировать прямым и переносным значением лексической единицы, представленной в звучащем тексте).

При использовании аутентичного материала очень важно разбить работу над текстом на три этапа:

1. До прослушивания (подготовка студентов к слушанию);
2. Во время прослушивания (в фокусе внимания находится звучащий текст);
3. После прослушивания – выход в коммуникацию (устную или письменную)

В качестве аутентичного материала нами использовались рекламные ролики банка «Империал», созданные Т. Бекмамбетовым. Причин для такого выбора аутентичного материала было несколько:

- высокая степень компрессии информации, наличие имплицитной информации, и, следовательно, необходимость ее декодирования;
- высокий культурный потенциал звучащего текста;

- наличие интересного, мотивирующего видеоряда, способного также выполнять функции зрительной опоры и дополнительного источника невербальной информации;

- специфика интересов и уровня аудитории.

В ходе предтекстовой работы представлялось необходимым актуализировать имеющиеся знания относительно персонажей, поставленных автором в центр короткого, но информативно насыщенного ролика (1-1,5 мин. – время, являющееся оптимальным для процесса аудирования). Так, фоновые знания относительно таких персонажей русской истории, как Екатерина Великая, Александр Суворов, и пр., должны были быть актуализированы, т.к. имплицитно подаваемая оценочная информация базировалась именно на них, и без данного информационного пласта даже при 100 % понимании семантики звучащего текста его прагматический план мог ускользнуть от слушателя.

В ходе самого этапа слушания акцент ставился на семантике звучащей речи; послетекстовый же этап работы имел целью выявление степени понимания как семантической, так и прагматической информации (в частности, весьма показательным был анализ эффекта, возникшего при столкновении значений слова звезда= орден и звезда (на небе) («А чего это граф Суворов ничего не ест? – Так ведь пост, матушка! До первой звезды нельзя... – Звезду графу Суворову Александру Васильевичу!») Известно, что юмор представляет собой особую трудность при восприятии текста на иностранном языке; еще большую трудность он представляет, если перед нами не написанный, а звучащий текст. Поэтому аудированию, как уже указывалось выше, должна сопутствовать работа с лексикографическим источником; в целях ускорения процесса получения информации как семантического, так и прагматического характера нами практиковалось использование онлайн-версии Словаря русского языка С.И. Ожегова, который дает следующую информацию: звезда, звезд'а, -ы, мн. ч. звёзды, звёзд, -ам, ж.

1. Небесное тело (раскалённый газовый шар), ночью видимое как светящаяся точка. Зажглись звёзды. Небо в звёздах. Полярная з. З. первой величины (ярчайшая, а также перен.: о выдающемся деятеле искусства, науки). Верить в свою звезду (перен.: в своё назначение, в свою счастливую судьбу). Восходящая з. (также перен.: о человеке новая знаменитость). Звёзд с неба не хватает кто-н. (перен.: о заурядном, ничем не примечательном человеке).

2. О деятеле искусства, науки, о спортсмене: знаменитость. 3. экрана.

3. Фигура, а также предмет с треугольными выступами по окружности. Пятиконечная, шестиконечная з. Кремлёвские звёзды.

4. В армиях некоторых стран: офицерский знак различия в виде пятиконечной звезды на погонах. Генеральские звёзды... (<http://ozhegov.slovaronline.com/%D0%97/%D0%97%D0%92/9885-ZVEZDA>).

Результаты исследования. В целом, в ходе анкетирования (было опрошено 87 студентов казахского отделения, исходный уровень владения русским языком – В2/С1) использование аутентичных текстов в качестве материала для аудирования (как тренировочного, так и контрольного) было положительно оценено студентами. Особо следует отметить высокую оценку мотивирующего потенциала аутентичного материала (более 60% опрошенных).

Как это видно из диаграммы, информативный потенциал предложенных видеороликов был достаточно высоко оценен аудиторией: преобладает оценка «отлично», что свидетельствует как о новизне информации, так и о том, что в большинстве своем студенты преодолели определенный порог в процессе ее восприятия.

При этом градация включала в себя следующие характеристики:

«Отлично» – видеоматериал развивает интерес к изучаемому языку, способствует освоению необходимой культурной информации;

«Хорошо» – видеоматериал способен поддерживать интерес, представляет некоторые элементы культурной информации;

«Удовлетворительно» – видеоматериал может вызвать интерес, но в связи с его сложностью недостаточно понятен.



Рис. 1. Оценка информативной стороны аутентичного видеоматериала



Рис. 2. Оценка мотивационного потенциала аутентичного видеоматериала

Заключение

По нашему мнению, все вышесказанное подчеркивает необходимость подготовки специального аудиоприложения, целиком основанного на аутентичном материале, для использования в аудитории с уровнем С1-С2. Возможно также создание подкастов, основанных на аутентичном материале (насыщенном также лингвокультурологической информацией как эксплицитного, так и имплицитного типа), что явилось бы значительным шагом в инновационном методическом оснащении для выработки одной из самых проблемных компетенций в обучении РКИ. Отметим также возможность сотворчества в процессе осуществления специфического вида речевой деятельности, который, согласно сложившимся методическим стереотипам, является по преимуществу рецептивным, а не продуктивным; творческий потенциал данного аудиоматериала, безусловно, является отражением заложенного в нем высокого мотивирующего потенциала.

Список литературы

1. Анисимова И. Н. Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета // Концепт. – 2015. – Современные проблемы развития русского языка. – ART 95269. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95269.htm>.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 336 с.
3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного: Словарь. – М.: Русский язык, 1993. – 369 с.
4. Гончаренко Н.В. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному. – URL: http://sociosphera.com/publication/journal/2014/165/informacionnye_tehnologii_v_obuchenii_audirovaniyu_na_zanyatiyah_po_russkomu_yazyku_kak_inostrannomu/.
5. Карих Т.В. Повышение эффективности обучения аудированию на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе. – 1991. – №1. – С. 31-36.
6. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) // Вопросы психологии. – 1963. – №3. – С. 161–167.
7. Саутова Т.А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности. // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2(9). – С.272-273.
8. Тимина С.В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): Дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород – 2003.

УДК 37:616.89-008.15-053.5

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Мулатова Н.А., Рябенченко Н.Н.

*ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет», Ростов-на-Дону,
e-mail: mulatova.natalia@gmail.com*

Статья раскрывает вопрос инклюзивного образования детей с нарушениями интеллекта. Нарушения рассматриваются как результат патологии, то есть подтвержденного медицинским обследованием состояния, вне зависимости от её происхождения. Оценка педагогического процесса вовлечения детей с такими нарушениями произведена на основе зарубежного и отечественного опыта. Доказательная основа представлена мнениями экспертов, работников данной отрасли, анализом статистических данных. В статье указаны наиболее результативные и проверенные методы. Некоторые из них ориентированы на улучшение ситуации вообще, другие направлены на исправление конкретных проблем. Особое внимание уделяется вовлечению на ранних стадиях развития ребёнка, в начальной школе. Приведена краткая историческая справка по теме. Работа устанавливает эффективность мер инклюзивного образования учеников с интеллектуальными отклонениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушения интеллекта, тьютор, дети, школьное образование

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Mulatova N.A., Ryabenchenko N.N.

Rostov Medical University, Rostov-on-Don, e-mail: mulatova.natalia@gmail.com

The article reveals the issue of inclusive education of children with intellectual disabilities. Disturbances are considered as the result of disease, confirmed by medical examination state, regardless of its origin. Evaluation of the pedagogical process of involvement of children with these disorders is made on the basis of foreign and Russian practice. The evidence base is presented to the experts, employees of this industry, the analysis of statistical data. The article presents the most effective and proven methods. Some of them are focused on improvements general situation, the other aims at correcting specific problems. Particular attention is paid to the involvement in the early stages of a child in elementary school. There is brief history background. The work establishes the effectiveness of inclusive education of students with intellectual disabilities.

Keywords: inclusive education, intellectual disability, tutor, children, schooling

Инклюзивное образование детей с нарушениями интеллекта, как и инклюзивное образование в целом, появилось на современном этапе развития педагогики и имеет небогатую историю. Его принципы, методология и проблемы находятся в области диспутов и на данном этапе неоднозначны. Однако современные сведения явно указывают на то, что форма образования, при которой происходит вовлечение детей с умственным отставанием в обучение в обычных школах, оправдана и плодотворна.

В России правовое регулирование сферы инклюзивного образования появилось недавно. В досоветской России дети с умственными отклонениями, как правило, воспринимались как безнадежные, хотя и перенимали основные бытовые навыки и выполняли элементарную (в интеллектуальном, а не физическом плане) работу.

В СССР обучение детей с ограниченными возможностями производилось в специальных учреждениях. В дальнейшем наиболее способные обучались необходимым рабочим навыкам в заведениях начального и среднего специального образования.

Инклюзивное образование в современном смысле в России зародилось в 90-х

и сейчас находится в апробационном состоянии. В зарубежных странах оно существует как де-факто, так и де-юре с 70-х годов 20-го века. Первопроходцами являются Германия, Швеция, Франция и Великобритания.

Работа с детьми с интеллектуальными нарушениями осложнена рядом объективных трудностей. Во-первых, эти дегенеративные изменения, как правило, анатомически или генетически обусловлены, что означает невозможность устранения их причин. Даже деменции и умственное отставание социально-психологического происхождения в клинике трудно исправимы. Во-вторых, самые серьезные сложности возникают именно в области познавательной деятельности, абстрактного мышления. В-третьих, нарушения носят комплексный характер: у больных детей затруднены двигательные, социальные, речевые и другие навыки [7, с 24-27].

Патологические нарушения интеллекта проявляются в несамостоятельности: неумении принимать пищу, одеваться, поддерживать чистоту. Часто проявляется нежелание контактировать с окружающим миром, с людьми, откуда возникает незаинтересованность в новой информации, построении

коммуникаций. Непрофессиональные попытки подтолкнуть ребёнка к взаимодействию с внешней средой вызывают агрессию и негативные реакции.

Несмотря на это, в процессе исследований по нивелированию таких препятствий создана работоспособная система принципов и способов обучения, поскольку внедрение ученика с ограниченными возможностями без должной подготовки не принесёт эффекта, а скорее всего навредит.

Фундаментом является создание благоприятного окружения для развития детей с отклонениями. Этот фактор требует высокой квалификации педагога, моральной подготовки других детей и их родителей. Последняя группа, включающая и родителей обычных школьников, становится особенно важной, поскольку от неё зависит социализация учеников с умственным отставанием.

Описанные меры – лишь начальный базис. Для полноценного развития требуется совместная работа коллектива профессионалов, реализующих дополнительное образование в школе. Главный человек в этом коллективе – тьютор (сопровождающий педагог). Его главная обязанность – обеспечение разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождения процесса индивидуализации и индивидуального образования в школе. [2]

Тьютор старается снизить влияние нарушений ребёнка. Он же организует образовательное сопровождение: узнаёт о доступных кружках, источниках необходимой литературы по темам, интересным для ученика. Сопровождающий педагог устраняет упущения в обучении и образовании целостного восприятия знаний. Тьютор должен хорошо уметь формировать индивидуальный подход, искать наиболее простые для понимания формы познания. Например, если ученику, которому интересна музыка, языковые занятия скучны, то он предложит изучать алфавит в песенной форме.

Сопровождающий педагог способствует адаптации ребёнка в школе. Он разрешает конфликты, личным поведением показывает желательное отношение к школьнику с интеллектуальными нарушениями, стимулирует подопечных к общественному взаимодействию. Например, вовлекает в процесс дежурства с другими ребятами. Личным тьютором может стать родитель.

Тьютор – главный человек в образовании детей с нарушениями интеллекта. Он организует деятельность остальных профессионалов: дефектологов, логопедов, психологов. Важен его вклад во взаимодействие с педагогом с целью формирования

наиболее удобной программы обучения для школьников с умственным отставанием без вреда для остальных.

Нужно, чтобы влияние тьютора было на уровне необходимого и желательного. Избыточная опека изолирует ребёнка, лишает самостоятельности и мешает адаптации в обществе, что не согласуется с главной целью инклюзивного образования.

Всестороннее формирование личности у детей с интеллектуальными нарушениями предполагает работу группы профессионалов. Психолог обеспечивает душевное спокойствие после неудач или столкновений с неприятными препятствиями. Логопед обеспечивает максимально членораздельную речь. Дефектолог реализует понимание материала доступными методами.

Вовлечение в педагогический процесс возможно и при отставании особенных школьников. В таких целях используют книги, содержащие разные тексты для разных учеников, несущие один и тот же смысл.

Восстановление речи – одна из главных задач педагога, поскольку речь – главный инструмент формирования контактов человека с окружающей средой. При работе над этой проблемой следует руководствоваться рядом принципов. Во-первых, полисенсорное воздействие речи способствует более прогрессивному формированию речевых функций. Это можно обеспечить зрительным закреплением изучаемых объектов (как изображением предметов, так и использованием написанных слов). Во-вторых, для способности контроля своего голоса всегда нужна обратная связь. Её можно обеспечить специальными средствами биологической обратной связи, которые звуковые колебания переводят также в тактильные и воздействуют на голосовые связки напрямую с целью формированию ассоциативно-рефлекторной связи. Результаты, полученные посредством мониторинга, демонстрируют продвижения в исправлении дефектов [7].

Творческое мышление развивается в процессе создания нового, собственного произведения. Обеспечить его развитие может метод мультипликации. Во время креативной деятельности возникает эмпатия, способность вступать в эмоциональный контакт, а также формирование внутреннего, духовного мира ребёнка. Метод характеризуется важнейшей чертой в области обучения детей с задержкой в развитии – полисенсорностью, поскольку включает знакомство с разнообразными звуками, их творческую обработку и анализ. Изображения в динамике также включают в процесс абстрактное мышление и сопоставление рисунков с реальностью. Озвучка персо-

нажей включает в работу подражательные и артистические умения ребёнка, в связи с чем улучшается речь, социальные навыки и эмоциональность. [3]

Примечательным методом является Номикон. Он стимулирует все способы чувственного восприятия окружающего, как можно более объединяя арифметику и реальность. Итоги реализации программы «Научим каждого ребенка считать» с использованием этого метода в 2008/2009 годах демонстрируют рост уверенности в себе и стремления к изучению арифметики. Три четверти исследуемых достигли национального стандарта. Самое большое продвижение наблюдалось у детей с изначально самым слабым уровнем. Повторная оценка итогов, проведенная впоследствии, подтвердила результаты и показала, что дети продолжают заниматься. [10]

Локальные исследования в России подтверждают зарубежный опыт. Инклюзивное образование способствует тому, что дети с нарушением интеллекта лучше идут на контакт, чаще развивают коммуникативные связи. [6] Участники данного педагогического процесса показывают крайне высокий процент удовлетворённости его результатов. Отмечается положительная динамика общего развития, внимания, мышления, улучшения эмоционального состояния у детей с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзии.

Как частный пример, дети с синдромом Дауна в условиях обычной школы лучше изучают школьные предметы, гораздо легче осваивают речевые навыки. Растёт число предпосылок к социализации, но без тьютора существует некоторая изоляция детей с ограниченными возможностями. [1]

За последние несколько лет сеть инклюзивного образования в России разрослась. Увеличивается охват детей, посещающих обычную школу, в том числе и с умственным отставанием. Больше детей с интеллектуальными нарушениями посещают детские сады. Большинство заявок по зачислению детей в организации дошкольного образования удовлетворяются.

Представители профессий, обеспечивающих реализацию программы инклюзивного образования (в том числе и учителя), характеризуют её влияние как позитивное, хотя и с рядом проблем, вытекающих из неопытности. Утверждают, что школьники легче включаются в работу, нежели педагоги.

Из-за небольшого времени реализации инклюзивного образования детей с дефектами интеллекта широких статистических данных нет. Но опыт регионов показывает хорошие результаты.

Процент детей с задержками в развитии, которые учатся в обычных школах, сегодня мал. В зачаточном состоянии находится система работы специалистов и материальная основа такого обучения. Сложившаяся ситуация нуждается в мероприятиях со стороны органов образования Российской Федерации.

Ксенофобия и низкий уровень знаний о способностях детей с отклонениями оказывает негативное влияние на их обучение. Особенно опасна апатичность родителей этих детей. Поэтому требуются работы по консультациям взрослых в сфере взаимодействия с ребёнком и его развития.

Выводы. Положительный зарубежный опыт и результаты российских школ показывают предпочтительность и полезность инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями. Методы, обеспечивающие процесс инклюзии, подтвердили свою результативность. Качественное развитие возможно при высоком уровне обеспечения образовательных учреждений профессиональными кадрами и необходимыми ресурсами. В России следует увеличивать масштабы инклюзивного образования.

Список литературы

1. Г. де Граф, Г. ванн Хове, М. Хавеман Школы и школы. Достижения учащихся с синдромом Дауна в условиях массовых и специальных учреждений образования // Синдром Дауна. XXI век. – 2013. – №10.
2. Карпенкова И. В., Тьюторские компетенции современного педагога в инклюзивной образовательной практике // РООИ Перспектива. – URL: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-2166/> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Н.В. Новоторцева Использование анимационной деятельности в учебно-воспитательной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии // Особые дети в обществе. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С. 164-169.
4. О.Д. Ларина, С.В. Волкова, В.Л. Фридман Технологии мультисенсорной стимуляции речевого развития детей с последствиями органического поражения головного мозга различного генеза // Особые дети в обществе. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С. 126-133.
5. Особенности инклюзивного образования детей с задержкой психического развития // Diplomba URL: <http://diplomba.ru/work/104849> (дата обращения: 15.01.2016).
6. Ранняя социализация детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования // ЭКСТЕРНАТ.РФ URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/7030-2015-01-27-04-50-12.html> (дата обращения: 15.01.2016).
7. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 113 с.
8. Шинкарева, Е.Ю. Право на образование ребёнка с ограниченными возможностями в РФ и за рубежом: монография // Архангельск: Архангельский Центр социальных технологий «Гарант», 2009. – 96 с.
9. Эффективность решения проблемы социализации детей с нарушением интеллекта в специальных (коррекционных) классах VIII вида в инклюзивном пространстве общеобразовательной школы // worldofteacherio – URL: <http://worldofteacher.com/7323-effektivnost-resheniya-problemy-socializacii-detey-s-narusheniem-intellekta-v-specialnyh-korrekcionnyh-klassah-viii-vida-v-inkluzivnom-prostranstve-obsheobrazovatelnoy-shkoly.html> (дата обращения: 15.01.2016).
10. Every Child a Chance Trust. Every Child Counts. The results of the first year 2008/2009. Report 2009.

ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И УЧЕТ ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Назарова А.В.

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь,
e-mail: nachim18@rambler.ru

В статье рассмотрена иноязычная монологическая речь, ее внутренняя структура, особенности, продукт. Представлена система критериев сформированности и оценивания данного вида речевой деятельности по 6 позициям: решение коммуникативной задачи, стилистическое оформление текста, его связность, лексическое оформление, грамматическое оформление и фонетическое оформление. Доказывается эффективность обучения иноязычной монологической речи по принципу интеллектуализации учебного процесса. Вводятся термины «иноязычная культура мышления» и «иноязычная культура речи», определяется их корреляция и диалектическое единство. Выдвигается положение, что уровень развития иноязычной культуры мышления, иноязычной культуры речи влияет на успешное выполнение говорящим поставленной перед ним коммуникативной задачи и на качество построения самого иноязычного монологического высказывания.

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь, внутренняя структура иноязычной монологической речи, культура мышления, культура речи

THE INTERNAL STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE MONOLOGUE AND ITS PECULIARITIES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY

Nazarova A.V.

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm,
e-mail: nachim18@rambler.ru

In the article monologue, its aspects, product, interior are considered. Presented criteria system of formation and evaluation of this type of speech activity: the decision of the communicative tasks, the stylistic design of the text, its coherence, vocabulary, grammar and phonetics. It proves the efficiency of teaching foreign monologue on the principle of intellectualization. The terms «foreign culture» and «foreign speech» are introduced, their correlation and dialectical unity are determined. Put forward the position that the level of development of the foreign culture, thinking, language culture of speech affect the successful implementation of the speaker set in front of him communicative tasks and building the foreign language monologue text.

Keywords: monologue, the internal structure of foreign language monologue, culture of speech, culture thinking

Иноязычная монологическая речь, входя в иерархическую структуру деятельности будущего учителя иностранных языков, подчиняется его профессиональной, познавательной и коммуникативной потребностям. При этом она как продуктивный вид речевой деятельности относится к одному из наиболее распространенных видов коммуникации в университетском иноязычном образовании.

Проблема обучения иноязычной монологической речи широко исследовалась русскими учеными (И.Л. Бим, Г.В. Рогова, Е.Ю. Мощанская, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, Шрайдман Т.В. и др.). Однако с позиции интеллектуализации данного процесса она рассматривалась недостаточно. В связи с этим актуальным становится определить внутреннюю структуру иноязычной монологической речи с учетом активной мыслительной активности обучающихся, выявить ее особенности и обозначить практические рекомендации при ее обучении.

Внутренняя структура иноязычной монологической речи, как и любой другой речевой деятельности имеет три фазы. Придерживаясь позиции И.А. Зимней, мы выделяем: 1) побудительно-мотивационную фазу; 2) ориентированно-исследовательскую фазу и 3) контрольно-исполнительскую фазу [1].

1. Побудительно-мотивационная фаза иноязычной монологической речи.

В этой фазе проявляется активность говорящей личности, а именно: ее потребности, мотивы, установки, интересы. Принимая во внимание умственную активность обучающихся, на первый план выходит их коммуникативно-познавательная потребность. Именно дефицит информации, потребность восполнить недостающие знания, потребность в целенаправленном общении играет здесь решающую роль. Наличие внутреннего осознанного побуждения (мотива) зависит от значимости предлагаемого учебного материала и результата учебной деятельности в свою очередь. Иными сло-

вами, для успешного протекания побудительно-мотивационной фазы иноязычной монологической речи необходимо предлагать коммуникативно-познавательные задачи (Т.А. Ковалева, Т.С. Серова), которые актуализируют раннее полученные знания обучаемого, учитывают его прошлый опыт и его уровень владения языковыми и речевыми средствами. Также они должны быть направлены на развитие информационных возможностей говорящего, т.е. на «уровень подготовленности для понимания, усвоения и использования сведений в конкретных условиях ... деятельности» [5, с. 100]. Именно благодаря развитию последних становится возможным совершенствование ранее полученных умений и применение их в других смежных областях (межпредметность).

2. Ориентированно-исследовательская (аналитико-синтетическая) фаза иноязычной монологической речи.

«На этой фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной и или чужой (заданной извне) мысли» [1, с. 47]. Именно второй этап отвечает за программирование всего высказывания в целом. Для этого говорящий использует мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, концентрация, классификация) и обращается к формам мышления (понятия, суждения, умозаключения). Уровень развития мыслительных способностей определяет успешность протекания этой фазы.

Учитывая специфику иностранного языка как предмета, мы предлагаем ввести термины «культура иноязычной речи» и «культура иноязычного мышления» и рассматривать их как элементы обучения иноязычной монологической речи. Под первым мы понимаем «умение выбирать языковые средства, соответствующие нормам изучаемого языка, поставленной коммуникативной задаче и требуемому языковому уровню. Культура иноязычного мышления интерпретируется нами как «степень владения мыслительными операциями, нормами и правилами при работе над иноязычным материалом» [3, с. 253].

Их корреляция и диалектическое единство очевидны: высокая степень владения мыслительными операциями позволяет точно понять поставленную перед говорящим коммуникативную задачу, успешно спланировать будущее высказывание, выбрать лексико-грамматические и структурно-композиционные единицы, которые соответствуют хорошему, продвинутому уровню владения языком, а самое главное, позволяют обозначить оптимальные способы решения данной задачи.

Принимая во внимание, что на этом этапе осуществляется организация самой речевой деятельности и то, что предметом говорения является мысль, а ее основной характеристикой – установление смысловой связи, умение пользоваться мыслительными операциями напрямую ставит под свою зависимость качество самого продукта говорения – высказывание, текст.

Целесообразным будет теперь рассмотреть вопрос, касающийся критериев правильности монологического высказывания на иностранном языке. Для этого необходимо выделить вслед за И.А. Зимней три плана высказывания (текста): предметный план, план смыслового содержания, план его языкового и речевого оформления.

Предметное содержание представляет собой совокупность объектов действительности, которые требуется отразить согласно заданной теме и поставленной задаче в высказывании. Исходя из этого, И.А. Зимняя выделяет следующие его характеристики: полнота, правильность, точность.

План смыслового содержания находится в непосредственной связи с предметным планом, поскольку последний, представляя собой выбор слов и таким образом структуру высказывания, несет в себе также и то смысловое отражение действительности, которое стремится передать говорящий, при этом решающим фактором здесь будет умение устанавливать смысловые связи между обозначаемыми объектами.

Принято различать межпонятийную и предикативную связь. Первый тип связи отвечает за сочетание понятий, которые должны быть не взаимоисключающими, осмысленными и семантически правильными [1]. Второй тип по Н.И. Жинкину является самым смысловым содержанием. Ученый утверждает, что «главная мысль, основной смысл высказывания определяется как главный предикат, который чаще всего раскрывается через всю структуру предикативных связей текста» [1, с. 89]. То есть предикаты второго порядка, третьего, четвертого и так далее раскрывают, уточняют, детализируют предикаты первого порядка. В итоге, любое высказывание (текст) выстраивается по принципу иерархичности или другими словами соподчиненности. Это позволяет утверждать, что продукт монологического говорения является сложным, многоуровневым и строго организованным.

Следует заметить также, что при реализации смыслового плана высказывания говорящий задействует такие операции как: анализ, сопоставление, конкретизация и обобщение.

Последний план высказывания – это его языковое и речевое оформление. Наиболее распространенным подходом к анализу данного плана является подход И.А. Зимней, согласно которому речь обладает следующими характеристиками: «1) отбор слов для выражения смысловой связи; 2) определение и построение иерархии уровней высказывания в соответствии с иерархией предметов высказывания... 3) комплексирование мысли на каждом из уровней высказывания (усложненное, соединенное высказывание); 4) внутриуровневая и межуровневая связность высказывания в целом текстовом высказывании» [1, с. 97].

Характеристиками языкового оформления высказывания (текста) являются в свою очередь: «объем словаря; правильность сочетания слов и грамматического оформления временных, залоговых, видовых и так далее отношений; вариативность и неповторяемость слов в сообщении или «насыщенность» текста» [1, с. 99].

На основе всего вышесказанного мы предлагаем следующую систему критериев оценивания иноязычного монологического высказывания: выполнение коммуникативной задачи: содержание, объем; стилистическое построение текста; связность текста: соединение предложений, соединение частей предложения, логичность высказывания; лексическое оформление текста: лексический спектр и его владение; грамматическое оформление текста: разнообразие грамматических структур и их владение; фонетическое оформление текста: произношение, ритмико-интонационный рисунок высказывания.

3. Контрольно-исполнительская фаза (реализующая) иноязычной монологической деятельности.

На этом этапе происходит принятие смыслового решения, выведение и завершение умозаключения, самоконтроль и самооценка со стороны говорящего, контроль и оценка со стороны преподавателя.

Рассмотрев все три фазы, мы проследили путь порождения иноязычной монологической речи с позиции говорящего. Логичным теперь будет рассмотреть сам процесс обучения данной речевой деятельности.

Первый этап, мотивационно-побудительный, требует от преподавателя учета интереса, потребностей его обучающихся, принятия во внимание их психолого-возрастных особенностей. Наличие стимула (актуальная тема, создание интересной/проблемной ситуации, привлечение графических органайзеров для введения в тему и т.д.) становится обязательным структурным компонентом занятия. Возникает

необходимость опираться на основы личностно-ориентированного и личностно-деятельного подходов.

Второй этап, аналитико-синтетический, ставит перед преподавателем следующие задачи.

Обучение смысловому программированию текста в целом: установление не исключających друг друга межпонятийных, предикативных и смысловых связей. Целью будет формирование умений развертывать высказывание, переходить от общего к частному, выстраивать субъективную логику, схожую с объективной.

Обучение средствам выражения мысли: лексическим единицам и грамматическим структурам. Обучение отбору языковых средств для решения поставленной перед говорящим коммуникативной задачи требует умения видеть «стоимость» используемых языковых элементов. Согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком выделяют три основных языковых уровня: А, В, С. В соответствии с ними были распределены и все лексико-грамматические единицы. Говоря другими словами, при программировании текста на уровне В1 должны активно использоваться та лексика, и те грамматические структуры, которые соответствуют заявленной выше категории В1. Приведем пример из немецкого языка.

Список слов уровня В1: *zweifeln an D., auslösen, hervorrufen, der ICE, absagen, der Angehörige, der Antrag, daher, darstellen, sich einigen, endgültig, das Vorstellungsgespräch, verurteilen, sich weigern, wahnsinnig, der Zusammenhang, zuverlässig* и т.д. Грамматические структуры уровня В1: *Infinitivsätze mit «um ... zu», «damit», Relativsätze mit «der», «die», «das», Doppelkonjunktionen «entweder ... oder», «weder ... noch», Nebensätze mit «nachdem», «bevor», «seitdem», Konjunktiv II, Definitartikel, Satzklammer* и т.д. Современный преподаватель должен в этом разбираться и руководствоваться как российскими, там и международными документами, регламентирующими его профессиональную деятельность.

Обучение внешнему устному способу формирования и формулирования мысли. Рассматривая иноязычную монологическую речь, нельзя не упомянуть, что существуют ряд ее классификаций. Самой простой и распространенной является классификация по функциональным типам, а именно привычные для всех монолог-описание, монолог-сообщение, монолог-рассуждение. Логичным представляется, заниматься их обучением на первых этапах формирования умений иноязычной монологической

речи. Более сложные модели, такие как описание-сообщение, описание-рассуждение, сообщение-рассуждение следует включать в процесс обучения позднее, после тщательной работы над односложными видами монолога. Приемлемым считаются для них 1-2 курсы направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». Стилистическая классификация данной речевой деятельности позволяет выделить монолог-убеждение, монолог лирический, монолог драматический, монолог сообщающего типа, монолог стилистически нейтральный, монолог разговорный. Подходящий этап обучения – 3-4 курсы, когда параллельно студенты проходят такие дисциплины, как «Стилистика», «Лексикология», «Зарубежная литература XIX и XX вв.».

Для решения, поставленных выше задач, оптимальными будут коммуникативно-когнитивный и компетентностный подходы в обучении.

Третий этап, контрольно-исполнительский, представляет собой конечное соответствие между замыслом, коммуникативным намерением обучающегося и его внешней фонетической реализацией. На данном этапе большое значение будут иметь произношение и интонация, характерные для артикуляционной базы изучаемого языка. К сожалению, как показывает практика, их обучению отводится лишь один семестр. Такие сжатые временные сроки не позволяют в полной мере сформировать фонетический и ритмико-интонационный навыки у обучающихся. Следует также отметить, что многие преподаватели не включают данные критерии в итоговую отметку и оценку монологического высказывания. Два этих фактора ведут к тому, что фонетический и ритмико-интонационный навыки не совершенствуются, обучающиеся не могут самостоятельно и произвольно «переключаться» на артикуляционную базу изучаемого

языка. В итоге их речь звучит искусственно. Выходом из сложившейся ситуации становится продление фонетического курса на весь семестр 1 курса, дальнейшее включение работы над произношением на старших курсах во время занятий иностранным языком (10-15 мин.), разработка системы оценивания монологического высказывания, где произношение является одним из его критериев (данная система оценивания дана выше при описании ориентировочно-исследовательской/ аналитико-синтетической фазы монологического говорения).

Таким образом очевидно, что процесс обучения иноязычной монологической речи требует создания специальных условий на занятии и разработки специальной системы лексических, грамматических и структурно-композиционных упражнений и заданий таким образом, чтобы в них совершались все операции мышления, сравнивались и соединялись между собой суждения, совершались на их основе умозаключения.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 159 с.
2. Ковалева, Т.А. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения: Монография / Т.А. Ковалева, Т.С. Серова. – Пермь, 2006. – 136 с.
3. Назарова А.В. Межкультурный подход в высшем иноязычном образовании // Педагогические исследования – вклад в инновационное развитие России. – СПб.: Издательство РГПУ им А.И. Герцена, 2015. – С. 252-254.
4. Назарова А.В. Формирование умений иноязычной монологической речи в условиях интегративного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/128-22355> (дата обращения: 26.10.2015).
5. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2015. – 442 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАГЕРЯ: СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ

Некипелова О.А.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы
Минина», Нижний Новгород, e-mail: olg0424@yandex.ru

В статье рассматривается значение профильных лагерей экологической направленности для развития детского экологического движения и формирования экологических активистов среди учащейся молодежи. При финансовой поддержке Министерства экологии и природных ресурсов Нижегородской области ежегодно организуется несколько десятков экологических лагерей и смен, что позволяет совмещать вовлечение детей в экологические программы и проекты и организацию летнего отдыха. Спектр форм работы, состоящий из теоретических и практических занятий, обеспечивает широкие возможности для участия в исследовательской и природоохранной деятельности и формирования лидерских качеств. В статье рассматривается работа некоторых летних экологических лагерей за последние годы реализованных на территории Нижегородской области.

Ключевые слова: природоохранная деятельность школьников, экологический лагерь, экологический лидер

ENVIRONMENTAL CAMPS: AN ENVIRONMENT OF ENVIRONMENTAL LEADERS

Nekipelova O.A.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, e-mail: olg0424@yandex.ru

The article discusses the importance of specialized camps environmental focus for the development of children's environmental movement and the formation of environmental activists among students. With the financial support of the Ministry of Ecology and Natural Resources of Nizhny Novgorod region is organized every year several dozen camps and environmental changes, which allows to combine the involvement of children in environmental programs and projects and the organization of summer holidays. The range of forms of work, consisting of theoretical and practical training, provides opportunities for participation in research and conservation activities and formation of leadership qualities. The article discusses the work of some summer environmental camps in recent years implemented in the Nizhny Novgorod region.

Keywords: environmental activities schoolchildren, ecological camp, an environmental leader

Летние каникулы – это особенный период в жизни каждого ребенка. Смена обстановки, общение в новом коллективе, отдых от традиционной системы занятий стимулируют интенсивное развитие ребенка в летний период времени. Отдых, развитие и восстановление здоровья составляют единый комплекс при организации летнего отдыха детей и молодежи – одного из приоритетных направлений социальной политики правительства Нижегородской области. Сложилось в области и определенные подходы к организации отдыха в летний период [6]. Загородные оздоровительные лагеря давно перестали быть единственной формой летнего отдыха. Совершенствуется система профильных лагерей, набирают популярность лагерь палаточного типа как одна из малозатратных форм летнего отдыха, организуется отдых детей по месту жительства.

Деятельность профильных лагерей экологической направленности имеет неопределимое значение для повышения экологической культуры, развития детского экологического движения, формирования

экологических активистов среди учащейся молодежи. Непосредственное общение с природой является мощным средством повышения экологической культуры, формирования здорового образа жизни учащихся, а тесное сотрудничество с учреждениями высшего профессионального образования, общественными экологическими организациями, экологическими фондами позволяет им проводить востребованные научные исследования, приобщает к науке [4-6].

Цель исследования – рассмотреть условия профильных лагерей экологической направленности как образовательной среды для формирования лидерских качеств учащейся молодежи.

Материалы и методы исследования

Теоретические: работа с информационными источниками по проблеме исследования, анализ и обобщение научно-экологической, психолого-педагогической и методической литературы; изучение нормативной базы организации экологических лагерей и дополнительного экологического образования в целом.

Эмпирические: проведение педагогических наблюдений.

Статистические: обработка полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение

Летняя оздоровительная кампания осуществляется в соответствии с нормативными актами федерального, регионального и местного уровней. Ежегодно Министерство экологии и природных ресурсов Нижегородской области проводит конкурс по организации детских экологических лагерей и экспедиций Нижегородской области. По результатам конкурса финансовую поддержку получают несколько десятков экологических лагерей и смен, что позволяет совмещать вовлечение детей в экологические программы и проекты, а также организацию летнего отдыха.

Образование в свете ФГОС представлено с одной стороны как процесс усвоения компетенций, а с другой как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. По своей личностной направленности, лидер – это вождь, активный член коллектива, за которым идет большинство, на интересы и взгляды которого ориентируются практически все. Если ребенок, занимающий лидирующие позиции в детском коллективе, способен оказать влияние на сверстников, то формирование гуманистических ценностных ориентаций именно у него является важной задачей. Летние экологические лагеря, как составная часть системы дополнительного образования, с ее вариативностью и дифференцированностью обучения, представляет собой хорошую основу для формирования гуманистических ценностей [1].

Учебный процесс в летних экологических лагерях складывается из теоретических, научно-практических и самостоятельных занятий участников смен. Детям дается возможность получить практические знания об окружающем мире и применить эти знания и умения при проведении природоохранных акций [5, 7]. Динамика числа экологических лагерей, организованных при поддержке Министерства экологии и природных ресурсов Нижегородской области в 2005-2015 гг. представлена в таблице.

Число детей, получивших возможность отдохнуть и пройти обучение в рамках этих лагерей, колебалось от 1000 до 1700 человек [4, 7-8].

В 2009 году Министерством экологии и природных ресурсов Нижегородской области разработана Концепция областной целевой программы «Обеспечение экологической безопасности Нижегородской области на 2011-2015 годы», включающая подпрограмму «Формирование экологической культуры населения Нижегородской области».

Экологическая культура отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. В нашей стране десятки школ работают с позиции развития ноосферного сознания, космопланетарного единства. В этом аспекте приобретают новое звучание положения классической педагогики, некогда утвердившей принцип природосообразности, рассматривающей человека как органическую часть природы, живущего по ее законам. Классики педагогики высоко ценили сильные живые впечатления природы, воспитывающие ум и чувства ребенка; подчеркивали ее роль в развитии духовного и телесного здоровья; требовали жизни в гармонии с природой, природосообразного уклада всей жизни в школьной среде. Летние экологические лагеря в наибольшей степени соответствуют условиям повышения экологической культуры молодежи.

В настоящий период, когда идет активный творческий поиск в создании учебных программ экологического содержания следует опираться на эти ориентиры:

Знание экологических законов, правил, теорий, понятий, научных фактов;

Деятельность в реальных социоприродных ситуациях, связанная с решением экологических проблем;

Эмоционально-эстетическое восприятие природы, художественных образов ее выражения и отношения человека к ней [3].

Спектр форм работы, обеспечивающих широкие возможности для исследовательской и природоохранной деятельности учащейся молодежи, очень широк. Участниками лагерей был прослушан лекционный курс по экологии, для них проводились

Количество экологических лагерей реализованных в Нижегородской области за период 2005-2015 гг. [4,7-8]

Год реализации	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Количество экол. лагерей	22	17	18	30	38	21	31	26	24	23	20

экскурсии, знакомящие с биологическим разнообразием различных экосистем, позволяющие выявить причины экологического неблагополучия и разработать рекомендации по рациональному использованию ресурсов региона [6].

Особенностью экологических лагерей является практическая работа, во время которой дети получают знания о биоте Нижегородской области, знакомятся с природными объектами региона. Дети активно участвуют в практической природоохранной работе (очистке берегов водоемов, благоустройстве родников и т.д.), одновременно ведется и учебно-исследовательская работа. Обязательным компонентом, программ каждого лагеря являются спортивно оздоровительные и культурно-массовые мероприятия – конкурсы, спортивные соревнования, концерты, викторины, игры [4, 7, 9].

Для летних экологических лагерей, создающих временные детские коллективы, большую роль играет самоуправление. Подобная форма организации жизнедеятельности коллектива обеспечивает включенность ребенка в решение значимых для него проблем, что формирует социальную активность и способствует развитию лидерства. О детском самоуправлении можно говорить, когда сами дети определяют проблему, ищут пути ее решения, принимают решение, организуются для его реализации. Проблемы могут носить различный характер: социальный, экологический, исследовательский. Самоуправление может развиваться практически во всех видах деятельности детского коллектива. При этом оно развивается быстрее там, где более ярко выражена сфера интересов детей. В то же время, как показывает изучение этого процесса, развитие самоуправления в одном виде деятельности оказывает существенное влияние на этот процесс в других видах деятельности. В каждом виде деятельности есть особенности развития детского самоуправления, связанные с характером отношений, специфичными для этого вида, отсюда различны и формы взаимоотношений педагогов и детей. Одним из условий развития лидерских качеств является создание в коллективе конкурентных отношений между различными группами, которые не только активизируют детей, но и обогащают их взаимоотношения, вносят в них здоровый дух соперничества. Этапы развития детского самоуправления соответствуют основным периодам смены и логично согласуются с этапам проведения исследовательских работ [2].

Первый этап, организационно-диагностический обычно совпадает с организаци-

онным периодом. На этом этапе предполагается диагностика мотивов приезда детей в лагерь, определение их общих интересов, общих целей деятельности. На этом же этапе происходит выбор темы или направления исследования проводимого в рамках лагерной смены.

На этапе становления в качестве источника развития выступает противоречие между целью деятельности, определенной самим коллективом, и отношением детей к ее содержанию. Разрешается это противоречие на основе широкого вовлечения детей в преодоление трудностей при выборе решений, позволяющих достигнуть цели. При выполнении исследовательской работы происходит анализ возможных методик.

На завершающем этапе очень важна продуктивная рефлексия, то есть глубокий самоанализ самоуправленческой деятельности детей, который позволяет определить степень достижения ими личных целей. Оформление и презентация проведенной работы – важные критерии при самооценке деятельности в условиях экологического лагеря.

На развитие лидерских качеств в условиях детского самоуправления в эколагере влияют три важных условия. Первое – поиск деятельности любого характера: социальной, исследовательской, природоохранной, творческие задания поискового характера. Второе условие связано с планированием коллективной деятельности. Использование таких методов как «мозговой штурм» или «аукцион идей» позволяет создать такие планы, который предоставляют детям возможность планировать и решать задачи самостоятельно, без вмешательства со стороны взрослых, способствуя формированию у них гибкого мышления, понимания отношений в коллективе, формируя социальный опыт. Третье условие связано с формой организации коллективной деятельности, такой как создание творческих лабораторий, групп по интересам, направленных на решение значимой для них задачи.

Рассмотрим несколько наиболее интересных примеров работы экологических лагерей последних лет.

В 2010 г. в пос. Рустай на территории Керженского заповедника в течение трех смен дети получали не только полевые, биологические, но и системные экологические знания о мире. Вожатыми в лагере детско-юношеской организации «Зеленый парус» были волонтеры из Германии, Польши и Голландии, а также студенты вузов Нижнего Новгорода и Саратова. Этот лагерь стал механизмом развития международного сотрудничества – в августе 2010 года 16 юных

нижегородцев стали участниками экологического лагеря в Берлине. Участники лагеря изучали немецкий опыт внедрения технологий энергоэффективности и альтернативных источников энергии в служебных и жилых помещениях. Полученные знания члены организации активно внедряют в «Центре образования для устойчивого развития» в поселке Рустай. «Зеленый парус» и «Компьютерный экологический центр» – постоянные и активные участники городских, областных и международных экологических акций. Они шефствуют над нижегородскими парками «Дубки», «Александровский сад», речкой Ковой. Такая успешная работа является ярким примером для других экологических организаций области. Благодаря международному партнерству, эти организации стали проводниками и распространителями удачных и ярких международных «находок» в деле экологического воспитания среди нижегородских педагогов и школьников [8].

Летом 2011 года был реализован самым масштабный проект по организации экологического палаточного лагеря-экспедиции «Уста-2011». Участниками стали дети из Тонкинского, Шарангского, Уренского, Тоншаевского районов Нижегородской области, а также из Нижнего Новгорода и Санкт-Петербурга. Работу в лагере осуществляли 20 высококвалифицированных педагогов, а также студенты Арзамасского государственного педагогического института и Волжской государственной академии водного транспорта. Условия, созданные в лагере, помогают включать детей в социально значимую творческую деятельность, формировать у них ответственное отношение к окружающему миру, готовность к практической деятельности, участию в пропаганде экологических идей, охране природы [7].

В трехнедельном экологическом походе-экспедиции «Пустынь-2012: Хвойные богатства» 50 школьников в полевых условиях изучали природу Нижегородской области. Для детей проводились учебные занятия с целью углубления знаний по экологии и биологии. Выполняя проект «Биологическое разнообразие Пустынского заказника: голосеменные растения», участники похода-экспедиции провели индивидуальные работы, связанные с хвойными растениями Пустынского заказника. Важной частью программы культурно-массовых мероприятий были экологические викторины и кон-

курсы. Школьники активно участвовали в их подготовке и проведении. Условия жизни в походе-экспедиции способствовали совершенствованию у учащихся навыков физической подготовки (в легкой атлетике, акробатике, плавании). Все участники этого необычного экологического лагеря проводили экологические десанты – убирали территорию Пустынского заказника от мусора, оставляемого туристами [8].

Выводы

Не случайно, что школьники – участники экологических лагерей ежегодно становятся призерами и лауреатами конкурсов исследовательских работ различного масштаба – от районного до международного. Знания и навыки, полученные в экологических лагерях, развивают лидерские качества детей, позволяют им консолидировать членов местных сообществ для решения социально-экологических проблем, содействуя становлению гражданской ответственности молодежи.

Список литературы

1. Баринаева М.Г. Формирование гуманистических ценностей у подростков лидеров в условиях учреждения дополнительного образования детей: Автореф. дис. . канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011. – 25 с.
2. Байбородова Л.В. Рожков М.И. Воспитательная работа в детском загородном лагере: учебно-методическое пособие – Ярославль: Академия развития: 2003. – 256 с.
3. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования // Экологическое образование: проблемы и перспективы: межвузовский сборник научных трудов, 1998. – С. 8-17.
4. Исследовательская деятельность школьников в экологическом лагере. Методическое пособие (Авторы-составители – О.А. Некипелова, Н.Ю. Киселева). – Н.Новгород: Поволжье, 2015. – 44 с.
5. Киселева, Н.Ю. Роль культурно-экологической среды в дополнительном экологическом образовании // Нижегородское образование. – 2013. – № 4. – С. 13-18.
6. Некипелова О.А. Проблемы и перспективы организации исследовательской работы школьников в летних экологических лагерях // Формирование и реализация экологической политики на региональном уровне. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции 24-25 октября 2013 г. / под науч. ред. Г.А. Фоменко. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. – С. 540-544.
7. Огромный мир – лето. Система отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи Нижегородской области в 2008 году. ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2008. – 156 с.
8. Состояние окружающей среды и природных ресурсов Нижегородской области: доклад [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mineco-nn.ru> (дата обращения 7.02.2016).
9. Ушакова М.М., Ушаков В.А., Ушаков А.В. Экологический лагерь школьников. Методическое пособие для педагогов. Изд. 2-е, перераб. и доп. – Н.Новгород: Экоцентр «Дронт», 2011. – 40 с.

УДК 376.36

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Садвакасова Н.А.*Карагандинский государственный университет им. акад. Е.А. Букетова», Караганда,
e-mail: nurkul.sadvakasova@mail.ru*

В данной публикации описано содержание коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом, даны виды работ по формированию навыков общения, по развитию фонематического слуха и понимания речи, также развитие активной речи. Развитие и совершенствование навыков общения у ребенка, с нарушенным интеллектом на разных этапах жизни – от рождения до взрослости – требует от педагогов, психологов, родителей много внимания и терпения. Педагоги и родители должны вести усиленное наблюдение за его поведенческими и речевыми реакциями во всех видах деятельности, чтобы помочь и направить развитие коммуникативных навыков. Обучение ведется в игровой форме, наиболее доступной для детей с нарушениями интеллекта вне зависимости от возраста.

Ключевые слова: речь, речевая коммуникация, интеллект, навык, фонематический слух, индивидуальный и дифференцированный подход, общение, игра, слуховое восприятие

FEATURES OF CORRECTIONAL WORK ON FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION HAVE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Sadvakasova N.A.*Academician Y.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,
e-mail: nurkul.sadvakasova@mail.ru*

In this publication describes the contents of correctional work for the formation of speech communication at the primary school children with intellectual disabilities are given jobs to build communication skills, development of phonemic hearing and speech understanding, the development of active speech. Development and improvement of communication skills in a child with intellectual disabilities at different stages of life – from birth to adulthood – demands from teachers, psychologists, parents, a lot of attention and patience. Teachers and parents must conduct enhanced monitoring of its behavioral and verbal responses in all activities, and to help guide the development of communication skills. Training is conducted in the form of a game, the most accessible for children with intellectual disabilities, regardless of age.

Keywords: speech, speech communication, intelligence, skill, phonemic hearing, individual and differentiated approach, communication, a game, auditory perception

В большинстве случаев дети с нарушениями интеллекта чаще, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей. Речь у ребёнка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех её компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с ограниченными возможностями в развитии речевого неа-

тивизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [1].

С умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией. С ними надо больше разговаривать, называя действия, которые производятся. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружению.

Общение – это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает также умение слушать и понимать, умение наблюдать очередность в разговоре, умение завязывать и поддерживать беседу.

На коррекционных занятиях ребенок должен учиться не только говорить, но и слушать слова других людей. Ему всегда следует давать время на ответ. Прежде чем приступить к занятиям, необходимо под-

робно проанализировать, что к настоящему моменту ребенок уже умеет делать и начинать обучение с того уровня, который ему более всего подходит.

Особое значение для организации любых занятий имеют: индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, учитывающий особенности развития каждого ребенка; комплексный подход к восприятию (следует стимулировать все действующие сенсорные системы); психодинамическая разгрузка (чередование фаз психической нагрузки и двигательной активности); размытость границ между обучением и повседневной жизнедеятельностью.

Цель педагогов в работе с этими детьми – содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Поэтому к педагогам предъявляются особые требования: всегда и везде соблюдать интересы учащихся; защищать интересы учащихся; работать единой командой, не разделяя обучение и уход; работать в сотрудничестве с родителями.

Основной формой работы по развитию коммуникативных навыков являются занятия, проводимые в игровой форме, на которых ведущая роль принадлежит учителю.

Игра является основной формой деятельности, через которую осуществляется процесс обучения умственно отсталого ребенка в школе. Усвоение детьми знаний, приобретение умений в игровой форме происходит гораздо лучше. Играя, дети учатся следовать правилам, постигать социальные отношения, учатся переносить неудачи, переживать успех. Игра предоставляет свободу в принятии самостоятельных решений, она способствует концентрации ребенка в течение продолжительного времени, это развлечение и расслабление, она вносит разнообразие в школьные будни, наконец, игра – это удовольствие для детей.

При проведении игр с умственно отсталыми детьми учитель должен быть их активным участником. Он направляет ход игры и через неё воспитывает и обучает детей. С умственно отсталым ребенком нужно все время общаться, развивая его наблюдательность, подражательность, внимание, память и речь. Не стоит давать ребенку много игрушек для самостоятельной игры, гораздо ценнее проводить с ним совместные игры [2].

В работе по формированию навыков общения у детей, имеющих нарушенный интеллект, можно использовать данные виды игр:

1. Подвижные игры. При организации подвижных игр следует учитывать необходимость смены игр – оживленных спокойными и наоборот. Важно принять во внимание предшествующее игре состояние

ребенка. После малоподвижного занятия надо организовать более подвижную игру. В ходе самой игры необходимо чередовать моменты движений и отдыха. В связи с тем, что для умственно отсталых детей школьного возраста нет специально подобранных подвижных игр, учителю надо использовать игры для дошкольников и приспособить эти игры для детей с умеренной степенью умственной отсталости. Чем меньше возраст школьников, тем проще должны быть движения в игре.

2. Пальцевые игры. Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают совершенно особое место среди детских игр. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и очень близка к моторной речевой зоне. Этим объясняется стимулирующее воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие ребенка. Пальцевые игры оказывают также заметное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку сформировать образ «телесного Я», приобрести навыки невербального общения.

Уровень развития речи детей находится также в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Дети, которым удаются изолированные движения пальцев – говорящие дети. Если движения напряженные, пальцы сгибаются и разгибаются только вместе и не могут двигаться изолированно, то это неговорящие дети. До тех пор, пока движения пальцев не станут свободными, развития речи и, следовательно, мышления добиться не удастся.

Умственно отсталый ребенок не умеет играть, его нужно научить этому, поиграть с ним. Игры с ладошками, пальчиками помогают организовать и привлечь к себе как отдельных детей, так и всю группу. Такие игры дети хорошо воспринимают и с удовольствием в них играют.

3. Сюжетные игры. Обучая ребенка сюжетной игре, надо начинать с таких игрушек, которые могут заинтересовать ребенка. Это главным образом легко приводимые в движение игрушки. Игра с сюжетной игрушкой позволяет расширять навыки ребенка, его умения. Поиграв, дети должны привыкнуть приводить место для игры в порядок, убирать игрушки.

4. Дидактические игры. Дидактическая игра широко используется учителем в работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта главным образом как игра обучающая. Не менее важна дидактическая игра и как средство воспитания. Она способствует расширению представлений, закреп-

плению и применению знаний, полученных на различных занятиях.

Применение дидактических игрушек требует от педагога тщательного обдумывания возможностей детей и способов использования каждой игрушки. Обучая игре, педагог играет с каждым ребенком в отдельности, а затем и со всеми вместе. После многократного повторения дети начинают играть самостоятельно.

5. Ролевые, сюжетно-ролевые игры. В процессе ролевых игр дети воссоздают цепочки игровых действий, связанных с определенной ролью. Примерами таких игр могут быть игры «Врач», «Учитель», «Мама».

Сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми.

6. Театрализованные игры. Эти игры предполагают наличие сцены и зрителей: режиссерские игры (ребенок разыгрывает свой собственный сюжет, выступает в роли и режиссера и актера); игры-драматизации (ребенок играет в соответствии с ролью, имитирует движение персонажей), например: «Репка», «Теремок» и др.); кукольный театр (ребенок передвигает фигурки плоскостного, пальчикового, кукольного театра в соответствии с ролью; теневой театр).

Театрализованные игры и упражнения обогащают ребенка знаниями, правилами поведения, стимулируют формирование потребностей во взаимодействии с окружающими людьми [3].

Развитие общения у умственно отсталых детей происходит в предметно-практической деятельности:

1. Работа с картинками и картинами. Прекрасным пособием по развитию речевой коммуникации служат картины и картинки. Работа с картинками начинается после того, как дети уже знают ряд предметов и их названия. Картинки могут изображать хорошо знакомые предметы: животных, детей, взрослых, их действия. Они подбираются таким образом, чтобы их можно было соотнести с окружающей обстановкой.

2. Экскурсии и прогулки. Важное значение в развитии коммуникации имеют экскурсии на природу, в общественные места (в магазин, на почту), а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильном приготовлении пищи, уборке квартиры. При этом все предметы и действия следует обязательно обозначать словами, жестами, мимикой.

Дети многое узнают об окружающем мире и учатся общению во время прогулок и экскурсий. Необходимо только помнить,

что прогулка совершается с детьми, имеющими нарушения интеллекта и поэтому цель прогулки должна быть ясной, объем новых знаний должен быть ограничен. Целевые прогулки, как правило, надо начинать с ближайшего окружения: знакомство с двором или частью двора, прогулка в сад, по улице и т.д.

Содержание целевой прогулки меняется в зависимости от времени года. После окончания прогулки проводится итоговая беседа о том, что дети видели и что узнали. При этом беседа охватывает основную цель прогулки. Во время целевых прогулок собирается необходимый иллюстративный материал: ветки деревьев, листья, цветы и т.п. Этот материал используется для украшения класса или в качестве пособия – например, для наблюдения за распусканием почек. Во время прогулки детей знакомят с территорией школы, с улицей, садом, рекой, полем, лесом и т.д. [4].

Развитие общения у умственно отсталых детей осуществляется и при обучении речи.

Обучение вербальному общению (речи) детей с нарушенным интеллектом складывается на начальном этапе из следующих задач: научить ребенка слушать речь педагога; научить понимать слова педагога; научить ребенка называть окружающие самые необходимые для его жизни предметы; научить ребенка называть простые действия с предметами.

3. Развитие фонематического слуха. Работе по развитию у умственно отсталых учащихся фонематического слуха предшествует формирование у них умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности. На экскурсии, во время прогулки учитель предлагает детям послушать шуршание листьев под ногами, шелест падающей листвы, передать его звуками: «Ш-ш-ш». Необходимо слушать и различать голоса птиц, животных, различать звуки транспорта. Можно провести игру «Кто услышит больше звуков?», или «О чем говорит улица?».

4. Развитие понимания речи. Развивая вербальное общение, необходимо решать одновременно две задачи: развивать у детей понимание речи и формировать у них навыки активного использования её в коммуникативных целях. При этом развитие пассивной речи, т.е. понимание, опережает становление активной речи.

Для развития у ребенка понимания речи требуется взаимодействие ребенка с объектами: другим лицом, предметами; выполнение словесных поручений взрослого; понимание речи как акта общения, ее активное восприятие и ответ.

Для неговорящих детей необходимо создавать ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь, в том числе лепетную. У этих детей не нужно требовать называть свою фамилию, имена и отчества знакомых, родителей. Они должны по произнесенной фамилии уметь показывать друзей, по просьбе показывать части тела и лица, предметы, находящиеся в комнате. Таких учащихся нужно просить повторять отдельные слова, разучивать слова и фразы, включающие просьбы.

Для понимания детьми смысла слов полезно на всех предметах обихода прикрепить таблички с написанными печатным шрифтом названиями (стол, стул, шкаф и т.д.) Показывая табличку, следует произносить написанное на ней слово и указывать рукой на предмет, который оно обозначает. Для проверки понимания слова нужно спросить, где находится данный предмет, попросить показать его.

Для того, чтобы научить умственно отсталых детей вербальному общению, необходимо научить их правильно произносить и употреблять слова, уметь отвечать на вопросы, выражать словами свои желания, передавать содержание несложных рассказов и картинок с простым сюжетом. Для этого необходимы специальные систематические занятия по развитию речи. Каждое такое занятие должно быть посвящено одной какой-нибудь теме. При этом количество новых слов, сообщаемых на одном занятии, должно быть ограничено.

5. Развитие активной речи. Чем бы ни занимался ребенок, необходимо обращать внимание на его речь. Речь формируется в деятельности, в неразрывной связи с остальными психическими процессами. Нужно, чтобы ребенок старался рассказывать, что он делал, что видел и т.д. Объясняя ребенку смысл новых слов, можно вводить в свою речь новые слова, проследив за их правильным употреблением и произнесением. Постепенно новые слова войдут в активную речь ребенка, обогатив ее, облегчив общение с окружающими. Ребенок сможет пользоваться речью для получения новой информации.

К другим методическим приемам обучения умственно отсталых школьников пра-

вильной речи относятся такие ее виды, как сопряженная, отраженная и хоровая речь с движением.

6. Беседа как метод обучения общению. Важную роль в общении играет беседа – совместное обсуждение материала с педагогом. Обсуждать можно план будущей или итоги выполненной работы, результаты наблюдений, сделанных учащимися во время экскурсии. Беседу можно использовать для закрепления знаний и для осмысления учащимися нового учебного материала.

Для формирования у учащихся с нарушением интеллекта правильного речевого высказывания следует соблюдать и такое требование, как необходимость на первых порах включать в вопрос почти все слова, которые войдут в ответ ученика, чтобы облегчить ему задачу правильного построения фразы.

7. Рассказ как метод обучения общению. Рассказ педагога всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами учащихся, что способствует преодолению трудностей, возникающих при усвоении знаний [5].

Коррекционная работа по формированию речевой коммуникации у детей младшего возраста с нарушенным интеллектом должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в воспитании детей. Педагогу необходимо чередовать фазы психической нагрузки и двигательной активности. Также для детей с нарушенным интеллектом рекомендуется проводить занятия с помощью следующих форм работы над коммуникативными навыками: игровая деятельность; предметно-практическая деятельность; обучение вербальному общению (речи).

Список литературы

1. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1994. – 288 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Минск, 2006. – 239 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». – М.: Смысл: ACADEMIA, 2005. – 365 с.
4. Сильвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представлений о своих возможностях. – М., 1998. – С. 18.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М.: «Академия», 2000. – 219 с.

УДК 371.302.2: 378.193

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Саямова В.И., Олешко Т.В.*Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону,
e-mail: visaymova@yandex. ru, oleshko_t_v@mail. ru*

Предметом педагогического исследования в данной работе является системный подход в обучении иностранных учащихся русскому языку на подготовительном факультете медицинского университета. Рассматриваются компоненты системы обучения языку и их взаимосвязь; обсуждается роль содержания учебной информации; подчеркивается основная цель обучения языку на предвузовском этапе медицинского университета. В результате исследования утверждается, что применение системного подхода способствует формированию коммуникативной компетенции во всех видах иноязычной речевой деятельности; данный подход является одним из инновационных педагогических подходов в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: системный подход, организация процесса обучения, цель, содержание обучения, коммуникативная компетенция, принципы обучения, умения, навыки

THE SYSTEM APPROACH IN TEACHING RUSSIAN FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF THE MEDICAL UNIVERSITY

Sayamova V.I., Oleshko T.V.*Rostov-on-Don State Medical University, Rostov-on-Don,
e-mail: visaymova@yandex. ru, oleshko_t_v@mail.ru*

The system approach in teaching Russian foreign students at the preparatory faculty is the subject of studying in this article. The system teaching components and their relationship, the role of the content of the educational information are discussed in this work. In this article the basic purpose of teaching is also underlined. The statement that using system approach in teaching helps forming communicative competence in all the aspects of foreign language speech activity is the result of this research.

Keywords: system approach, organization of teaching process, purpose, content of education, communicative competence, the principles of education, skills

Преподавательский коллектив подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ), участвующий в программе модернизации высшего профессионального (медицинского) образования, разрабатывает и применяет инновационные педагогические подходы к обучению: компетентностный, личностно-ориентированный, контекстный, коммуникативно-деятельностный, системный и др., что является актуальным в связи с переходом от информационной к развивающей парадигме образования [1, 2,3]. При этом применяется метод педагогического исследования – наблюдение, т.е. целенаправленное восприятие учебного процесса изнутри, когда преподаватель (исследователь) принимает участие в реализации этого процесса и получает конкретный фактический материал.

С позиции системного подхода в методике преподавания языка принято выделять следующие компоненты системы обучения, взаимосвязанные между собой и образующие целостное единство, – это цели

и задачи, подходы к обучению, содержание, процесс обучения, принципы, методы, средства, организационные формы обучения [4]. Внутри системы доминирующая роль принадлежит целям обучения. По мнению А.Н. Щукина, система обучения через посредство перечисленных компонентов реализуется в виде учебно-воспитательного процесса, который является его организационно-структурной единицей, формой же реализации системы являются учебные действия и операции, выполнение которых ведет к формированию речевых умений и навыков [5].

По словам первого из педагогов-ученых, последовательно раскрывшим свое понимание данного процесса, П.Ф. Каптарева, педагогический процесс-это процесс «усовершенствования личности, процесс самобытный, процесс творческого характера». Сущность педагогического процесса – в творческом саморазвитии человека и всестороннем его усовершенствовании [6]. Системный подход, избранный в качестве методологического инструмента, позволяет рассматривать педагогический процесс как целостность, состо-

ящую из взаимосвязанных структурных компонентов и подчиняющуюся общему закону организационного строения и функционирования любой системы.

Целью обучения русскому языку на предвузовском этапе считается формирование коммуникативной компетенции и ее составляющей – языковой, или лингвистической, компетенции и новой языковой личности с уровнем владения языком, приближающимся к уровню носителя языка, что приводит к достижению такого уровня коммуникативной компетентности, при котором у студентов не возникает неразрешимых проблем в социально-культурной и в учебно-профессиональной сферах [7]. Спецификой является двойственная система целей при обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете: обучение русскому языку как иностранному и предметам общетеоретического цикла (химия, физика и математика, биология и анатомия, информатика) на русском языке, создание теоретической базы образования будущего медика. Цели обучения реализуются в виде задач обучения, которые являются конкретизацией содержания целей применительно к этапу и условиям обучения. На современном этапе ведущей выступает практическая цель.

Определенная организация учебного материала «Пособия по русскому языку» [8], применяемого в начале обучения на подготовительном факультете РостГМУ, обеспечивает реализацию коммуникативных намерений иностранных учащихся. В первую очередь при отборе материала выделяются сферы повседневного общения с учетом реалий города: магазин, транспорт, рынок, службы быта, библиотека, поликлиника и др., что не только способствует овладению коммуникативными компетенциями, но и помогает преодолеть языковой и психологический барьеры, имеющиеся у большинства иностранных граждан.

Названия разделов и занятий (уроков) данного пособия сформулированы в виде задач общения. Каждый урок включает материал для развития произносительных навыков, речевой и лексический минимум, необходимый для осуществления общения в конкретной ситуации, упражнений по усвоению этого минимума, тексты для чтения, задания по развитию письменной речи и грамматическую часть, которая представляет собой таблицы, комментарии и специальные упражнения. В конце пособия дается словарь с переводами на английский, французский и испанский языки.

По окончании подготовительного факультета иностранный студент должен владеть русским языком в объеме, необходимом

для общения в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения; быть психологически готовым к жизни и учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды; владеть системой предметных знаний по общетеоретическим дисциплинам для продолжения образования в российском медицинском вузе. Министрством образования РФ сформулированы общие требования к языковым знаниям и речевым умениям студентов-иностранцев по общеобразовательным дисциплинам, что соответствует первому сертификационному (пороговому) уровню (РКИ-1) [9]. Лексический минимум порогового уровня определяется в 2300 единиц. Содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных ситуациях, актуальных для обучения и проживания студента в стране изучаемого языка.

Учебные пособия «Учимся правильно говорить и писать по-русски» и «Ждем вас в России», созданные преподавателями кафедры русского языка №1 РостГМУ, обеспечивают взаимосвязь обучения языковым средствам и речевой деятельности, готовят будущих специалистов-медиков к активному общению на русском языке, воплощают в себе технологию формирования коммуникативной компетенции [10,11]. Формированию языковой и речевой компетенции способствуют упражнения и задания, которые даются после каждого правила и комментария.

«Пособие по русскому языку для иностранных студентов (медико-биологический профиль)» [12] используется на занятиях по научному стилю речи. Целью данного пособия является формирование достаточного уровня языковой и коммуникативной компетенции, обеспечивающего потребности будущих студентов в практическом владении русским языком как средством общения в сфере учебно-профессиональной деятельности будущего медика.

Вводные занятия пособия содержат материал, изучение которого дает возможность учащимся овладеть лексическими средствами, грамматическими конструкциями, необходимыми для освоения общетеоретических дисциплин (биологии и анатомии, химии, физики и математики) на первых занятиях.

В основной части пособия представлен материал для развития навыков ознакомительного и поискового чтения, использования лексико-грамматических конструкций, обеспечивающих возможность речевой

деятельности в рамках заданной темы, конспектирования учебно-научной литературы, а также слушания и записи лекций.

Функциональный подход к отбору и организации языкового материала пособия определил тематику текстов, составленных на основе дисциплин медико-биологического профиля, например: «Кровеносная система. Система кровообращения», «Пищеварительная система», «О химической организации клетки. Органические вещества», «Неорганические соединения в составе клетки», «Белки (протеины)», «Углеводы», «Липиды», «Нуклеиновые кислоты», «Аденозинтрифосфорная (АТФ) кислота» и др. Таким образом, текстовый материал представляет собой основу для решения коммуникативных задач: запрос и получение информации по различным проблемам социально-бытового и профессионального характера, реализация которых осуществляется с использованием соответствующих лексико-грамматических и речевых средств.

Так, в качестве специально включенных вопросов в пособиях по физике можно указать следующие: «Гальванизация и электрофорез лекарственных веществ», «Вязкость жидкости (крови). Уравнение Ньютона», «Полное сопротивление (импеданс) ткани в цепи переменного тока», «Глаз как оптическая система. Очки. Микроскоп», «Биологическое действие радиоактивных излучений» и др. Включение в курс физики элементов медико-биологических знаний в виде примеров, задач и специализированных учебных текстов, анализ которых требует привлечения и использования фундаментальных понятий и закономерностей, способствует пониманию значимости предмета, активизации познавательных интересов студентов, осмысленности и прочности усвоения знаний.

Содержание обучения, отраженное в соответствующих учебных программах и учебниках, составляют знания, умения и навыки, овладение которыми предоставляет возможность пользоваться языком как средством общения и способствует формированию и развитию личности студента. В традиционном понимании содержание обучения есть ответ на вопрос: «Чему учить?». Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции (лингвистической, речевой, социокультурной, предметной, профессиональной), обеспечивающей возможность коммуникации в устной и письменной формах в различных ситуациях общения. Выбор метода обучения (комбинированный, активный, интегральный, интенсивный, коммуникативный и др.)

зависит от многих факторов: от уровня подготовки учащихся, их интересов, продолжительности и цели обучения, квалификации преподавателя и т.д.; не существует единого универсального метода. Повышение роли практической направленности учебного процесса и его оптимизации доказывает целесообразность использования коммуникативного метода, опирающегося на принцип коммуникативности, – приобретение знаний, умений и навыков студентами во всех видах иноязычной речевой деятельности.

Обучение русскому языку и предметам естественнонаучного цикла на русском языке строится с использованием основных дидактических, лингвистических, психологических и собственно методических принципов, лежащих в основе учебного процесса и обеспечивающих его эффективность, таких принципов, как:

- принцип сознательности обучения – сознательное отношение обучающегося к самому процессу обучения; сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения;

- принцип активности – направленность обучения на активизацию самостоятельной работы студентов; знания, умения, навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления;

- принцип доступности и посильности – доступность обеспечивается как самим материалом, так и методикой работы с ним; посильность предполагает соблюдение определенных требований к объему материала и темпу его изложения;

- принцип системности и последовательности в обучении – предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе; требует логического построения как содержания, так и процесса обучения;

- принцип концентризма – концентрическое распределение материала, что позволяет идти в обучении от легкого к более сложному, от известного к неизвестному;

- принцип функциональности – функциональный подход к отбору и подаче языкового материала; при этом отбирается лексико-грамматический материал и синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность учащихся;

- принцип коммуникативности – достижение в процессе обучения русскому языку общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей; при этом цель обучения

и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии; коммуникативный характер обучения предполагает не пассивное накопление знаний, а активное владение учебным материалом на русском языке;

- принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений – учет конкретных условий, целей и этапов обучения, определяющих содержание, методы обучения, формы речи и виды речевой деятельности;

- принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся – индивидуализация обучения, учет психологических особенностей личности ставит в центр системы обучения самого учащегося, способствует более глубокому усвоению материала и повышению качества обучения;

- принцип учета родного языка учащихся и языка-посредника;

- принцип профессиональной направленности обучения предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим общетеоретическим дисциплинам и осуществляется путем использования, например, профессионально ориентированного учебного материала.

Речевая деятельность невозможна без мышления. Подход к проблеме обучения языку науки на предвузовском этапе должен быть общенаучным, общепедагогическим, то есть интегративным. Важнейшим конструктором содержания обучения языку науки на данном этапе должна являться система общенаучных понятий, обеспечивающих владение речевыми умениями и навыками в рамках основных тем по программным дисциплинам будущей специальности студентов, а также развитие и становление научной картины мира.

С помощью системного подхода формируются долговременные причинно-следственные и аналитико-синтетические связи, гарантирующие прочное и качественное владение языком. При презентации материала по системной методике важна структурная группировка и насыщенность языковым материалом, что приводит к включению его в общую языковую систему и способствует обобщению лингвистических знаний, основанному на полученной информации.

Опыт работы на подготовительном факультете РостГМУ доказывает, что овладение русским языком как иностранным представляет собой сложный психофизиологический процесс, конечной целью которого является приобретение коммуникативной компетентности как совокупности

знаний, умений и навыков во всех видах иноязычной речевой деятельности. Системный подход является методологическим инструментом для изучения педагогического процесса как системы обучения иностранных граждан на предвузовском этапе медицинского вуза, состоящей из взаимосвязанных компонентов и образующих в своей совокупности единую систему. С помощью системного подхода, одного из числа инновационных педагогических подходов, формируются долговременные причинно-следственные связи, гарантирующие прочное и качественное владение русским языком как иностранным, что приводит к включению воспринимаемого материала в общую языковую систему.

Список литературы

1. Олешко Т.В., Саямова В.И. Компетентностный подход в обучении иностранных учащихся русскому языку на подготовительном факультете медицинского университета / Т.В. Олешко, В.И. Саямова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – №5. – 2015. – С.630-634.
2. Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М. О возможности применения технологии контекстного обучения иностранных граждан на довузовском этапе // Медицинский вестник Юга России (Приложение). 2012. – С.19-21.
3. Саямова В.И., Олешко Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете / В.И. Саямова, Т.В. Олешко // Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: сборник научно-методических статей. – М.: ФОРУМ, 2015. – С.209-213.
4. Иванова Т.М. Системно-деятельностный подход в преподавании РКИ при обучении основным видам речевой деятельности // Гуманитарный вектор. – №4 (40). – 2014.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
6. Каптарев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. Глава «Педагогический процесс».
7. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская – М.: Флинта: Наука, 2013. – 475 с.
8. Шведова Л.П. Пособие по русскому языку / Л.П. Шведова, С.Ф. Панова, Т.Н. Прокудайло, Е.П. Киракова – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1996. – 599 с.
9. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки (Отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки N 866 от 8 мая 1997 г.
10. Шведова Л.П. Учимся правильно говорить и писать по-русски / Л.П. Шведова, Т.Н. Прокудайло, И.Ю. Проценко, С.А. Мирзоева, С.М. Дьяченко, П.А. Бабенко // Учебное пособие для лиц, изучающих русский язык как иностранный. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ. – 2010. – 134 с.
11. Лучкина Н.В. Ждем Вас в России / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, С.А. Мирзоева, Т.Н. Прокудайло, В.И. Саямова. – М.: ФГОУ «ВУНМЦ Росздрава», 2012. – 135 с.
12. Шведова Л.П. Пособие по русскому языку для иностранных студентов (медико-биологический профиль) / Под общ. ред. В.Н. Чернышова, Л.П. Шведовой – М.: ФГОУ «ВУНМЦ Росздрава», 2005. – 448 с.

УДК 378

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ УСВОЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ¹Сидорина Т.В., ²Лаптева О.И.¹ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет экономики и управления»,
Новосибирск, e-mail: sidorinata@mail.ru;²ГОУ ВПО «Сибирский институт управления», филиал Российской академии народного хозяйства
и государственного управления при Президенте РФ, Новосибирск, e-mail: lapteva_r@rambler.ru

Проведен анализ возможностей теории поэтапного освоения информации в модели организации учебного процесса вуза. Определена рефлексивная позиция студента как личностный атрибут, позволяющий на основе теории поэтапного формирования умственных действий развивать не только образовательные умения и навыки, но и собственной познавательной самостоятельности. Показан комплекс методов и форм интерактивного обучения. Выявлено, что необходимым механизмом формирования осознанного отношения человека к собственной деятельности и к себе как деятелю является рефлексия. Раскрыты структура теории поэтапного формирования умственных действий и деятельностного подхода.

Ключевые слова: модель, обучение, рефлексия, личностный атрибут, познавательная самостоятельность

REFLECTIVE-ACTIVE LEARNING¹Sidorina T.V., ²Lapteva O.I.¹Novosibirsk State University of Economics and management, Novosibirsk, e-mail: sidorinata@mail.ru;²Siberian Institute of management, branch of Russian Academy of national economy and state
administration under the President of the Russian Federation, Novosibirsk, e-mail: lapteva_r@rambler.ru

The analysis of the theory of the gradual development of information model of organization of educational process of the University. Defined reflective position of the student as a personal attribute, allowing on the basis of the theory of stage formation of mental actions to develop not only educational skills, but also their own cognitive independence. Shows a complex of methods and forms of interactive learning. It is revealed that the mechanism of formation of conscious attitude towards their own activities and to itself as a figure is reflection. The structure of the theory of stage formation of mental actions and activity approach.

Keywords: model, learning, reflection, personal attribute, cognitive independence

На совещании по модернизации региональных систем школьного образования, проведенном В.В. Путиным в конце 2015 года, наряду с перечислением многих проблем в системе образования, прозвучали идеи об успешном обучении, глубоком усвоении информации, удовлетворенности педагогов, школьников и их родителей учебным трудом, что достаточно давно не поднималось на высоких форумах страны. А именно эти понятия характеризуют основу качества образования, а не «натаскивание» на сдачу ЕГЭ в ущерб действительного интеллектуального развития школьников. Проблем в высшей школе не меньше ни по количеству и по сложности осуществления образовательных задач. Пока так широко не были проанализированы проблемы высшего образования, но очень понятно, что идеи корректировки среднего звена образования облегчат, но не сделают за вузы их работу по качественной подготовке выпускников.

Поэтому проблема исследования видится в том, что объективная необходимость подготовки менеджеров-профессионалов в вузе сдерживается рядом факторов, сре-

ди которых недостаточная работа по развитию высокого уровня интеллектуальных умений студентов, хотя в нормативных документах требования к интеллектуальному развитию представлены; недостаточный уровень организации самостоятельной работы студентов, позволяющий им уходить к коррупционерам от образования, готовых не только выдать (продать) готовые контрольные и курсовые работы, диплом, но и документ о «полученном» образовании; увеличение случайного состава преподавателей, не заинтересованных в собственном профессионализме и индифферентно понимающих свою миссию в работе со студентами и ряд других.

Объект исследования: деятельность профессиональных образовательных организаций. Предмет исследования – организация образовательного процесса на основе объединения психологической предрасположенности индивида к освоению информации и его возможности управлять этими процессами, рефлексии, и организацией учебного процесса, учитывающей современные информационные возможности студентов.

Цель исследования – выявить организационные аспекты обучения студентов на основе рефлексивно-деятельностной модели успешного усвоения ими учебной информации.

Рынок труда ожидает выпускников вузов, обладающих знаниями и умениями, профессиональной самостоятельностью, имеющих такие личностные качества, как ответственность, креативность, творчество. Необходимым механизмом формирования осознанного отношения человека к собственной деятельности и к себе как деятелю является рефлексия. Она способствует формированию умения определить свое отношение к постигаемой цели, осознать качество приобретаемой информации, понять смысл собственной деятельности через поставленные задачи их решение. Это позволяет утверждать необходимость формирования рефлексивной позиции как личностный атрибут, отражающий устойчивое отношение к самому себе и другим людям, которая проявляется в деятельности, и потому процесс профессионального обучения должен строиться в форме организованной модели образовательного процесса.

Рефлексия – это, по мнению О.И. Лаптевой и Т.В. Ушевой, – это комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности. С помощью рефлексивных умений – интеллектуальных, личностных, коммуникативных и кооперативных – можно управлять собственной профессиональной деятельностью и создавать условия для самообразования [3, с. 88; 10, с. 7].

Усвоение информации является необходимым путем обретения индивидом общественно-исторического опыта. Усвоению присуща сложная внутренняя структура, которая содержит несколько компонентов частности, в психологических компонентах усвоения принадлежат (М Левитов, С Рубинштейн): позитивное отношение к учению, информации, что усваивается; непосредственное чувственное ознакомление с материалом; мышление как процесс активного обработки полученной информации; запоминания и сохранения полученной и обработанной информации [9, с. 33].

Значимым условием эффективности формирования в процессе обучения любых личностных образовательных атрибутов, в том числе и рефлексивной позиции, является использование подходов, на основе которых разрабатываются педагогические технологии. Поэтому одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ вузов на основе ФГОС является широкое использование в учебном процессе технологий активного и интерак-

тивного обучения. Интерактивные технологии основаны на принципах субъект-субъектного взаимодействия. Создается среда общения на занятиях, которая характеризуется взаимодействием участников процесса, накоплением совместных знания и умений [2, с. 238].

Реализация образовательных программ осуществляется посредством методов и форм интерактивного обучения, в комплекс которых включены интерактивная лекция, лекция-дискуссия, проблемный семинар, обсуждение в группах, Сократический диалог, практическое занятие, лабораторная работа, практикум, компьютерные симуляции, деловая игра, разбор конкретных ситуаций, ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение, ситуация-проблема, обсуждение видеофильма, бинарное занятие, бизнес-тренинг, мастер-класс, дебаты, брейн-ринг, вебинар, супервизия, коллоквиум, «мозговой штурм», круглый стол, общественные ресурсы, сетевые ресурсы Интернета, работа с документами, разработка проекта, портфолио, «информационная система», лабиринт действий, метод обучения в парах, интерактивная экскурсия и другие [7, с. 139].

Однако весь этот комплекс методов и форм интерактивного обучения является обслуживающим фактором по отношению к образовательной модели, построенной на основе теории поэтапного освоения информации и деятельностного подхода, авторами которой является П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, а затем В.А. Кальней, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий и др.). В концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий выделяется способ формирования ориентировочной основы, который заключается в организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по самостоятельному открытию знаний об ее содержании. Поэтому на первое место выходит обучение не столько способу действия в конкретной ситуации, сколько анализу задания и определению возможных способов его выполнения.

Основные этапы теории заключается в том, что она определяет четкую последовательность усвоения информации, среди которых первый этап – формирование мотивационной основы действия (предварительное ознакомление с действием и условиями ее выполнения); второй этап – формирование действий в материальной форме, сопровождающиеся развертыванием всех операций, входящих в определенное действия; третий этап – формирование деятельности с применением речи, т.е. объяснением того, что выполняется и будет выполняться

в дальнейшем; четвертый этап – действия выполняются мысленно с помощью внутренней речи; пятый этап – переход действий в обобщенные процессы мышления, что позволяет выполнять их самостоятельно и качественно [8, с. 180].

Теория поэтапного формирования умственных действий соответствует научным принципам познания реального мира и потому интенсифицирует учебный процесс. Процесс формирования поэтапных действий интересен, что не возникает проблем разрыва знаний от умений, так как знания формируются без предварительного заучивания в процессе применения к решению задач формируемого действия, а психическая деятельность определяется из практической внешней деятельности человека.

Выявлено три уровня усвоения информации: запоминание и последующее воспроизведение материала, что способствует накоплению знаний, фактов, научной информации; применение информации, знаний на практике, умение применять знания в похожей ситуации; применение знаний в нестандартной ситуации, творческий подход к решению задач и самостоятельная (рефлексия) оценка явлений [5, с. 42].

Теория деятельностного подхода раскрывает адаптацию через процесс локального действия личности в рамках соответствующей общности (Л.М. Растова); взаимодействие личности с окружающей средой за счет активного участия индивида в творческо-преобразовательной общественной деятельности (М.С. Каган, Я.А. Пономорев и др.); процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (А.В. Мудрик). Это способствует обеспечению субъектной позиции студента в образовательном процессе, создающем условия для самостоятельного определения; переводу учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов, требующих актуализации и преобразования их целостного субъектного опыта; построению системы взаимоотношений преподавателя и студентов на основе открытости, доверия для самораскрытия и самореализации творческого потенциала; организацию разнообразных видов деятельности студентов с целью формирования профессионального опыта в сфере избранной профессии [4, с. 143].

По мнению Абрамовских Н.В. студент как фасилитатор, готов посредством рефлексии собственных изменений в процессе творческого сотрудничества к формированию осмысленного учения и личностного развития [1, с. 17].

В ходе исследования установлено, что организация образовательного процесса с использованием данной технологии позволяет сократить время освоения информации практически на 30%, что увеличивает время проектно-практических заданий, одновременно повышается мотивацию к учению через появление самоорганизации, и собственной познавательной самостоятельности; усиливается деловое позитивное взаимодействие обучающихся и обучающихся, а это позволяет увеличить возможности решения учебно-профессиональных задач [6, с. 45].

Среди условий, позволяющих осуществлять рефлексивно-деятельностное усвоение информации, выявлены создание у ППС рефлексивной направленности на образовательный процесс; формирование системного образующего активного субъект-субъектного взаимодействия; формирование позитивного фона результатов совместной познавательной деятельности. Процесс не будет полноценным, если отсутствуют рефлексивная и деятельностная составляющие как особые умения.

Научная новизна исследования. Определена рефлексивная позиция студента как личностный атрибут, позволяющий на основе теории поэтапного формирования умственных действий развивать не только образовательные умения и навыки, но и собственной познавательной самостоятельности.

Таким образом, нашим исследованием выявлено:

1. Необходимым механизмом формирования осознанного отношения человека к собственной деятельности и к себе как деятелю является рефлексия.
2. Усвоению присуща сложная внутренняя структура.
3. Показан комплекс методов и форм интерактивного обучения.
4. Раскрыты структура теории поэтапного формирования умственных действий и деятельностного подхода.

Цель исследования, состоявшая в том, чтобы выявить организационные аспекты обучения студентов на основе рефлексивно-деятельностной модели успешного усвоения ими учебной информации, достигнута. Перспективы дальнейшей разработки решения проблем рефлексивно-деятельностного усвоения информации состоят в расширении исследования в рамках системного подхода.

Список литературы

1. Абрамовских Н.В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2010 – 42 с.

2. Лаптева О.И. Роль акмеологической среды в развитии компетенций непрерывного образования // *Философия образования*. – 2012. – № 6 (45). – С. 238-243.
3. Лаптева О.И. Рефлексия как механизм формирования антикоррупционной устойчивости личности // *Мир науки, культуры, образования*. – 2010. – № 4. – С. 87-91.
4. Лаптева О.И., Куликова С.Г. Внедрение рефлексивных методик в дополнительное профессиональное образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2013. – № 3. – С. 140-146.
5. Лаптева О.И. Историко-научные предпосылки определения понятия непрерывного образования // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2015. – № 3(18). – С. 39-47.
6. Сидорина Т.В. Аксиоматика социально-эмоционального интеллекта в структуре профессиональной компетентности специалиста // *Евразийский союз ученых*. – 2015. – № 9-3 (18). – С. 43-46.
7. Сидорина Т.В. Методы интерактивного обучения в вузе // *Педагогика и современность*. – 2013. – № 1(3). – С. 135-139.
8. Сидорина Т.В. Алгоритмы образовательного процесса вуза в формировании профессионализма выпускников. В сборнике: Развитие и продвижение туристско-краеведческих ресурсов региона материалы III научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, 2012. – С. 176-181.
9. Сидорина Т.В., Доронина И.В. Парадигмы управляемого усвоения информации в современном образовании // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. – 2013. – Т. 6. – С. 32-35.
10. Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза. Автореф. дисс. ... канд пед. наук. – Новокузнецк, 2010 – 24 с.

УДК 373.01

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АНАЛИЗИРОВАТЬ ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЖАНРА РАССКАЗА****Слонь О.В.***ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург,
e-mail: olgslo@yandex.ru*

В статье рассматривается анализ образа персонажа в рассказе и особенности формирования данного умения у учащихся начальных классов. Показано значение анализа для осознания школьниками идеи произведения. Выбор жанра рассказа объясняется наибольшей частотностью в учебниках по литературному чтению. Автор представляет четыре этапа работы над образом персонажа на уроках литературного чтения. Со ссылкой на исследования М.П. Воюшиной демонстрирует приёмы анализа образа персонажей в рассказе: беседа, выявляющая характер персонажа; составление рассказа от лица героя; составление детьми рассказа о герое. На примерах фрагментов уроков литературного чтения в 3-м и 4-м классах (учебно-методический комплект «Школа России») раскрывает организацию работы над образом персонажа в конкретных рассказах.

Ключевые слова: жанр рассказа, образ персонажа, литературное чтение, младший школьник**TRAINING SKILLS BY PRIMARY SCHOOL PUPILS TO INTERPRET LITERARY
CHARACTER IN STORIES****Slon O.V.***Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, e-mail: olgslo@yandex.ru*

This paper presents the interpretation of the literary character in tales and some special things about this competence by primary school pupils. The author shows the importance of this sort of interpretation for understanding the main idea running through the work. The rationale for choosing the genre of tales is its frequency in the literary reading books. The author demonstrates four work stages at the character at the reading lessons. As referred to in the papers by M.P. Voyushina the methods of analytic work at the story character are described: the conversation to indentify the personality of the character; the story – telling from the character; the story-making about the character. The work organization is illustrated by the reading lesson fragments (the 3-d and the 4-th forms, the learning kit «Schools of Russia»).

Keywords: the genre of tales (stories), the character, the reading lesson, the primary school pupil

В примерной программе начального общего образования сформулированы основные требования к речевой и читательской деятельности выпускника начальной школы. Мы выделили те из них, которые относятся к умениям младших школьников анализировать образ персонажа в рассказе.

Определять главную мысль и героев произведения; воспроизводить в воображении словесные художественные образы и картины жизни, изображенные автором; этически оценивать поступки персонажей, формировать свое отношение к героям произведения; определять основные события и устанавливать их последовательность; находить в тексте требуемую информацию (конкретные сведения, факты, описания), заданную в явном виде.

Использовать простейшие приемы анализа различных видов текстов; устанавливать взаимосвязь между событиями, фактами, поступками (мотивы, последствия), мыслями, чувствами героев, опираясь на содержание текста.

Использовать различные формы интерпретации содержания текстов; формулировать простые выводы, основываясь

на содержании текста; составлять характеристику персонажа; интерпретировать текст, опираясь на некоторые его жанровые, структурные, языковые особенности; устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например, соотносить ситуацию и поступки героев, объяснять (пояснять) поступки героев, опираясь на содержание текста.

Ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами [5].

Анализ является важнейшим методом научного постижения литературного произведения [3]. Анализ литературного произведения в школе стремится преодолеть возможные конфликты читательского восприятия и авторской мысли произведения. Для осуществления этой цели школьный анализ должен рассматриваться как взаимодействие читателя-ученика, писателя и учителя – своеобразного посредника между ними. Школьный анализ каждого изучаемого произведения преследует две взаимосвязанные цели: углубление индивидуального восприятия и как следствие

этого углубления – освоение школьниками художественной идеи, постижение смысла произведения.

Цель исследования. В данной статье мы рассмотрим анализ художественных образов и особенности формирования этого умения у учащихся начальных классов анализировать образ героев в рассказе. В изучении целого ряда литературных произведений представляется возможным опираться в основном на анализ образов героев (анализ образов персонажей, их описание, характеристика их внешнего вида и характера).

Рассказ один из наиболее частотных жанров, изучаемых в начальной школе. По определению Г.Н. Пospelова: «рассказ – малая эпическая жанровая форма художественной литературы – небольшое по объему изображенных явлений жизни, а отсюда и по объему текста, прозаическое произведение» [4, 318]. Персонажем является любое лицо, персона, личность, или сущность, которые существуют в произведении искусства. Персонажи могут быть полностью вымышленными или основанными на реальной, исторической основе. В детском рассказе это чаще всего люди, животные.

М.С. Соловейчик указывает, что именно работа над образами в их взаимодействии представляет собой анализ художественного произведения. В процессе разбора учащиеся должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т.д.), и смысл этого образа, т.е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения.

Дал назовём основные этапы работы на образом персонажем с учащимися начальных классов на уроках литературного чтения:

1. В детской литературе художественным образом прежде всего является персонаж, то в первую очередь проводится работа над характером героя с опорой на сюжет (характер проявляется только в действии и нельзя отрывать анализ характера от сюжета). Кроме того, героя характеризуют его речь и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц).

2. Рассматриваются взаимоотношения героев, так как на этом строится любое действие в эпическом произведении.

3. Если в произведении имеются описания пейзажей или интерьера, рассматривается роль в тексте.

4. На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения. Понимание идеи вплотную приближает учащихся к осознанию позиции автора-собеседника, потому что идея – это то, что

именно хотел сказать автор своим произведением.

Остановимся более подробно на основных этапах образного анализа.

Анализ образа героя учит разбираться в том, как писатель изображает действующих лиц, открывая то, что скрыто от глаз: мысли и чувства персонажей, черты их характера. Нужно приучить детей судить об основных качествах персонажей, оценивать героя не только по поступкам, но и по мотивам, их вызвавшим; последнее, как известно, дается младшим школьникам труднее.

Существует ряд приемов, которые помогают организовывать работу над характеристикой персонажа. Перечислим некоторые из них:

1) учитель называет качества персонажей и просит учащихся привести примеры, их подтверждающие;

2) детям предлагается самостоятельно назвать свойство характера героя (это доступно младшим школьникам, если персонаж имеет не более двух – трех качеств характера и показан в действии);

3) сопоставляются герои одного произведения или близких по тематике произведений. Наиболее легкий вид сравнения – противопоставление. При сравнении уточняется авторское отношение к героям [6].

М.П. Воюшина выделила несколько приемов анализа образа персонажей в рассказе, использующихся на уроках чтения в начальной школе. Далее остановимся на более подробно на каждом из них.

Беседа, выявляющая характер персонажа. Герой произведения всегда в центре внимания младшего школьника, но, как уже говорилось ранее, детям трудно целостно воспринять образ-персонаж, поскольку небольшой жизненный и читательский опыт, особенности возрастного развития затрудняют адекватное понимание мотивов и последствий поступков персонажа, соотнесение размышлений, переживаний и поведения героя, определение его роли в развитии сюжета, выявление оценки персонажа другими героями и автором. Преодолению этих сложностей восприятия и помогает эвристическая беседа, в ходе которой дети наблюдают за способами изображения персонажей. Обсуждается поведение героя литературного произведения, а не живого человека. Поэтому, как и при других приемах анализа, вопросы направлены на осмысление элементов художественной формы – в данном случае на осмысление способов изображения персонажа. Поняв, как и почему именно так изображен герой, читатель сможет воссоздать его целостный образ. Эвристическая беседа обращена, в первую

очередь, к логическому осмыслению связей между отдельными элементами текста, но она будет успешной, только если затронет читательское воображение и вызовет эмоциональное сопереживание [1, 139].

Прием составления рассказа от лица героя предполагает не формальное изменение лица рассказчика, а переосмысление изображенных событий в соответствии с точкой зрения избранного персонажа. Особенно эффективен этот прием в тех случаях, когда автор вводит в произведение рассказчика. Читая произведения, написанные от лица их сверстника, младшие школьники воспринимают события в контексте оценок рассказчика, им очень трудно заметить авторскую позицию. Прием составления рассказа о событиях от лица другого героя поможет посмотреть на рассказчика «со стороны», оценить его точку зрения и отношение к нему автора [1, 141].

Составление детьми рассказа о герое рассказа – достаточно действенный прием, позволяющий детям разобраться в мыслях и поступках героя, а также выявить отношение автора к персонажу. Такой вариант рассказа о герое потребует от ребенка уже сформированных навыков анализа персонажей, способности высказывать свою точку зрения, подкрепляя ее отрывками из текста рассказа [1, 140].

В рамках статьи нам представляется возможным остановиться на приеме фрагментов уроков, в которых представлена работа по анализу образа персонажа.

Фрагмент урока с использованием приема «эвристическая беседа».

Тема: О. Кургузов. «О чем думал кот». (УМК «Школа России» 3 класс)

«Сколько героев в рассказе? Чем заняты мама, папа и мальчик?». «Удастся ли им понять, о чем думает кот? Почему? Что делает каждый из персонажей?» – эти вопросы помогут дать начальное представление о точке зрения, ввести термин. На вопрос «Узнаем ли мы точку зрения кота?», дети, скорее всего, ответят положительно, указав на последний абзац рассказа. «Обратите внимание, что точки зрения мамы, папы и мальчика выделены как прямая речь. А оформлены ли в тексте мысли кота Лукьяна? («Нет, они даны как авторские слова»). Как вы думаете, кто из героев мог бы произнести последний абзац?» Если учащиеся затруднятся ответить сразу или предложат разные версии, можно помочь им, уточнив, от чьего лица ведется повествование, с чьей точки зрения смотрим на эту историю. Обобщить помогут вопросы: «Узнаем ли мы, о чем на самом деле думал кот? О каком герое хотел нам рассказать автор? Что мы узнали о мальчике, прочитав рассказ?»

Так, через постижение точки зрения в рассказе, анализ элементов графической композиции (оформление прямой речи) ребята постигают идею произведения.

Составление плана рассказа и анализ персонажа по плану.

Тема: Трудное детство ровесников, отраженное в литературе и живописи. Леонид Андреев «Петька на даче». (УМК «Школа России» 4 класс)

– Над каким рассказом работали на прошлых уроках? (Леонид Андреев «Петька на даче»)

– Как озаглавили 1 эпизод рассказа?

1. Тяжёлые будни Петьки в парикмахерской.

Вопросы к 1 части плана.

– Как описывает писатель городской пейзаж? (мрачный, безжизненный, серый от пыли). Зачитайте описание Петьки в городе (маленький, худенький, ... глаза всегда сонные, рот полуоткрытый ... жизнь он воспринимал, как длинный неприятный сон.). Как вы думаете, почему мальчик был похож на маленького старичка? (его душевное состояние отражалось не его внешнем виде). Какие чувства вызывает у вас похожий на карлика мальчик? (жалость, жизнь его беспросветна, ему не вырваться из грязного города). Прочитайте слова на слайде. (Нужда; незащитность; угнетение; тяжёлый, непосильный труд; сочувствие; сострадание; жалость). Какую часть жизни Петьки можно так характеризовать? (жизнь Петьки в городе). Какой вывод можно сделать по 1 эпизоду рассказа? (учащиеся зачитывают вывод из тетради)

– Как озаглавили 2 эпизод рассказа?

2. Счастливые деньки на даче.

– Найдите и прочитайте, как жилось Петьке на даче. (с 143 Полянки, светлые, зеленые и веселые, он любил и хотел бы приласкать их, как сестер, ... его маленький веснушчатый носик поднимался над зеленой поверхностью). Как изменился внешний вид мальчика? (Глаза Петькины давно уже перестали казаться сонными, и морщинки пропали. Смотри-ка, растолстел как! Чистый купец!) Как вы думаете, почему изменился внешний вид мальчика (все, что творилось в душе мальчика отражалось не его внешнем виде). Какой вывод можно сделать по 2 эпизоду рассказа? (учащиеся зачитывают вывод из тетради) – Жизнь Петьки полностью изменилась. Из мертвого мира парикмахерской он попал в живой мир дачи. У мальчика произошло полное слияние с природой; проникновение в ее тайны; наслаждение своими открытиями.

– Как озаглавили 3 эпизод рассказа?

3. Возвращение в город.

Вопросы к 3 эпизоду рассказа.

– Как отреагировал Петька на известие о необходимости возвращения в город? (с. 148 зачитайте...он закричал громче самого горластого мужика...). Почему он себя так вел? (его увозили из того прекрасного места, где он чувствовал себя счастливым. Он не хотел возвращаться в город, где его ждала однообразная серая жизнь. Какие изменения во внешности произошли у Петьки? Найдите в тексте и прочитайте (с. 149 Глаза были сонливы и апатичны, тонкие морщинки, как у старого человека, ютились около глаз и под носом). Почему Петька опять стал выглядеть как маленький старичок? – Город убивает в мальчике детское и живое.

Вывод: Какое настроение в целом порождает рассказ: безысходности или надежды? (С одной стороны, безысходность, т.к. жизнь остается прежней, с – другой стороны надежда, поскольку Петька узнал, что есть совсем другая жизнь, полная радости, сильных и ярких впечатлений).

Как видно из приведённых примеров, анализ образов персонажей в рассказе на уроке можно построить используя раз-

личные приёмы работы. Все они способствуют формированию умения у учащихся начальных классов анализировать текст. Анализ поступков, речевая характеристика персонажей; система взаимоотношений между ними в синтезе дает цельную картину произведения и приводит к осмыслению главной идеи произведения, в постижении которой и состоит главная задача анализа литературного произведения.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Методика обучения литературному чтению. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
2. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. «Литературное чтение» 3-4 класс. М.: Просвещение, 2013.
3. Литературоведческий анализ [Электронный ресурс] <http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-termiiny/literaturovedcheskiy-analiz/?q=458&n=274>.
4. Поспелов Г.Н. Рассказ // Литературный энциклопедический словарь / Под ред. Кожевникова В.М., Николаева П.А. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – С. 318.
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс] // http://www.orkce.org/sites/default/files/file/poop_noo-1.pdf.
6. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования / Т.В. Рыжкова. – М.: Академия, 2007. – С. 230-236.

УДК 658.64

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

¹Тугуз А.Е., ²Тугуз Ю.Р., ²Филин Н.Н., ²Булатова Р.М.¹ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» Ростов-на-Дону,
e-mail: tuguzka@mail.ru;²ГОУ ВО «Ростовский Государственный экономический университет». Ростов-на-Дону,
e-mail: tuguz@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые проблемы обучения менеджеров на университетском уровне. Основной проблемой российского рынка образовательных услуг и труда в настоящее время является его низкая эффективность. Повысить эффективность российской системы образования можно двумя путями: введением новых образовательных программ по актуальным и востребованным рынкам направлениям подготовки бакалавров и магистров, как это реализуется в создаваемых опорных вузах, а также в университетах исследовательского типа или в профильных вузах; совершенствованием процесса обучения в рамках существующих программ за счет сближения процесса обучения и бизнес – процессов. Проблемы обучения иностранным языкам в связи с расширением спектра образовательных услуг на современном этапе подготовки специалистов в высшей школе остаются достаточно актуальными. Онтологический подход диктует необходимость составления словарей предметной области в виде глоссариев на разных языках в формате понятном для всех потребителей: образовательное учреждение, структуры бизнеса и др. Наиболее эффективным, в этом аспекте, представляется организационное обучение.

Ключевые слова: организационное обучение, менеджмент, человеческий капитал, образовательные системы, словообразовательный аспект, рынок образовательных услуг

TRAINING PROBLEMS WHEN TRAINING MANAGERS OF NEW GENERATION

¹Tuguz A.E., ²Tuguz Y.R., ²Filin N.N., ²Bulatova R.M.¹Don state technical university, Rostov-on-Don, e-mail: tuguzka@mail.ru;²Rostov State economic university, Rostov-on-Don, e-mail: tuguz@mail.ru

In article some problems of training of managers at the university level are considered. The main problem of the Russian market of educational services and work is its low efficiency now. It is possible to increase efficiency of the Russian education system in two ways: introduction of new educational programs on the actual and demanded market to the directions of training of bachelors and masters as it is realized in the created basic higher education institutions, and also at universities of research type or in profile higher education institutions; improvement of process of training within the existing programs due to rapprochement of process of training and business – processes. Problems of training in foreign languages in connection with expansion of a range of educational services at the present stage of training of specialists at the higher school remain rather actual. Ontologic approach dictates need of drawing up dictionaries of subject domain in the form of glossaries in different languages in a format clear for all consumers: educational institution, structures of business, etc. The most effective, in this aspect, organizational training is represented.

Keywords: organizational training, management, human capital, educational systems, word-formation aspect, market of educational services

Основной проблемой российского рынка образовательных услуг и труда в настоящее время является его низкая эффективность [2].

Важным средством повышения эффективности экономики является человеческий фактор, поэтому управление формированием человеческого капитала стало важным источником прогресса. Новые методы управления и бизнес-процессы повышают производительность в 4 раза, снижают в среднем затраты на 65% и уменьшают количество сотрудников на 54%. Опыт российских предприятий показал, что неэффективные управленческие решения повышают себестоимость на 18% и снижают долю рынка на 48%. Недостатками наших организаций, в т.ч. и образовательных учреждений

(ОУ) являются: использование устаревших технологий и оборудования, ограничение творческих возможностей работников, недостаточный уровень оплаты труда, безответственность и низкая мотивация [3].

Система образования в Российской Федерации реформируется, в основном, для развития креатива и роста человеческого капитала и является стратегической сферой политики. Считается, что 15% прироста национального дохода в США обеспечивает рост образованности нации: 29% работающих американцев имеют высшее образование, немного меньше в России – 25%. Но на школьника в России расходуется 300 дол в год, в США – 6000\$, в Англии – 4100\$.

Повысить эффективность российской системы образования можно двумя путями:

– введением новых образовательных программ по актуальным и востребованным рынкам направлениям подготовки бакалавров и магистров, как это реализуется в создаваемых опорных вузах (например, в ДГТУ [4]), а также в университетах исследовательского типа или в профильных вузах (например, в РГЭУ (РИНХ) [5]);

– совершенствованием процесса обучения в рамках существующих программ за счет сближения процесса обучения и бизнес – процессов [7].

Качество «продукта» образовательной системы до сих пор определялось качеством организации самого процесса обучения, опирающегося на фундаментальные знания в предметной области будущего специалиста, а также педагогики и психологии. Она хорошо адаптировалась под задачи индустриальной эпохи.

Образовательные технологии, как и технологии бизнеса, проходят те же этапы и процессы преобразования. Это касается как принципов управления образовательным учреждением, так и технологических процессов (технологий обучения).

Наращение человеческого капитала в процессе обучения заключается в формировании умений и навыков у обучающихся «путем осуществления определенных действий в рамках, ограниченных временем». Т.е. каждый студент должен быть «подвергнут» определенным воздействиям во временных рамках. Эти воздействия определяются нормативными документами (стандартами, планами и др.) и реализуются в разных формах обучения. Для того чтобы это воздействие было эффективным, как минимум, необходимо соответствие программ обучения упомянутым документам и присутствие обучающегося.

Качество стандартов, планов и программ – отдельный вопрос и отдельный технологический процесс. Мы пока оставляем в стороне само изготовление этих назовем технологических схем, которые по логике должны определяться потребностями рынка, т.е. соответствовать им или опережать их.

Итак, одним из показателей, показателем эффективности внутреннего технологического процесса образовательной структуры, может служить некая интегральная характеристика, оценивающая соответствие заявленных алгоритмов обучения реализуемым.

Проблемы обучения иностранным языкам в связи с расширением спектра образовательных услуг на современном этапе подготовки специалистов в высшей школе остаются достаточно актуальными [6,7].

Онтологический подход диктует необходимость составления словарей предметной

области в виде глоссариев на разных языках в формате понятном для всех потребителей: образовательное учреждение, структуры бизнеса и др.

Важно наладить взаимосвязь образовательной организации и бизнеса.

Наиболее эффективным, в этом аспекте, представляется организационное обучение [1].

Организационное обучение не сводится к обучению отдельных работников, это скорее неоднородное структурированное обучение, в результате которого формируются связанные компетенции, компетенции взаимодействия. Эти компетенции (знания и умения) распределены в пространстве и времени между работниками и реализуются через роли, функциональные обязанности и полномочия.

Наблюдается парадоксальный факт: с одной стороны, замена в обучающейся организации одного или нескольких работников («потеря бойца») может быть незамеченной, а вот замена существенной части коллектива приводит к ее деградации; с другой – замена в слабо обучающейся организации всего коллектива на равноценных работников, скорее всего, не приведет к потере ее качества, а вот качества отдельного или отдельных сотрудников могут оказывать существенное влияние на ее возможности.

Косвенно мерой этого качества обучающейся организации может служить гудвилл (разность между оценкой компании фондовой биржей и суммой ее материальных активов, зарегистрированных в балансе компании).

На наш взгляд организационное обучение способствует появлению и совершенствованию таких механизмов управления организацией как:

Адаптивность, которая обеспечивает живучесть организации в динамичной среде за счет приспособления к изменениям. Интерес представляют факторы, связанные с технологическими изменениями внешней среды, а также факторы, определяемые организационными характеристиками и возможностями субъекта.

Инновационность, придает изменчивости самой организации характер развития. Переход на следующий уровень развития возможен в рамках новой концепции, на базе иных факторов развития, которые ранее не были доступны из-за знаниевых ограничений. Знание в данном контексте предполагает умение, умение предполагает действие. Т.е. в рамках текущих знаний (умений) невозможно дальнейшее развитие, переход на следующий этап развития. Переход на новый этап развития предполагает не только исчерпание возможностей

данной системы знаний, технологий, но и накопление новых знаний (информации) противоречащих и не объясненных в рамках актуальной концепции, а также появление новой парадигмы развития снимающий возникшее противоречие.

Согласованность, целенаправленное формирование стейкхолдеров, партнеров, клиентов (построение ассоциативных связей с субъектами рынка) и изучение конкурентов. Известно, что при обучении не столь эффективно однообразное повторение, как включение ассоциативных связей с информацией другого рода, касающейся других понятий и явлений. Это не только эффективно, но и соответствует практике функционирования, как организации, группы людей, так и отдельного человека: на вход таких систем поступает информация относительно окружения, часто не повторяющаяся, имеющая разное качество и модальность.

Проанализируем типичные схемы такого взаимодействия в настоящее время [2].

Сопряжение «ОУ-Государство-Бизнес» является недостаточно эффективным. При всех положительных сторонах такой взаимосвязи (государство обладает мощными административным, финансовым и другими ресурсами), эта схема является в значительной степени инерционной и заорганизованной, неспособной реагировать на изменения и потребности рынка в реальном масштабе времени.

Сопряжение «ОУ-Рынок-Бизнес» является эффективным с точки зрения оценки результатов деятельности ОУ через спрос на специалистов предлагаемых направлений. Однако текущий результат деятельности ОУ является следствием реализации проектов заложенных еще несколько лет назад. По этой причине специалисты могут оказаться недостаточно компетентными в решении текущих задач бизнеса.

При традиционном обучении на образовательный процесс возлагаются важные функции доведения навыков и компетенций специалиста до требований производства. Взаимодействие на этом уровне остается ключевым и сегодня: ежегодное обновление программ заложено во ФГОС; дисциплины специализации предшествуют производственной практике; различные виды практик и использование технопарков предполагают завершающее формирование профессиональных компетенций. Таким образом, сопряжения ОУ с бизнесом посредством государства, или через рынок являются необходимыми, но не снимают проблемы, существующие в отношении «ОУ-Бизнес». В первом случае мы можем

говорить о концептуальном управлении на уровне системы образования в целом, во втором – о текущем качестве этого отношения. Сложившаяся ситуация выражается в относительной самостоятельности выбора целей бизнеса и вузов, что приводит к несогласованности их развития. Вместе с тем, известно, что одним из условий развития современной экономики, основанной на знаниях, является опережение темпов развития технологий по сравнению с производством.

Одним из важнейших источников инновационности экономики региона, обеспечивающим технологический прорыв, должны стать вузы, как поставщики не только высокопрофессиональных специалистов, но и генераторы идей и инноваций для бизнеса. Чтобы качество специалистов, уровень их компетентности соответствовали требованиям бизнеса, необходима иная схема более тесного их взаимодействия. Основным в этой схеме может служить отображение реального процесса управления бизнесом в виртуальную модель как элемент образовательной технологии. Эта модель может быть основана на иерархической онтологии предметной области бизнеса. В таком случае уровни управления бизнесом будут соответствовать уровням обучения образовательной технологии специалистов конкретной предметной области. Этим достигается качественно новый уровень согласования деятельности вуза и бизнеса.

В качестве виртуальной может использоваться модель того вида деятельности, бизнеса к которому подготавливается специалист. Например, система управления образовательным учреждением может служить прототипом для виртуальной модели подготовки специалистов в области управления образованием.

Переход к новым концепциям и идеям, их реализация часто требуют больших затрат нежели при традиционном подходе. Таким образом, финансовая составляющая считается основным источником возможности движения по этому пути, что экономически может выглядеть нецелесообразно с точки зрения процветающего предприятия. Однако деньги не всегда являются единственным необходимым и тем более достаточным элементом реализации стратегии развития.

Итак, инновации требуют дополнительных затрат, ресурсов. Однако их природа скорее носит интеллектуальный характер, нежели, какой-то другой. Многие проекты, под которые выделяются большие финансовые ресурсы, еще на стадии реализации устаревают, именно по причине отсутствия

их глубокой проработки и соответствующего интеллектуального сопровождения.

Инновации предполагают наличие у организации определенного уровня интеллектуального капитала. Причем интеллектуальный капитал должен использоваться по назначению. Применительно к современному вузу и инновационной компании, это означает высвобождение времени сотрудников за счет уменьшения его затрат на управление теми задачами, которые могут быть переведены в полном объеме или частично к классу структурированных. Данный ресурс: «время + интеллектуальный капитал» и является необходимым условием развития организации.

Список литературы

1. Булатова Р.М., Тугуз Ю.Р., Филин Н.Н., Витченко О.В. Организационное обучение – фактор развития организации // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/122-20791> (дата обращения: 24.07.2015).
2. Булатова Р.М., Тугуз Ю.Р., Филин Н.Н. Согласованное развитие вуза и бизнеса – фактор инновационности региональной экономики. Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/113-11702> (дата обращения: 16.05.2015).
3. Долятовский В.А., Мазеева Е.Е., Тугуз А.Е., и др. Прогнозирование потребности в человеческом капитале для развития экономики // Проблемы региональной экономики. – Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2012.
4. Профессионально-образовательная программа по направлению 035700 «Лингвистика», ДГТУ, Ростов-на-Дону, 2010.
5. Профессионально-образовательные программы по направлению 38.04.02 «Менеджмент»: профиль бакалавриата 38.04.02.12 «Международный менеджмент» и магистерская программа 38.04.02.12 «Управление международным бизнесом». – Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2015.
6. Тугуз А.Е. Словообразовательный аспект в обучении чтению иностранных студентов подготовительного факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ленинград. гос. ун-т 9 91-9/437-3.
7. Тугуз Ю.Р., Филин Н.Н., Булатова Р.М. Задачи совместного развития образовательных систем и бизнеса // Экономические проблемы России и региона: Ученые записки. Выпуск 20. – Ростов-на-Дону, 2015.

УДК 372.8

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ – ОСНОВА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Тусупбекова К.Т., Бакирова Р.Е., Нурсултанова С.Д., Хохлова Н.Ю., Мадиярова И.А.,
Айтжанова А.Ж.

*Карагандинский государственный медицинский университет, Караганда,
e-mail: bakir15@mail.ru*

Проанализированы результаты совместной работы практического здравоохранения с медицинским университетом. Сотрудничество между практическим здравоохранением и медицинским университетом позволяет достичь качества профессиональной подготовки и востребованности врачей на рынке труда. Клинические разборы и обходы, конференции, семинары, проводимые профессорами и доцентами университета, прошедших обучение в лучших медицинских школах ближнего и дальнего зарубежья, способствуют усовершенствованию мастерства практикующих врачей и медицинских сестер. Создание центра практических навыков университета, оснащенного компьютерами последнего поколения, современными виртуальными тренажерами, муляжами, фантомами, медицинской аппаратурой, позволяет освоить алгоритм выполнения и отработать до совершенства навыки практикующим врачам и среднему медицинскому персоналу, что способствует принятию качественных и быстрых решений в различных клинических ситуациях, недопущению профессиональных ошибок. В результате совместной, продуктивной профессиональной деятельности медицинского университета и организаций практического здравоохранения улучшится качество подготовки и конкурентоспособность специалистов здравоохранения, что позволит приблизить их уровень к требованиям мировых стандартов

Ключевые слова: практическое здравоохранение, пропедевтика внутренних болезней, клиническая компетентность

INTEGRATION EDUCATION AND PRACTICAL HEALTH – QUALITY FRAMEWORK OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Tusupbekova K.T., Bakirova R.Y., Nursultanova S.D., Khokhlova N.Y.,
Madiyarova I.A. Aytzhanova A.Z.

Karaganda State Medical University, Karaganda, e-mail: bakir15@mail.ru

Analyzed the results of the joint work of practical public health with a medical university. Cooperation between public health and practical medical university can achieve the quality of training and the demand for doctors in the labor market. Clinical analysis and bypasses, conferences, seminars, conducted by professors and associate professors of the University, trained in the best medical schools and abroad, contribute to improving the skills of practicing doctors and nurses. Creating a center of practical skills of the university equipped with the latest generation of computers, modern virtual simulators, models, phantoms, medical equipment, allows you to learn the algorithm implementation and to work to perfection skills practitioners and nurses that promotes the adoption of high-quality and fast solutions in a variety of clinical situations, prevent professional error. As a result of the joint, productive professional work of medical university and practical healthcare organizations improve the quality of training and the competitiveness of health professionals, which will bring them to the level of world standards

Keywords: practical healthcare, propaedeutics of internal diseases, clinical competence

Инновационные технологии – это процесс разработки новых подходов и способов работы для оптимизации деятельности организации, каждого отдельно взятого работника. В этой связи приоритетными задачами внедрения инноваций в области здравоохранения являются вопросы реорганизации деятельности, обобщения опыта и передовых достижений науки и образования, разработки и внедрения новых методов профилактики, диагностики и лечения, усовершенствования медицинской аппаратуры и лекарственных препаратов, повышения качества оказания медицинских услуг, конкурентоспособности медицинских кадров, эффективного использования финансовых и материальных ресурсов. Несмотря на мероприятия по модернизации системы здра-

воохранения, подготовке и переобучению профессорско-преподавательского состава медицинских ВУЗов и практических врачей остаются нерешенными вопросы подготовки высококомпетентных будущих врачей из-за отсутствия собственных университетских клиник. Актуальность данной проблемы заключается в невозможности глубокой клинической подготовки врачей, ограничении освоения практических навыков в палате, «у постели больного». А в настоящее время степень ответственности учреждений высшего профессионального образования за качество подготовки выпускников-медиков значительно возросла.

Введение государственных образовательных стандартов, государственной междисциплинарной аттестации, сертификации

специалистов медицинского профиля определяет не только единое образовательное пространство, но и единый уровень требований, как к выпускнику вуза, так и к слушателю последипломного образовательного курса. В связи с этим в Карагандинском государственном медицинском университете (КГМУ) активно внедряется компетентностно-ориентированный подход и определены основные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза: биомедицинские знания, клинические навыки, коммуникативные навыки, навык научных исследований, навык работы в команде, профессионализм, навык постоянного самосовершенствования [3]. И наиболее важной компетентностью выпускника медицинского вуза является клиническая компетентность. Европейская ассоциация медицинского образования, к которой присоединился и КГМУ, доминирующим критерием конкурентоспособного врача рассматривает степень овладения им навыков и манипуляций, непосредственно связанных с обследованием и лечением больного [2].

Цель исследования – анализ результатов совместной работы практического здравоохранения и медицинского университета.

Материалы и методы исследования

Методами исследования являлись теоретические; педагогический эксперимент; наблюдение; тестирование; метод научного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Медицинские кадры являются главным ресурсом здравоохранения. Поэтому уровень оказания медицинской помощи зависит от качества подготовки специалистов. Основы клинического обследования больных с выявлением симптомов и объединением их в синдромы, начальные навыки лабораторно-инструментальной и дифференциальной диагностики заболеваний студенты получают на кафедре пропедевтики внутренних болезней, являющейся первой клинической дисциплиной, с которой сталкиваются студенты, обучаясь в медицинском университете [4, 5].

Кафедра пропедевтики внутренних болезней основана в Карагандинском медицинском институте в 1951 году на базе областной клинической больницы. Первым руководителем кафедры была доцент Л.С. Зюзина, которая до назначения на эту должность трудилась в Алма-Атинском медицинском институте. С 1954 года по 1970 год возглавляла кафедру профессор А.А. Земец, воспитанница Московской школы терапевтов, врач-пульмонолог, участница Великой

отечественной войны. В течение ряда лет кафедрой заведовала доктор медицинских наук, профессор М.И. Даулетбакова, почетный профессор Акмолинской академии, Президент ассоциации терапевтов Казахстана, член Президиума межрегиональной ассоциации гастроэнтерологов (г. Москва), член Президиума ассоциации пульмонологов Центральной Азии (г. Ташкент). В последующие годы заведующими кафедры были доцент А.Ш. Гриншпун, доцент Н.П. Поспелова, профессор Т.З. Сейсембеков, д.м.н. С.К. Туганбекова, д.м.н. Р.А. Омарова, доцент С.Д. Нурсултанова.

Повествуя об истории кафедры, с гордостью и восхищением всплывают в памяти имена доцентов С.А. Лапшиной, Н.А. Маникиной, М.М. Мусатаевой, ассистента Б.Г. Кириллина и др., которые научили своих учеников азам врачебного искусства, медицинской деонтологии и этике, сестринскому делу. Их нет с нами, но их последователи д.м.н., профессор Н.С. Умбеталина, д.м.н., профессор В.Б. Молотов-Лучанский, д.м.н. профессор Р.А. Бакенова и др. успешно трудятся на руководящих должностях в медицинских ВУЗах и организациях Республики Казахстан.

В подготовке высококвалифицированного специалиста здравоохранения, в приобретении им клинической компетентности большое значение имеет обучение в клинических условиях, у постели больного и в этом большую помощь оказывает практическое здравоохранение.

Одной из клинических баз кафедры пропедевтики внутренних болезней Карагандинского государственного медицинского университета, где студенты постигают основы клинического обследования больного, а врачи оттачивают свое мастерство в постановке диагноза и лечении пациентов, являлась медико-санитарная часть «Шахтер Испат Кармет» (г. Караганда, Республика Казахстан). Медсанчасть «Шахтер Испат Кармет» начала свое функционирование с 1964 года. Большую роль в ее становление внесли главные врачи медсанчасти Мациева К.М., Аликов В.Б., Устьянцев А.Е., заместители главного врача Юхно Л.К., Васюкова А.И., Посметухова И.А., Колорадио А.Г., Ильясова Р.Ж., Журавлева И.И. С октября 2013 года Медсанчасть переименована в ТОО «Гиппократ» – госпиталь, генеральным директором которого является Н.Ю. Хохлова, внесшая большой вклад в практическое здравоохранение Карагандинского региона. Ее первыми помощниками являются заместитель генерального директора И.А. Мадиярова, заместитель директора по внутреннему аудиту А.Ж. Айт-

жанова. И.А. Мадиярова также выполняет обязанности регионального эксперта Республиканского центра развития здравоохранения по оценке навыков и знаний специалистов в области здравоохранения, зам. директора по внутреннему аудиту клиники А.Ж. Айтжанова является членом экзаменационной Комиссии.

Внедрение системы мониторинга, прогнозирования, регулирования, планирования, финансирования и стимулирования деятельности госпиталя в соответствии с его потребностями, оснащенность самой современной медицинской аппаратурой, привлечение высококлассных специалистов и их переподготовка за рубежом позволили добиться значительных результатов, расширить сферу деятельности, рынок труда, совершенствовать управленческий аппарат и т.д.

ТОО МФ «Гиппократ» является центром современных медицинских технологий и предлагает широчайший спектр медицинских услуг: лучевая диагностика (компьютерная томография, магнитно-резонансная томография (0,4 Тесла и 1,5 Тесла), видеоэлектроэнцефалография и др.), лабораторно-инструментальные и клинические исследования. Руководство госпиталя создает все условия преподавателям кафедр и врачам в прохождении специализации, освоении новейшей медицинской аппаратуры, повышении своей квалификации. Работники, добившиеся успехов в профессиональной деятельности, поощряются грамотами, материальным вознаграждением, ценными подарками и т.д.

Укрепление сотрудничества между заинтересованными сторонами, т.е. привлечение профессорско-преподавательского состава ВУЗа к работе клинической базы, в частности госпиталя, а высококвалифицированных специалистов здравоохранения к образовательной деятельности позволяет достичь качества профессиональной подготовки и востребованности врачей на рынке труда.

ТОО МФ «Гиппократ» – госпиталь, являясь клинической базой КГМУ, тесно сотрудничает и с другими кафедрами – кафедрой внутренних болезней №3 (зав. кафедрой, д.м.н., проф. Тургунова Л.Г.), кафедрой хирургических болезней факультета непрерывного профессионального развития (проф. Абатов Н.Т.), кафедрой детской стоматологии (зав. кафедрой, к.м.н., доцент Толеутаева С.Т.). В связи с этим хотелось бы остановиться на статье 69 присяги и этического Кодекса врача Республики Казахстан, которая гласит: «В течение всей жизни врач обязан сохранять уважение, благодарность и обязательства по отношению к тому, кто научил его врачебному искусству». И практи-

кующие врачи, кому их Alma Mater – КГМУ дала знания, поделилась опытом и показала дорогу, оказывают теперь помощь клиническим кафедрам и студентам, которые в будущем будут их коллегами и преемниками. Руководство госпиталя предоставляет кафедрам учебные комнаты и помещения, так как заинтересованы в участии сотрудников кафедр в деятельности госпиталя.

В свою очередь кафедральные работники оказывают весомую помощь в лечебно-консультативной и диагностической работе клиники, ведении больных, клинических разборах тяжелобольных, консилиумах, экспертизе историй болезней. Клинические обходы профессорско-преподавательского состава кафедры отличаются высокой профессиональной компетентностью и являются демонстрацией мастерского владения навыками клинического обследования больного. Доцентом кафедры пропедевтики внутренних болезней Тусупбековой К.Т. в течение ряда лет проводятся курсы повышения квалификации и обучающие семинары для средних медицинских работников и врачей по клинической электрокардиографии.

Клинические разборы и обходы, конференции, семинары, проводимые профессорами и доцентами университета, прошедших обучение в лучших медицинских школах ближнего и дальнего зарубежья, способствуют усовершенствованию мастерства практикующих врачей и медицинских сестер. Современная методика изложения лекционного материала, ее техническое оснащение (мультимедийные проекторы, видео-, кинофильмы и др.) позволяет провести лекцию не в форме «монолога», а диалога с аудиторией, что значительно улучшает ее усвоение и вызывает интерес у слушателей. В результате анкетирования, проводимого после циклов профессионального усовершенствования, можно узнать мнения слушателей о качестве обучения, пожелания по совершенствованию образовательной программы, изучению каких-либо дисциплин. Безусловно, велика роль информационной базы КГМУ, оснащенной современной аппаратурой и средствами связи, обеспечивающей широкий доступ обучающихся к Интернет-ресурсам, электронным учебно-образовательным комплексам, библиотечному фонду.

Создание центра практических навыков (ЦПН) в КГМУ, оснащенного компьютерами последнего поколения, современными виртуальными тренажерами, муляжами, фантомами, медицинской аппаратурой, позволяет освоить алгоритм выполнения и отработать до совершенства навыки практикующим врачам и среднему медицинскому

персоналу, что способствует принятию качественных и быстрых решений в различных клинических ситуациях, недопущению профессиональных ошибок. Преподаватели и экзаменаторы методом наблюдения могут оценить выполнение навыков, действия врача в различных клинических ситуациях, их психологическую готовность. ЦПН является не только контрольным пунктом для отработки теоретических и практических навыков, но и методическим центром по внедрению современных методических обучающих программ, принятых международной практикой.

Несмотря на трудоемкость педагогической, лечебно-диагностической и консультативной работы, кафедральные работники проводят семинары, мастер-классы, лекции, внедряют современные лечебно-диагностические методы диагностики и лечения больных, занимаются санитарно-просветительской деятельностью. Совместные с врачами печатные работы опубликованы в Международных и республиканских изданиях, содержат клинические случаи из практики с разбором клинико-диагностических и лечебно-профилактических мероприятий. Актуальность этих работ заключается в демонстрации трудно диагностируемых и редких заболеваний внутренних органов, таких как синдромы Чардж-Стросса и Стивенса-Джонсона, оппортунистические инфекции при иммунодефицитных состояниях и др. [6,7].

На базе ТОО МФ «Гиппократ» сотрудниками кафедры пропедевтики внутренних болезней КГМУ были проведены мастер-класс «Избранные вопросы электрокардиографии», обучающие семинары «Коррекция когнитивных нарушений у больных с кардиocereбральной патологией» и «Актуальные вопросы клинической пульмонологии в практике врача-фтизиатра», инструктаж по оценке знаний и навыков специалистов здравоохранения и др.

Медицинские кадры являются главным ресурсом здравоохранения [1]. В современном обществе врач должен быть не только квалифицированным специалистом, но и быть ориентированным в хозяйственно-

экономических, научно-технических, гуманитарных вопросах, в совершенстве владеть информационными и медико-функциональными ресурсами и технологиями. Развитие у будущего врача с первых дней обучения в ВУЗе стремления к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию, самореализации обеспечит формирование высококомпетентного специалиста. Только интеграция практического здравоохранения и высшего медицинского образования обеспечит здоровье населения страны.

Таким образом, только в результате совместной, продуктивной профессиональной деятельности медицинского университета и организаций практического здравоохранения улучшится качество подготовки и конкурентоспособность специалистов здравоохранения, что позволит приблизить их уровень к требованиям мировых стандартов.

Список литературы

1. Пальцев М.А. Болонский процесс и высшее медицинское образование России // Вестник Российской академии наук. – 2005. – №12. – С. 1067-1071.
2. Сферы компетентности выпускника карагандинского государственного медицинского университета специальности «Общая медицина»: Учебно-методическое пособие / под ред. Р.С. Досмагамбетовой, Г.С. Кемеловой, Г.М. Мулдаевой. – Караганда. – 2012. – 115 с.
3. Телеуов М.К., Досмагамбетова Р.С., Тургунова Л.Г., Мадиевская Л.Л. Сфера компетентности выпускника медицинского вуза. Компетентности: Навык работы в команде. Профессионализм.- Методические рекомендации. – Караганда, 2010. – 84 с.
4. Тусупбекова К.Т., Бакирова Р.Е., Нурсултанова С.Д. Инновационные образовательные технологии в преподавании пропедевтики внутренних болезней // Georgian Medical News. – 2015. – №3(240). – С.94-98.
5. Тусупбекова К.Т., Бакирова Р.Е., Нурсултанова С.Д., Мадиева Л.С., Мамашалиева С.Б. Инновационные образовательные технологии в формировании клинической компетентности студентов // Медицина и экология. – 2015. – № 1. – С.280-282.
6. Тусупбекова К.Т., Беков Е.К., Досмагамбетова Н.М., Акимочкина И.В. Особенности течения синдрома Чардж-Стросса // Материалы I Международного форума II Конгресса ревматологов Центральной Азии и Казахстана. – 2011. – С. 58-59.
7. Тусупбекова К.Т., Сулейменова Ш.Б., Табриз Н.С., Турханова Ж.Ж. Практические аспекты диагностики туберкулеза легких при ВИЧ // Фтизиопульмонология. – 2013. – № 2. – С.53-55.

УДК 378

КРЕАТИВНОСТЬ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ–ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ

Ющенко О.В.

*ФГБОУ ВПО «Омский Государственный институт сервиса», Омск,
e-mail: rector@omgis.ru*

Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки дизайнеров, а именно, роли развития творческого начала и креативности в проектировании. Проанализирована роль креативного подхода в процессе творчества и обучения в профессиональной деятельности дизайнера. В статье рассмотрены основные критерии креативности как процесса психологической и интеллектуальной деятельности, а также основные возможные виды её реализации в педагогическом процессе. Дальнейшим развитием данного аспекта дизайнерской деятельности предполагается создать описание педагогического сопровождения, разработанного на основе методической технологии, созданной в Омской школе дизайна. Данная публикация раскрывает теоретическое обоснование обучающей технологии и не включает в себя подробного дидактического описания конкретных приёмов, направленных на развитие творческих возможностей или раскрытие креативного потенциала студентов-дизайнеров костюма.

Ключевые слова: дизайн-образование, мода, инновации, креативность, творчество, мышление, индивидуальность, дизайн-индустрия, творческая деятельность, эстетический вкус

CREATIVITY AND ITS SIGNIFICANCE IN TEACHING STUDENTS DESIGNER CLOTHES

Yushenko O.V.

*Omsk State Institute of Service, Omsk,
e-mail: rector@omgis.ru*

The article is devoted to the problems of the training of designers, namely, the role of creativity and creativity in design. The role of a creative approach to the creative process and training in professional work of the designer. The article deals with the basic criteria of creativity as a process of psychological and intellectual property, as well as the main possible types of its realization in the pedagogical process. A further development of this aspect of the design activity is expected to create the description of pedagogical support, based on the methodology developed technology created in Omsk School of Design. This publication reveals the theoretical basis of educational technology and does not include a detailed description of specific didactic methods aimed at developing the creative abilities, or disclosure of creative potential of students of costume designers.

Keywords: Design education, fashion; innovation, creativity, creation, thinking, individuality, design industry, creative activity, aesthetic taste

Постоянные процессы обновления, характерные для эстетических предпочтений той или иного временного отрезка диктуют определённые изменения в критериях оценки предметной среды, в частности, костюма. Мода, как социальное явление, несомненно, является стимулятором развития в сфере проектирования одежды, в процессе создания новых и новых концепций в дизайне костюма. И, хотя, изменения в моде требуют от человека, от дизайнера, активных действий. Чтобы процесс разработки продукта увенчался успехом, каждый из его элементов должен быть инновационным, и каждый участник процесса должен творчески подходить к работе. Отсутствие креативности в данной отрасли может привести к её упадку и стагнации. В связи с этим перед преподавателями, работающими в дизайн-образовании, стоит задача подготовить конкурентоспособных, востребованных специалистов в области дизайна, то есть обладающих развитым художественным вку-

сом, творческим мышлением, нестандартным подходом к процессу проектирования.

Творчество – это деятельность системы, в процессе выполнения которой она использует личные возможности для создания новых полезных систем, улучшения существующих или уничтожения вредных. Основным отличием творческой деятельности от практической является уникальность результата. Последствия творчества трудно предугадать и почти невозможно получить такой же результат, даже если повторить тот же процесс с теми же исходными условиями. Этапами художественного творчества являются творческая интуиция и анализ, т. е. логическое рассмотрение своего творчества. Только гармоничное соединение интуиции и анализа позволяет создать хорошо скомпонованное, законченное произведение.

Творческий процесс не может существовать без образного мышления, интуиции, оценочной деятельности на самых разных уровнях, определенного эмоционального

настрою. Во всех этих элементах творчества есть эстетические начала и психологические механизмы, развиваемые и культивируемые художественной деятельностью. Главным средством для выполнения творческой деятельности является особое творческое мышление – креативность. Впервые использовал понятие «креативность» в 1922 г. Д. Симпсон. Этим термином он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству.

Креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Так, К. Роджерс (1994) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения.

М.А. Холодная определяет креативность в узком смысле слова как дивергентное мышление, его главной характеристикой является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного объекта.

«Творчество – это свободно реализующая себя индивидуальность». Это положение предъявляет кардинальные требования к изменению подходов к организации педагогического процесса. Способность к преобразованиям является одной из основных динамических характеристик креативности. Отечественные исследователи творчества в своих работах обозначали способность к преобразованиям как «способность к комбинированию» (А.Т. Шумилин) и «вариативность». Исследованием способов раскрытия творческого начала личности в условиях образовательной деятельности занимаются ученые многих стран мира (США, Англии, Польши, Китая и др.). В рамках университетских образовательных программ особое внимание уделяется тем программам, которые кроме фундаментальных знаний позволяют создавать условия для проявления творческого, инновационного потенциала студентов. М. Киртон (Kirton) предполагает, что креативность может быть рассмотрена от адаптивных предпочтений в принятии решений до инновативных стратегий в решении проблем. Причем разница между этими двумя подходами в следующем: роль адаптатора заключается в том, чтобы улучшить, а роль инноватора – сделать совсем по-другому. Поэтому первые генерируют идеи в рамках существующей парадигмы, а инноваторы нацелены на те идеи, которые бросают вызов устоявшимся парадигмам.

Формирование креативности в мировом образовательном пространстве имеет ряд основных направлений: признание на уровне государства проблемы развития креативности как важного условия развития современного общества; понимание культурной и социальной обусловленности проблемы развития креативности; разработка современных методов и форм, позволяющих осуществлять работу по развитию креативного потенциала личности и внедрять их в учебный процесс; формирование грамотной профессиональной позиции педагога как полноценного участника креативного процесса.

Британский исследователь Филипп Картер (Carter), разработал список характеристик креативности. Он предположил, что творческая личность способна:

- ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей).

- Выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость).

- Предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость).

- Предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность).

- Проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию).

- Демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность).

- Воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую (независимость, нестандартность).

- Проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию.

Креативность как предмет исследования в отечественной педагогике и психологии

Вместе с тем успешное развитие креативности будущего дизайнера костюма в процессе его профессионального становления затрудняется наличием противоречий между:

- возрастающей потребностью общества в оригинальных продуктах профессиональной деятельности специалистов и существующей системой профессиональной подготовки, в недостаточной степени

реализующей потенциал высшей школы по развитию креативности студентов;

- ориентацией новых стандартов высшего профессионального образования на приоритеты творческого становления специалиста – дизайнера костюма, и известным доминированием модели вузовского образования, направленной на освоение стандартных технологических приемов и способов работы;

- массовым характером образовательного процесса в высшей профессиональной школе и потребностью будущего дизайнера костюма в раскрытии индивидуальности, способствующей реализации креативности как важнейшей характеристики профессионального компетентности современного специалиста [5].

Каковы педагогические условия развития креативности студентов – будущих дизайнеров костюма? В педагогических научных исследованиях последнего десятилетия представлены разнообразные подходы к решению проблемы развития креативности будущих специалистов. Для эффективного развития креативности будущего дизайнера костюма необходимо сопровождение реализуемых педагогических технологий, ориентированное не на отдельные качества личности, а на всю ее целостность.

Критериями определения креативности можно назвать: (по Д. Гилфорду, П. Торрансу):

- принцип личностного целеполагания;
- принцип свободы выбора индивидуальной творческой траектории;
- принцип интегративных основ содержания образования и творческой деятельности;
- принцип продуктивности творческой деятельности;
- принцип первичности творческой деятельности студента;
- принцип ситуативности творчества;
- принцип обязательной рефлексии.
- стремление к равновесию и стремление к напряжению;
- стремление к самовыражению, к риску и проверке своих возможностей;
- эмоциональное и эстетическое наслаждение;
- привлекательность труда вне зависимости от вознаграждения и удовлетворение его результатами;
- система ценностных ориентаций личности на творчество;
- честолюбие;
- сознание социальной важности и значимости проводимой работы;
- чувство нравственного долга творческих личностей перед своим народом и человечеством;

- скука;
- зависть;
- социальная фасилитация (работа в «творческом коллективе», в атмосфере «творческого климата»);

- стремление уменьшить степень неведения об окружающем мире (поиск нового, любознательность, удивление новому);

- уверенность в правильности направления поиска решения задачи;

- чувство юмора и иронии.

- беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);

- гибкость (количество направлений идей и проектов, возникающих за единицу времени);

- оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);

- восприимчивость (чувствительность, к необычным деталям, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);

- метафоричность (готовность работать в, фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном – простое).

Уровни креативности: I уровень – низкий – готовность решать типичные профессиональные задачи («подражание стилю, копирование технологии изготовления костюма»);

II уровень – средний – готовность решать нетипичные профессиональные задачи («подражание стилю с использованием элементов нетипичных приемов и технологий изготовления костюма»);

III уровень – высокий – готовность решать сложные профессиональные задачи («творчество на основе оригинальной авторской идеи и с использованием нетипичных приемов и технологий изготовления костюма») [5].

В процессе работы дизайнера интуитивная догадка и логические построения находятся во взаимосвязи, чередуются, переплетаются. Для более эффективного формирования у дизайнера интуитивного мышления необходимо вычленять из этой работы элемент, относящийся к подсознанию. Надо найти возможность создавать условия, которые позволили бы понизить вес формально-логического компонента в момент решения творческой задачи. Создать такие условия можно введением следующих ограничений: во времени, отведенном на решение поставленной задачи; во вспомогательных средствах, привлекае-

мых для ее решения; в средствах выражения замысла. Эстетическое восприятие действительности и искусства предполагает преодоление автоматизма обычного восприятия. Чтобы возникло эстетическое переживание, к предмету нужно подойти с новой стороны, взглянуть на него «свежим» взглядом, увидеть в нем то, что раньше выпадало из поля зрения. Не было бы никаких изобретений и открытий без умения видеть необычное в обычном, по-новому взглянуть на старое и привычное. Существуют три термина, имеющие между собой нечто общее: 1) интуиция; 2) вдохновение; 3) инстинкт – мистическое познание, мистическое одушевление и мистическое действие.

На творческой интуиции основаны методы, получающие все большее распространение при решении многих практических задач, в том числе при проектировании предметной среды (метод мозговой атаки). Задачи эти часто более результативно решаются на основе интуиции, чем при помощи расчетов. Первое ограничение будет вынуждать решающего задачу не обращаться формально-логическим построениям. Это будет подталкивать к выдаче спонтанно, к привлечению интуитивного компонента мышления ограничении под средствами подразумеваются источники вспомогательной информации, справочная литература

и пр. Здесь исключается возможность опираться на конкретную информацию, получаемую извне. Это ограничение побуждает обходиться собственными знаниями, путем синтеза знаний продвигаться к решению проблемы. Третье ограничение касается средств, при помощи которых дизайнер выражает свой замысел. Основными из них являются графика и объемное моделирование. Графическое изображение формы и воплощение ее в объеме при помощи минимальных средств побуждают обобщенному целостному видению не только формы, но и самой проблемы требующей решения.

Список литературы

1. Гладких В.Г., Тарасова О.П. Стратегия развития креативного потенциала будущего дизайнера в профессиональной подготовке. Образование и общество. №6 2010 [Электронный ресурс] – Режим доступа http://jeducation.ru/6_2010/31.html (дата обращения: 12.01. 2016).
2. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / под общ. ред. Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко – М.: Архитектура-с, 2004. – 290 с.
3. Плотникова Е.В., Пурик Э.Э. Художественный образ в дизайн-образовании // Педагогические науки. Вестник ОГУ №5 (166)/май 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://vestnik.osu.ru> (дата обращения: 17.11. 2015).
4. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов / И.А. Розенсон: – СПб.: Питер, 2007. – 200 с.
5. Сапугольцев В.Ю. Развитие креативности будущих дизайнеров костюма: диссертация / В.Ю. Сапугольцев: – Оренбург, 2011. – 244 с.

УДК 616-073:519.24

ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ СИМПТОМОВ НА ИСХОДЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

¹Нурмаганбетова М.О., ²Нурмагамбетов Д.Е.,³Оспан А.Б.¹Казахский Национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы;²ОО «Партнеры Международного образования», Алматы;³Международный университет информационных технологий, Алматы,

e-mail: mug2009@mail.ru

Разработана математическая модель по выявлению влияния степени выраженности симптома на результат нахождения наиболее вероятное заболевание при данном симптомокомплексе. Предлагаемая модель диагностирования более эффективна по сравнению с другими, поскольку учитывает не только наличие симптомов, но их степень выраженности. Математический подход к изучению медицинских вопросов, связанных с диагностированием, основывающихся на обработке информационных данных и создание моделей адекватных врачебной логике позволяет исключить, в некоторой степени, субъективизм. Исследования такого рода актуальны. Модель диагностирования методом проекции градиентов дает возможность выявить влияние различных факторов на исход принятия решений. При технической реализации, с помощью электронной техники, может быть использована для мониторинга различных заболеваний, а в вузах как обучающая программа.

Ключевые слова: математические методы, модель диагностирования, вероятности заболеваний, принятие решений, база данных

INFLUENCE OF SYMPTOM'S DEGREE ON DECISION MAKING

¹Nurmaganbetova M.O., ²Nurmagambetov D.E., ³Ospan A.B.¹University named after S.D. Asfendiyarov, Almaty;²International Education Partners, Almaty;³International Information Technology University, Almaty, e-mail: mug2009@mail.ru

A mathematical model that helps to determine influence of symptom's degree on most probable disease has been developed. Proposed diagnostic model is more efficient than others, since it takes into account not only the presented symptoms, but also their degree (severity). The mathematical approach to the study health issues related with diagnosing based on the processing a lot of information. Such studies are relevant and developed mathematical model reduces subjective decision making. Current purposed model based on projection gradients makes possible the identification the influence of various factors on the outcome of the decision. In the technical implementation, using electronic equipment, can be used to monitor various diseases and in universities as a training program.

Keywords: decision making, mathematical methods, diagnosing model, the probability of disease, fuzzy initial information

В настоящее время наблюдается рост использования достижений фундаментальных наук в медицине. Медицинские объекты исследования иногда представляют собой сложную динамическую систему. Например, меняется со временем состояние пациентов, эпидемиологические показатели регионов, здоровье населения и множество других факторов. При исследовании таких систем в медицине используют различные подходы, в том числе и математические методы [1-3].

В данной работе предлагается использовать математический метод проекции градиентов [4,5] для выявления влияния степени выраженности симптомов на результат диагностирования, что соответствует изменению состояния пациента наблюдаемое в определенный промежуток времени. Для упрощения возьмем, что симптомокомплекс не меняется, а меняется степень выраженности того или иного симптома. Случай,

когда меняется и симптомокомплекс и степень выраженности симптомов относится к весьма сложным системам.

Рассмотрим несколько случаев с различной степенью выраженности симптома пациента, при данном симптомокомплексе. Диагнозы ставим на основе разработанной математической модели диагностирования с применением метода проекции градиентов. Итак, у пациента наблюдается плохой сон, одышка, учащенное сердцебиение, боль в области сердца, потливость, потеря в весе. Пусть состояние пациента задано множеством:

$$X = \{0.4/X_4, 0.2/X_5, 0.5/X_6, 0.2/X_7, 0.6/X_8, 0.1/X_9\}.$$

Значения (0.4; 0.2; 0.5; 0.2; 0.6; 0.1;) означают степень выраженности симптомов для данного пациента, которую представим в виде вектора $\vec{C}$:

$$\vec{C} = \begin{pmatrix} C_1 \\ C_2 \\ C_3 \\ C_4 \\ C_5 \\ C_6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} C_1 = 0.4 \\ C_2 = 0.2 \\ C_3 = 0.5 \\ C_4 = 0.2 \\ C_5 = 0.6 \\ C_6 = 0.1 \end{pmatrix}.$$

Введем понятие полезности для данного нозологического класса, взятые из известной диагностической таблицы, в виде матрицы A :

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & a_{14} & a_{15} & a_{16} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} & a_{24} & a_{25} & a_{26} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} & a_{34} & a_{35} & a_{36} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 & 3.5 & 4 & 4 & 4 & 3 \\ 6 & 8 & 9.5 & 7 & 7.6 & 7.5 \\ 0.5 & 7 & 7.6 & 8 & 6 & 4 \end{pmatrix}.$$

Таким образом, имеем: $\vec{X} = A * \vec{C}$

$$\vec{X} = \begin{pmatrix} a_{1x4} & a_{1x5} & a_{1x6} & a_{1x7} & a_{1x8} & a_{1x9} \\ a_{2x4} & a_{2x5} & a_{2x6} & a_{2x7} & a_{2x8} & a_{2x9} \\ a_{3x4} & a_{3x5} & a_{3x6} & a_{3x7} & a_{3x8} & a_{3x9} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} C_1 \\ C_2 \\ C_3 \\ C_4 \\ C_5 \\ C_6 \end{pmatrix}$$

Рассмотрим, как будут меняться результаты диагностики с изменением степени выраженности симптома: потеря веса (0.1, 0.3, 0.5, 0.7, 0.9).

$$0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.1/X9$$

$$A1 = X_1 = a_{1x4}C_1 + a_{1x5}C_2 + a_{1x6}C_3 + a_{1x7}C_4 + a_{1x8}C_5 + a_{1x9}C_6 = 4 \cdot 0.4 + 3.5 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.5 + 4 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.6 + 3 \cdot 0.1 = 6.8.$$

Аналогично:

$$A2 = X_2 = 14.46 \text{ и } A3 = X_3 = 12.8.$$

Отсюда множество: $\mu(A_{i0}) \sim A_0$
($\mu(A_{i0}) = \max(6.8; 14.46; 12.8)$).

Поскольку: $A(*) = \mu \sim (A_{20}) = 14.46$ то, оптимальной альтернативой является заболевание $A2$. Отсюда диагноз: наблюдается заболевание диффузный токсический зоб для заданного состояния системы и наблюдаемого у пациента симптомокомплекса.

$$0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.3/X9$$

$$A1 = X_1 = a_{1x4}C_1 + a_{1x5}C_2 + a_{1x6}C_3 + a_{1x7}C_4 + a_{1x8}C_5 + a_{1x9}C_6 = 4 \cdot 0.4 + 3.5 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.5 + 4 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.6 + 3 \cdot 0.3 = 7.4.$$

Аналогично:

$$A2 = X_2 = 15.96 \text{ и } A3 = X_3 = 13.6$$

Отсюда множество:

$$\mu(A_{i0}) \sim A_0 (\mu(A_{i0})) = \max(7.4; 15.96; 13.6).$$

Итак $A(*) = \mu \sim (A_{20}) = 15.96$, следовательно оптимальной альтернативой является заболевание $A2$. Диагноз: наблюдается заболевание диффузный токсический зоб для заданного состояния системы и наблюдаемого у пациента симптомокомплекса.

$$0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.5/X9$$

$$A1 = X_1 = a_{1x4}C_1 + a_{1x5}C_2 + a_{1x6}C_3 + a_{1x7}C_4 + a_{1x8}C_5 + a_{1x9}C_6 = 4 \cdot 0.4 + 3.5 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.5 + 4 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.6 + 3 \cdot 0.5 = 8.$$

Аналогично:

$$A2 = X_2 = 17.46 \text{ и } A3 = X_3 = 14.4$$

Отсюда множество:

$$\mu(A_{i0}) \sim A_0 (\mu(A_{i0})) = \max(8; 17.46; 14.4);$$

Поскольку $A(*) = \mu \sim (A_{20}) = 17.46$ то, оптимальной альтернативой является заболевание $A2$. Ставится диагноз: заболевание диффузный токсический зоб для заданного состояния системы.

$$0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.7/X9$$

$$A1 = X_1 = a_{1x4}C_1 + a_{1x5}C_2 + a_{1x6}C_3 + a_{1x7}C_4 + a_{1x8}C_5 + a_{1x9}C_6 = 4 \cdot 0.4 + 3.5 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.5 + 4 \cdot 0.2 + 4 \cdot 0.6 + 3 \cdot 0.7 = 8.6,$$

Аналогично:

$$A2 = X_2 = 18,96 \text{ и } A3 = X_3 = 15,2.$$

Итак, множество:

$$\mu(A_{i0}) \sim A_0 (\mu(A_{i0})) = \max (8.6; 18.96; 15.2).$$

Следовательно, поскольку:

$$A(*) = \mu \sim (A_{20}) = 18.96,$$

то оптимальной альтернативой является заболевание $A2$. Ставится диагноз: наблюдается заболевание диффузный токсический зоб для заданного состояния системы и симптомокомплекса.

$$0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.9/X9$$

$$\begin{aligned} A1 = X_1 &= a_{1x4}C_1 + a_{1x5}C_2 + a_{1x6}C_3 + a_{1x7}C_4 + a_{1x8}C_5 + a_{1x9}C_6 = \\ &= 4 \cdot 0,4 + 3 \cdot 0,2 + 4 \cdot 0,5 + 4 \cdot 0,2 + 4 \cdot 0,6 + 3 \cdot 0,9 = 9,2. \end{aligned}$$

Аналогично:

$$A2 = X_2 = 20.46 \text{ и } A3 = X_3 = 16.$$

Получаем множество:

$$\mu(A_{i0}) \sim A_0 (\mu(A_{i0})) = \max (9.2; 20.46; 16).$$

Отсюда

$$A(*) = \mu \sim (A_{20}) = 20.46,$$

значит, оптимальной альтернативой является заболевание $A2$. Следовательно, для заданного состояния системы и симптомокомплекса наблюдается заболевание диффузный токсический зоб. Результаты внесены в таблицу.

Результаты диагностики для различной степени выраженности симптома

№	Состояния	контроль- ная груп- па ($A1$)	диффузный токсический зоб ($A2$)	вегетативная сосудистая дис- тония ($A3$)
1	0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.1/X9	6.8	14.46	12.8
2	0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.3/X9	7.4	15.96	13.6
3	0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.5/X9	8	17.46	14.4
4	0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.7/X9	8.6	18.96	15.2
5	0.4/X4, 0.2/X5, 0.5/X6, 0.2/X7, 0.6/X8, 0.9/X9	9.2	20.46	16

В целом, диагноз не изменился, однако с увеличением степени выраженности симптома (потеря веса), вероятность заболевания токсический зоб значительно увеличивается по сравнению с заболеванием диффузный токсический зоб. Отсюда можно сделать вывод: симптом в большей степени относится к заболеванию токсический зоб.

Влияние изменения состояния системы (степени выраженности симптомов)

на результат диагностики, как показано в данной работе, очевиден. Следует отметить, что известный байесовский метод диагностирования не позволяет сделать аналогичный вывод.

Изменения состояния пациента можно рассматривать как динамический ряд и в дальнейшем, следует его усовершенствовать. Не исключается возможность использования данного метода для прогнози-

рования течения заболевания, что является актуальной проблемой, поскольку медицина постоянно сталкивается с влиянием внешних и внутренних факторов (действие радиации, лекарственных препаратов, ухудшения или улучшение здоровья пациента и др.). В таких условиях меняется степень выраженности симптома. Модель диагностирования методом проекции градиентов можно использовать, в целях обучения, в медицинских вузах. Применение новых методов диагностирования, каковым является представленная математическая модель, основывающаяся на применении базы данных, взятых из практического здравоохранения, дает возможность повысить эффективность при принятии решений. При соответствующей технической реализации, с помощью электронно-вычислительной

техники, может быть использована модель для мониторинга в медицине.

Список литературы

1. Нурмаганбетова М.О., Информационно-математическое моделирование диагностики и прогноза заболеваний в медицине: монография. – Алматы, 2007. – С.103.
2. Нурмаганбетова М.О., Нурмагамбетов Д.Е., Оспан А.Б. Модель диагностирования на основе метода многокритериальной оценки и выбора альтернатив // Сб. докладов X Юбилейной Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной техники и технологии». – Липецк, 2013.
3. Нурмаганбетова М.О. Математические подходы в медицинских исследованиях: монография. – Германия, Lambert Academic-Publishing, 2012. – С.172.
4. Васильев Ф.П. Метод оптимизации. – М.:Факториал Пресс, 2002.
5. Гончаров М. Метод проекции градиента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.businessdataanalytics.ru>.

УДК 616-003.725:615.015.3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЙСТВИЯ Фуллеренов C_{60-80} В СВЕРХМАЛЫХ ДОЗАХ НА УРОВЕНЬ ЖИРНЫХ КИСЛОТ МЕМБРАН КАРДИОМИОЦИТОВ И В МЕЖКЛЕТОЧНОМ ВЕЩЕСТВЕ И ЦИТОПЛАЗМЕ ПРИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ МИОКАРДИТЕ У КРЫС

Денисов Ю.Д.

НИИ Кардиологии и внутренних болезней Министерства здравоохранения и социального развития Республики Казахстан, Алматы, e-mail: yuriagnostic@yandex.ru

В статье анализируется сравнительное воздействие фуллеренов C_{60-80} в сверхмалых дозах $2,3 \cdot 10^{-13}$ – $2,3 \cdot 10^{-16}$ М (СМД) на включение жирных кислот в фосфолипиды мембран кардиомиоцитов и содержание жирных кислот в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов при экспериментальном миокардите. Показано, что фуллерены C_{60-80} активизируют включение жирных кислот как в фосфолипиды мембран, так и их содержание в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов дозозависимо. Большеей активностью обладали фуллерены C_{60-80} в СМД $2,3 \cdot 10^{-16}$ М.

Ключевые слова: фуллерены C_{60-80} , сверхмалые дозы, жирные кислоты, экспериментальный миокардит

COMPARATIVE ANALYSIS OF INFLUENCE FULLERENES C_{60-80} IN ULTRA-LOW DOSES ON THE LEVELS OF FATTY ACID MEMBRANES OF CARDIOMYOCYTES AND IN THE INTERCELLULAR SUBSTANCE AND CYTOPLASM IN EXPERIMENTAL INFARCTION IN RATS

Denisov Y.D.

Institute of Cardiology and Internal Diseases of the Ministry of Health and Social Development of the Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: yuriagnostic@yandex.ru

The article analyzes the comparative effects of fullerenes S_{60-80} in midget doses of $2,3 \cdot 10^{-13}$ – $2,3 \cdot 10^{-16}$ М (ULD) in the inclusion of fatty acids in the membrane phospholipids of cardiomyocytes and the fatty acid content in the intercellular substance and the cytoplasm of cardiomyocytes in experimental infarction. It is show that the influence of fullerenes C_{60-80} for activation the inclusion of fatty acids to membrane's phospholipids and their content in intercellular substance and cytoplasm of cardiomyocytes dose-dependent manner. Greater activity had fullerenes C_{60-80} in ULD $2,3 \cdot 10^{-16}$ М.

Keywords: fullerenes C_{60-80} , ultra-low doses, fatty acids, experimental myocarditis

Более двадцати лет исследуется феномен сверхмалых доз (СМД) во всем мире. На настоящее время изучено действие гормонов, цитостатиков, нестероидных противовоспалительных, психотропных препаратов и вакцин в СМД [1]. Данный список можно было бы продолжить. Главное из достоинств действия препаратов в СМД – активность препаратов на том же уровне, что и в среднетерапевтических дозах, а второе, и на наш взгляд, очень серьезное свойство – отсутствие побочных явлений. Кроме того, препараты в СМД обладают синергическим эффектом – они потенцируют действие тех же препаратов в среднетерапевтических дозах.

В настоящее время в медицинской практике используется несколько препаратов в сверхмалых дозах. Видимо, их количество было бы значительно больше, если бы врачи знали механизм действия препаратов в СМД, а фармацевты могли бы проводить анализ качества лекарственных препаратов. Сложность, как первого, так и второго в количестве действующего вещества.

В наших предыдущих сообщениях [2,3,4] было показано, что для анализа активности препаратов в СМД (в нашем случае диклофенак, лепримар, беталейкин) мы использовали изучение уровня жирных кислот (ЖК) в мембранах и межклеточном веществе и цитоплазме сердца, печени и почек. Как показали исследования, данный метод эффективно показывает изменение концентрации ЖК при влиянии разных доз, в том числе и разных СМД.

Последнее десятилетие ознаменовалось активным исследованием и использованием нанопрепаратов в медицине и биологии. Была показана их значительная эффективность. Однако, как и в вопросе о действии препаратов в СМД, большая проблема обозначилась в контроле их действия и механизме действия нанопрепаратов. Кроме того, нанопрепараты обладают токсическим действием на биологические объекты. Именно в этой связи стало развиваться новое направление – нанотоксикология. И здесь, по аналогии с СМД, требуется адекватный

метод изучения влияния нанопрепаратов на организм животных и человека.

Все эти факты подвели нас к исследованию влияния одного из наиболее популярных нанопрепаратов – фуллерен C_{60-80} . Было исследовано влияние фуллеренов C_{60-80} в разных дозах от эквивалента среднетерапевтических доз до СМД.

Целью работы было изучение влияния фуллеренов C_{60-80} в сверхмалых дозах (СМД-1 – $2,3 \cdot 10^{-13}$ М и СМД-2 – $2,3 \cdot 10^{-16}$ М) на уровень жирных кислот фосфолипидов мембран и межклеточного вещества и цитоплазмы кардиомиоцитов при экспериментальном миокардите у крыс.

Материалы и методы исследования

В эксперименте использовались неимбредные крысы – самцы, весом 220-240 г. Экспериментальный миокардит моделировался «цитокиновым взрывом» – введением перикардially бета-лейкина. Фуллерены C_{60-80} растворялись в растительном масле соответственно с необходимой концентрации. Эмульгатором служил ТВИН – 80. Полученная эмульсия вводилась энтерально с помощью желудочного зонда. Мембраны клеток исследуемых органов с последующим выделением фосфолипидов проводились по стандартной методике. После гидролиза ЖК подвергались метилированию. Качественный и количественный анализ ЖК проводился с помощью газового хроматографа «Agilent 8090». Статистическая обработка проводилась с помощью программного пакета

«Statistica-8». В исследовании изучались фуллерены в СМД, равной $2,3 \cdot 10^{-13}$ и $2,3 \cdot 10^{-16}$ М.

Результаты исследования и их обсуждение

Как видно из таблицы, фуллерены C_{60-80} в СМД влияют на включение жирных кислот в фосфолипиды мембран кардиомиоцитов. При изучении количественных характеристик уровней ЖК, было показано, что фуллерены C_{60-80} в СМД – 1 уменьшают концентрацию Миристолеиновой, Пальмитолеиновой, Линолеадиновой, Докозагексаеиновой и Нервоновой кислот по отношению к действию фуллеренов C_{60-80} в СМД – 2. Концентрация Линолеиновой и Эйкозаноиновой кислот статистически недостоверно различаются. Уровни Петроселининовой, Вакцениковой, Олеиновой, Арахидоноиновой и Эруковой кислот под действием фуллеренов C_{60-80} в СМД -1 достоверно повышаются. Уровни Элаидиновой кислоты под действием фуллеренов C_{60-80} как в СМД-1, так и в СМД – 2 были в следовых концентрациях, а уровень Линолеиновой кислоты был в следовой концентрации только под действием СМД-1.

Таким образом, включение ЖК в фосфолипиды мембран кардиомиоцитов эффективнее контролируется фуллеренами C_{60-80} в СМД, равной $2,3 \cdot 10^{-16}$ М.

Изменение уровня жирных кислот в мембранах и внеклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов под действием Фуллеренов C_{60-80}

Жирные кислоты	Концентрация фуллеренов C_{60-80}			
	Мембраны		Межклеточное вещество	
	$2,3 \cdot 10^{-13}$ М	$2,3 \cdot 10^{-16}$ М	$2,3 \cdot 10^{-13}$ М	$2,3 \cdot 10^{-16}$ М
Myristoleic acid	17,8±1,8	19,2±1,89	4,04±0,4	5,12±0,52
Methyl Palmitoleate	3,31±0,34	4,5±0,5	2,3±0,23	2,57±0,26
Linoleadic acid	2,01±0,2	3,48±0,35	18,14±1,81*	19,4±1,94*
Cis-6-Petroselenic acid	3,98±0,4	3,1±0,31	13,91±1,4	15,4±1,43
Elaidic acid	с/к	с/к	3,78±0,39	3,6±0,36
Methyl LenoleNate	2,98±0,29*	3,01±0,3*	с/к	с/к
Methyl Linoleate	с/к	1,9± 0,2	с/к	с/к
Cis – Vaccenic acid	2,38±0,24	1,63±0,16	с/к	с/к
Oleic Acid	2,25±0,22	1,15±0,12	0,94±0,09	0,6±0,07
Eicosatetraenoic	25,93±2,6	23,09 ±2,1	10,8±1,1	11,2± 1,2
Methyl Eicosenoate	14,1±1,5	13,94 ±1,39	6,11± 0,62*	5,9±0,62*
Docosahexaenoic	13,11±1,31	15,16 ±1,52	14,1±1,41	13,1±1,35
Methyl Erucate	12,66±1,27	9,14±0,91	10,78±1,1*	10,01±1,06*
Methyl Nervonate	0,11±0,01	0,7± 0,07	15,1±1,5	13,1±1,31

* – $p \geq 0.005$.

Влияние фуллеренов C_{60-80} в СМД-1 и СМД-2 на концентрации жирных кислот в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов показано в таблице. Как и в мембранах, фуллерены C_{60-80} в СМД-2 повышают концентрацию Миристолеиновой, Пальмитолеиновой кислот. Кроме того, происходит еще и повышение Петроселиниковой, Арахидоновой кислот, Уровни Элаидиновой, Олеиновой, Докозагексаеновой и Нервоновой кислот по отношению к СМД-1. Концентрации Линолеадиновой, Эйкозановой и Эруковой кислот изменяются статистически недостоверно ($p \geq 0,005$). Интересен тот факт, что недостоверное различие Эйкозановой кислоты наблюдалось как в мембранах, так и в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов. Уровни Линоленовой, Линолевой, Элаидиновой и цис-Вакцениковой кислот были в следовых концентрациях. При этом, интересен факт, что Элаидиновая кислота в мембранах была в следовых концентрациях, а в межклеточном веществе и цитоплазме – достоверно не различались между СМД-1 и СМД-2. Это можно трактовать, что данная кислота является транс-изомером Олеиновой кислоты. Такая же ситуация складывается с Линолеадиновой кислотой, которая является транс-изомером Линолевой кислоты. А транс-изомеры не активны в биохимических процессах.

Таким образом, можно констатировать, что сверхмалые дозы фуллеренов C_{60-80} паритетно повышают и понижают уровни ЖК в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов.

При сравнении воздействия фуллеренов на уровень жирных кислот в мембранах и в межклеточном веществе и цитоплазме (см. рис. 1, 2) также обращает на себя дозозависимый эффект. Фуллерены C_{60-80} в СМД $2,3 \cdot 10^{-13}$ М значительно активируют синтез и транспорт Линолеадиновой, Петроселиниковой, Нервоновой кислот в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов по сравнению с мембранами. То же зарегистрировано при действии данного препарата в СМД-2. Однако, концентрация Миристолеиновой, Пальмитолеиновой, Линоленовой, Олеиновой, Докозагексаеновой и, особенно, Арахидоновой кислот снижались как в мембранах, так и в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов. Кроме того, некоторые ЖК были в следовых концентрациях (см. табл., рис. 1, 2).

Таким образом, результаты исследования показывают, что фуллерены C_{60-80} в сверхмалых дозах эффективно влияют на включение жирных кислот как в фосфолипиды мембран, так и в межклеточное вещество и цитоплазму кардиомиоцитов при экспериментальном ми-

окардите. Если возможно говорить о логике включения ЖК в фосфолипиды и в межклеточное вещество, это довольно неблагодарное дело – например, концентрация Линолеадиновой кислоты, являясь транс-изомером Олеиновой кислоты, выше была в межклеточном веществе и цитоплазме, чем в мембране кардиомиоцитов при воздействии как фуллеренов СМД-1, так и СМД-2, а сама Олеиновая кислота при тех же условиях, выше в мембранах. Но точно известно, что ЖК не синтезируются в мембранах. Другой пример: Арахидоновая кислота, менеджер воспалительных процессов, активнее включается в фосфолипиды мембран кардиомиоцитов, чем в межклеточное вещество и цитоплазму под действием фуллеренов как в СМД-1, так и в СМД-2. А Линолевая кислота, её предшественник, как в мембранах, так и в межклеточном веществе, обнаруживалась в следовых концентрациях при воздействии фуллеренов в СМД-1. В СМД-2 Линолевая кислота появляется в фосфолипидах мембран, но в межклеточном веществе и цитоплазме все также обнаруживалась в следовых концентрациях. Другой предшественник Арахидоновой кислоты – Линоленовая кислота под действием фуллеренов C_{60-80} как в СМД-1, так и в СМД-2 в мембранах обнаруживались, практически, в одинаковых концентрациях (2,98 и 3,01%, соответственно), а в межклеточном веществе и цитоплазме – в следовых концентрациях как в СМД-1, так и в СМД-2.

Однако основным результатом данного исследования, на наш взгляд, является констатация факта, что фуллерены C_{60-80} в сверхмалых дозах влияют на тонкие механизмы регуляции синтезом и транспортом жирных кислот в мембраны и межклеточное вещество. А если сравнить их активность с влиянием лекарственных препаратов, например, с действием диклофенака (5), можно сделать вывод, что механизм действия ксенобиотиков в сверхмалых дозах един. Следовательно, воздействие веществ в сверхмалых дозах является общебиологическим и фундаментальным.

Выводы

Фуллерены C_{60-80} в сверхмалых дозах $2,3 \cdot 10^{-13}$ и $2,3 \cdot 10^{-16}$ М влияют на механизмы регуляции синтезом и транспортом жирных кислот в мембраны и межклеточное вещество и цитоплазму клеток

Фуллерены C_{60-80} в СМД, равных $2,3 \cdot 10^{-16}$ М эффективнее контролирует включение ЖК в фосфолипиды мембран кардиомиоцитов.

Сверхмалые дозы фуллеренов C_{60-80} паритетно повышают и понижают уровни ЖК в межклеточном веществе и цитоплазме кардиомиоцитов.

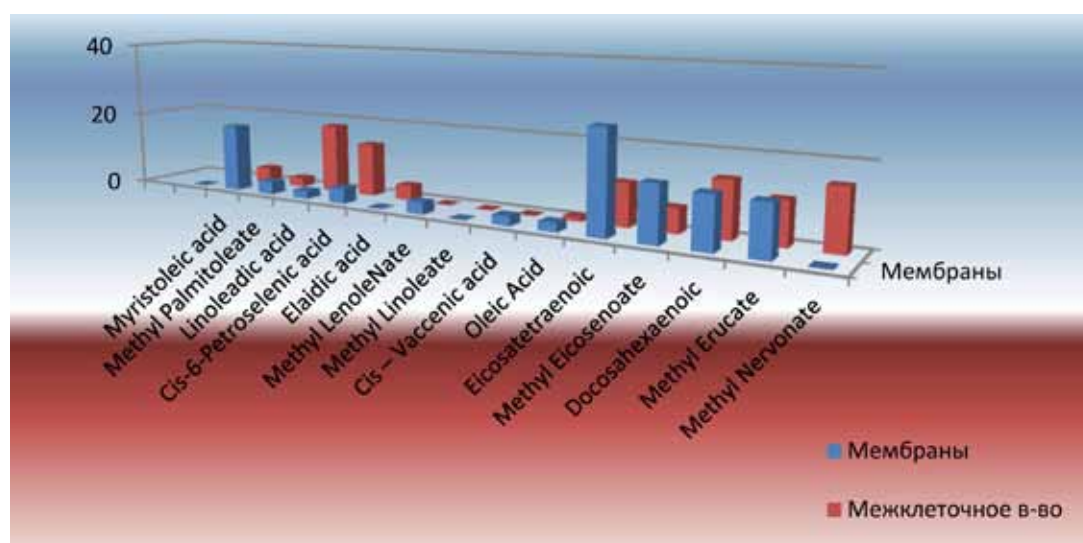


Рис. 1. Изменение концентрации жирных кислот под действием фуллеренов C_{60-80} в сверхмалой дозе $2,3 \cdot 10^{-13} M$

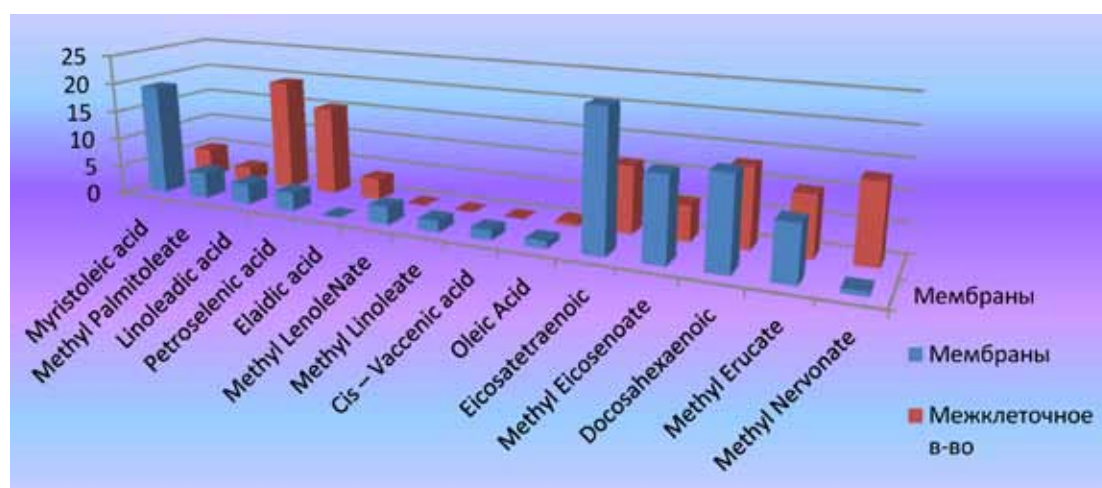


Рис. 2. Изменение концентрации жирных кислот под действием фуллеренов C_{60-80} в сверхмалой дозе $2,3 \cdot 10^{-16} M$

Список литературы

1. www.http.medline.com.
2. Денисов Ю.Д. Влияние диклофенака в разных сверхмалых концентрациях на количественный состав жирных кислот фосфолипидов мембран при экспериментальном миокардите у крыс // Материалы 6-го Международного конгресса «Слабые и сверхслабые поля и излучения в биологии и медицине». – СПб., 2012. – С. 72.
3. Денисов Ю.Д. Сравнительный анализ действия липримара и диклофенака в сверхмалых дозах на уровень жирных кислот цитоплазмы и межклеточного вещества кардиомиоцитов при экспериментальном миокардите // Тезисы III съезда терапевтов, V конгресса кардиологов РК. Алматы, 2013: Терапевтический вестник. – № 02(38). – 2013. – С. 80.
4. Денисов Ю.Д., Северова Е.А., Поминова Н.М. Сравнительный анализ влияния цитокинов и нестероидных противовоспалительных препаратов в сверхмалых дозах на уровень жирных кислот фосфолипидов мембран клеток крыс при экспериментальном миокардите // Материалы 6-го Международного конгресса «Слабые и сверхмалые поля и излучения в биологии и медицине». – СПб., 2012. – С. 72.
5. Денисов Ю.Д. Сравнительный анализ влияния фуллеренов C_{60-80} и нестероидных противовоспалительных препаратов в сверхмалых дозах на уровень жирных кислот мембран органов при экспериментальном миокардите // Материалы 7-го Международного конгресса Слабые и сверхмалые поля и излучения в биологии и медицине. – СПб., 2015. – С. 143.

УДК 615.1:54 + 576.8

ФАРМАЦЕВТИЧЕСКАЯ ХИМИЯ – ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**Кокина Д.Г., Платонова Н.А., Чекулаева Г.Ю.***ГБОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова»
Минздрава России, Рязань, e-mail: farmhim2014@mail.ru*

Успеваемость студента является одним из наиболее важных показателей оценки качества образования, ее результаты оказывают существенное влияние на появление мотивации к обучению и формированию профессионального мышления. Одним из способов оценки качества усвоения дисциплины «Фармацевтическая химия» является балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов. В статье рассматриваются особенности реализации рейтинговой системы оценки знаний на кафедре фармацевтической и токсикологической химии, влияние БРС на успеваемость студентов вуза путем повышения стимулирования самостоятельной еженедельной работы, как один из элементов управления учебным процессом в течение семестра.

Ключевые слова: фармацевтическая химия, балльно-рейтинговая система**THE POINT-RATING SYSTEM USING EXPERIENCE OF ASSESSING STUDENTS IN PHARMACEUTICAL CHEMISTRY****Kokina D.G., Platonova N.A., Chekulaeva G.Y.***I.P. Pavlov Ryazan State Medical University, Ryazan, e-mail: farmhim2014@mail.ru*

Student performance is one of the most important indicators for assessing the quality of education, the results have a significant impact on increasing motivation for learning and the formation of professional thinking. One way to assess the quality of mastering the discipline «Pharmaceutical Chemistry» is a score-rating system of students' knowledge. The article discusses the features of the implementation of the rating system of assessment at the Department of Pharmaceutical and Toxicological Chemistry, impact on the academic performance of high school students by increasing stimulation of independent weekly working as one of the elements of educational process throughout the semester.

Keywords: pharmaceutical chemistry, point-rating system

Качество образования – основная цель, преследуемая высшим образовательным учреждением на всех этапах процесса обучения.

Активное участие и заинтересованность студентов в учебном процессе вуза рассматривались как важнейший резерв повышения качества подготовки специалистов.

Балльно-рейтинговая система (БРС) оценки знаний студентов в нашем вузе была введена в 2010 году [4], целями которой было:

- стимулирование повседневной систематической работы студентов;
- повышение мотивации студентов к освоению профессиональных образовательных программ на базе высокой дифференциации оценки результатов их учебной работы;
- определение реального места, которое занимает студент среди сокурсников в соответствии со своими успехами в учебе;
- снижение роли случайных факторов при сдаче экзаменов и/или зачетов;
- создание объективных критериев при отборе кандидатов на продолжение обучения в рамках послевузовского образования.

Однако элементы БРС на кафедре применялись нами ранее [9], с целью стимулирова-

ния самостоятельной еженедельной работы студентов в качестве одного из элементов управления учебным процессом в течение семестра. Здесь уместно дать определение, что такое «самостоятельная работа». Согласно современного словаря по педагогике [2] самостоятельная работа трактуется как «...высшая форма образовательной деятельности обучающегося». Нам кажется, что более полно это понятие соответствует следующему определению – «Самостоятельная работа учащихся – это вид учебной деятельности, при котором учащиеся под руководством учителя выполняют индивидуальные, групповые и фронтальные учебные задания, прилагая для этого умственные и физические усилия» [1]. Можно было бы сделать дополнение, что эта работа выполняется в аудиторное и внеаудиторное время. Самостоятельная работа, являющаяся основой формирования профессиональных компетенций, нами уже обсуждалась [3].

В соответствии с ФГОС [6] «высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки...путем...разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников...». Суть проблемы заключается в том, что балль-

но-рейтинговая система используется только для оценки знаний студентов, но не учитывает «умения», которые можно охарактеризовать как освоенные студентом способность выполнять определенные действия по совокупности приобретенных знаний и навыков. Говоря о знаниях студентов, нельзя пройти мимо того факта, что Программа по фармацевтической химии для студентов фармацевтических вузов (факультетов) утверждена МЗ РФ, Москва, ГОУ ВУНМЦ в 2002 году. Программа составлена в соответствии с состоянием фармацевтической науки и практики почти 15 лет назад. В соответствии с Федеральным законом РФ [7], подготовка медицинским и фармацевтическим работникам осуществляется путем реализации профессиональных образовательных программ, в данном случае, высшего образования. В настоящее время каждое высшее учебное заведение самостоятельно решает вопросы изменения содержания Рабочих программ соответствующих реалитам времени. Однако, в соответствии с Федеральным законом [8] с 1 января 2016 года право на осуществление медицинской и фармацевтической деятельности в Российской Федерации будут иметь лица, получившие медицинское или иное образование в Российской Федерации в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и имеющие свидетельство об аккредитации специалиста, то есть прошедшие процедуру аккредитации специалистов является онлайн-тестирование, к которому набор тестов составлен специалистами в области «Фармация» и профессорско-преподавательским составом некоторых вузов страны, которые ориентируются на Рабочие программы по выпускающим дисциплинам своего вуза. В результате база тестов содержит вопросы, которые в других вузах не входили в Рабочие программы. Следовательно, вольно или невольно вузы должны в учебном процессе подстраиваться под материал онлайн-тестирования.

Целенаправленное формирующее воздействие на сознание студентов идет через практические занятия, связанные с решением модельных проблемных ситуаций [3]. Это позволяет оценить знания студентов с учетом таких характеристик как:

- умение восстанавливать знания в логической системе;
- наличие дополнительных самостоятельно приобретенных знаний;
- оригинальность подхода в решение учебных задач;

– показатель профессионального развития студентов.

Фармацевтическая химия как профильная выпускающая дисциплина специальности «Фармация» изучается в течение пяти (V, VI, VII, VIII, IX) семестров, нормативный рейтинг дисциплины составляет 250 баллов. Из них 75 баллов текущий контроль, 75 – рубежный контроль и 40 баллов – итоговый контроль. Перевод баллов в пятибалльную систему оценки проводится следующим образом: 212,75-250 баллов – «отлично», 162,75-212,5 баллов – «хорошо», 125,25 – 162,5 балла – «удовлетворительно», менее 125,25 баллов по результатам третьей аттестации студент не допускается к итоговой аттестации по фармацевтической химии.

Мониторинг балльно-рейтинговой системы оценки заключается в систематическом оперативном определении ее уровня для каждого студента, так и в среднем по группам. Частота измерений определяется графиком учебного процесса и зависит от количества учебных модулей и порядка проведения контрольных мероприятий.

Этапы БРС – текущий контроль, рубежный контроль, итоговый контроль определяются ежегодно для каждой конкретной группы в виде структуры и графика контрольных точек по датам и темам, с указанием максимальной оценки в рейтинговых баллах, и в начале учебного года доводятся до сведения студентов.

Рейтинговая система оценки знаний предполагает, что все виды деятельности студентов оцениваются суммарно в баллах, часть баллов можно заработать в течение семестра, а часть на экзамене. Чем работа более творческая и самостоятельная (контрольные работы, курсовая работа, коллоквиум), чем выше она оценивается. При этом вводится система штрафов за пропуски занятий и несвоевременное выполнение заданий.

Студент, пропустивший контрольную точку (КТ) по уважительной причине (подтверждение документальное деканатом) сдает ее по согласованию с преподавателем в дополнительное время без понижающих санкций.

Студент, пропустивший КТ по неуважительной причине (подтверждение документальное деканатом) или получивший неудовлетворительную оценку сдает КТ с баллом ниже установленного.

Важной составляющей балльно-рейтинговой системы является своевременное исчерпывающее информирование студентов о набранных ими баллах, чтобы иметь возможность самостоятельно контролировать

набор суммы баллов, которые позволяет ему рассчитывать на ту или иную оценку в экзаменационную сессию.

При использовании балльно-рейтинговой системы с целью активизации учебного процесса и оперативном прогнозировании итоговой оценки студенты постоянно получают информацию о текущем рейтинге к концу семестра.

Значение своего текущего рейтинга студент может подсчитать самостоятельно, но, как правило, предпочитает услышать его от преподавателя.

Практика показала, что в случае ожидаемого негативного результата студент стремится активизировать учебную работу, для устранения отставания от графика активно посещает отработки, что также способствует повышению качества учебной работы.

Одним из важнейших критериев оценки качества знаний студентов является контроль их успеваемости. Контроль или оценка получаемых знаний базируются на следующих основных принципах: систематичность, объективность, отсутствие предвзятости. Полностью отвечает этим требованиям использование БРС.

Контроль освоения материала в традиционном российском образовании проводился с использованием набора вопросов:

- по темам занятий;
- вопросов к зачету;
- экзаменационных вопросов;
- курсовым работам и т.д.

ФГОС для аттестации обучающихся предлагает создавать фонды оценочных средств, что, в общем, всегда и было, и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

Но все это не решает проблемы неуспевающих студентов («хвостистов»), бесконечные пересдачи КТ продолжают нервировать преподавателей и студентов.

Преподаватели заполняют электронные журналы, используя программу MarkBookManager (Менеджер электронных журналов). Менеджер электронных журналов разработан в ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России для облегчения перехода преподавателя от классической системы оценки знаний к балльно-рейтинговой системе. Менеджер состоит из двух программ: – непосредственно Менеджера журналов и редактора модулей дисциплин. Модули дисциплин являются основой при создании журналов групп обучающихся, содержащей информацию о специальностях, изучаемых на кафедре, семестрах обучения, тематическом плане, контрольных

точках. Модули дисциплин соответствуют учебному плану и позволяют унифицировать создание журналов. Программа MarkBookManager автоматически рассчитывает даты практических занятий, исходя из продолжительности рабочей недели, составляет праздничные и выходные дни.

Менеджер электронных журналов позволяет вести журналы, как в привычной классической системе оценки знаний, так и в балльно-рейтинговой. Пользователем, то есть преподавателем, устанавливается градация оценки (с минусом/с плюсом), штраф при пересдаче, точность округления баллов рейтинга.

При помощи программы MarkBookManager возможно создание следующей отчетной документации:

- рейтинговые ведомости;
- зачетно-экзаменационные ведомости;
- зачетно-экзаменационные балльно-рейтинговые ведомости;
- сводные таблицы экзаменаторов;
- отчет об отстающих студентах;
- отчет об отработках.

Все документы, созданные при помощи программы, можно распечатать, а также, сохранить в файл, совместимый по формату с Microsoft Word (всех версий) для дальнейшей работы и передачи в деканат.

Отправку электронных журналов по успеваемости в предусмотренные действующим положением вуза сроки осуществляет ответственный за реализацию БРС на кафедре. Регулярность отправки электронных журналов по успеваемости, предусмотрена действующим положением вуза. Файлы электронных журналов пересылаются на сервер БРС через функцию импорта файлов на сервере БРС, таким образом, деканат имеет возможность оперативно получать информацию о студентах, имеющих задолженность по дисциплине.

По результатам рейтинговой оценки можно ранжировать студентов по успеваемости, что дает более полную и достоверную картину интенсивности работы каждого студента за семестр.

Накопление статистических данных и использование мониторинга рейтинговой системы оценки знаний на разных этапах учебного процесса позволяет выявить проблемы в его организации, определить задачи и перспективы, способствует модернизации учебного процесса по конкретной дисциплине, исходя из требований его эффективности и качества.

Проанализировано влияние на успеваемость студентов использование балльно-рейтинговой системы, что представлено в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Мониторинг успеваемости студентов по результатам экзаменационных сессий

Показатель успеваемости \ Учебный год	Курс	2009/10	2010/11*	2011/12	2012/13	2013/14**	2014/15***
Средний балл по пяти-балльной системе	III	3,67	3,04	3,33	3,61	-	-
	IV	3,47	3,62	3,36	3,37	3,76	-
Средний балл по БРС (в % от max)	III	74	59	63	65	-	-
	IV	-	66	62	60	70	-
Успеваемость (в %) Цифры приведены к целно-численным значениям	III	81	93	80	82	-	-
	IV	90	91	80	80	100	-

* Введение БРС в вузе.

** Переход на ФГОС по дисциплине.

*** Экзаменационная сессия по ФГОС не предусмотрена.

Таблица 2

Мониторинг успеваемости студентов по результатам промежуточной аттестации в форме зачета

Показатель успеваемости \ Учебный год	Курс	2009/10	2010/11*	2011/12	2012/13	2013/14**	2014/15
Средний балл по БРС (в % от max) Цифры приведены к целночисленным значениям	III	-	91	84	67	60	64
	IV	-	85	79	64	69	71
	V	-	-	-	90	88	75
Успеваемость (в %) Цифры приведены к целночисленным значениям	III	81	94	90	91	73	81
	IV	90	100	100	92	97	81
	V	-	-	-	100	100	100

* Введение БРС в вузе.

** Переход на ФГОС по дисциплине.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний в организацию учебного процесса существенным образом не влияет на освоение студентами изучаемого материала.

Можно согласиться [5], что «...практика использования БРС обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента и ее результатов», но субъективность и предвзятость преподавателей остаются под вопросом.

Можно согласиться [10], что оценка регулярности выполнения контрольных точек балльно-рейтинговой системы позволяет характеризовать личностные качества студентов, как способность и готовность организовывать работу, принимать ответственные решения в рамках своей компетенции.

Список литературы

1. Нильсон О.А., Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин: ТалПресс, 1976. – 166 с.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – С. 198.

3. Платонова Н.А., Чекулаева Г.Ю. Управление самостоятельной работой студентов в условиях компетентного подхода в образовательном процессе по фармацевтической химии. – Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №11 (часть 3). – С. 416-419.

4. Положение о балльно-рейтинговой оценке знаний студентов ГОУ ВПО РязГМУ Минздрава России от 19 ноября 2010 года №197-д.

5. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – №6. – С.28-40.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (специальности) 060301 Фармация (квалификация (степень) «специалист»), 2011.

7. Федеральный закон РФ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» № 323-ФЗ от 21.11.2011.

8. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» №276-ФЗ, 2013, статья 82.

9. Чекулаева Г.Ю., Платонова Н.А. Контроль качества обеспечения образования через рейтинг // Мат.межрег.межвузов.науч.-метод.конференции «Современные проблемы качественного образования в высшей школе», Киров. – 2007. – С.149-150.

10. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С.22-30.

УДК 612.13:37.014.1

**КВАНТОВАННЫЙ ТЕКСТ И ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ПО ТЕМЕ
«БИОФИЗИКА МЕМБРАН» ПО ПРЕДМЕТУ
«МЕДИЦИНСКАЯ БИОФИЗИКА»****Умирбекова З.К., Байдуллаева Г.Е., Абдраилова В.О., Нуртаева Г.К., Адипбаев Б.М.,
Алмабаева Н.М.***Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: uzamza@mail.ru*

В данной статье рассматривается квантование учебного текста и создания заданий в тестовой форме по теме «Биофизика мембран» по предмету «Медицинская биофизика». Общая цель квантования текстов – повышение качества учебного процесса. В квантовании учебной литературы главной идеей является стремление сделать текст короче, понятнее, доступнее, запоминающимся для студентов и для самопроверки обучающихся в конце предлагаются задания в тестовой форме.

Ключевые слова: квантованный текст, задание в тестовой форме, мембрана, структура**QUANTIZED TEXT AND TASKS IN THE TEST FORM BY TOPIC «BIOPHYSICS OF
MEMBRANE» ON THE SUBJECT «MEDICAL BIOPHYSICS»****Umirbekova Z.K., Baidullayeva G.E., Abdrassilova V.O., Nurtayeva G.K., Adibaev B.M.,
Almabayeva N.M.***Kazakh National Medical University named after S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: uzamza@mail.ru*

This article discusses the quantization of the educational text and create tasks in the test form on the theme «Biophysics of membrane» of the subject «Medical Biophysics». The overall objective of the quantization of texts – to improve the quality of the educational process. The quantization of the textbooks the main idea is to strive to make the text shorter, clearer, more accessible and memorable for students and for self-study in the end offered the job in the test form.

Keywords: quantized texts, tasks in the test form, membrane, structure of membrane

Внедрение в педагогический процесс эффективных методов, средств и форм обучения является весьма актуальной задачей образовательного процесса. Использование квантованных учебных текстов является одним из методов повышения качества образования.

Квантованием называется разделение учебного текста на сравнительно короткие части. В квантовании текста используются три основных приема: сжатие словесного и символического состава текстов; членение текстов на части; использование эффективных подзаголовков к каждой части учебного текста [1].

Излагаемый материал заметно сокращается, редактируется, чтобы стать более понятным большинству, если не всем учащимся так называемой целевой группы. Это означает, что квантование выполняется с учетом уровня подготовленности потенциальных читателей. К каждому тексту желательно иметь достаточное число квантов, подзаголовков к ним. Эффективным можно назвать текст, самостоятельное изучение которого за меньшую единицу учебного времени формирует лучшее качество знаний, у большего числа учащихся.

Квантование создаёт лучшие условия для понимания содержания учебных текстов, а компьютерный самоконтроль тестовыми формами обеспечивает сравнительно быстрое усвоение знаний, содержащихся в текстах и в заданиях.

Биофизика мембран*Определения*

Биофизика мембран – раздел биофизики клетки, имеющий большое значение для биологии. Многие жизненные процессы протекают на биологических мембранах. Нарушение мембранных процессов – причина многих патологий. Лечение также во многих случаях связано с взаимодействием на функционирование биологических мембран.

Структура мембраны

Биологическая мембрана – это структура, состоящая из органических молекул, которая имеет толщину около 7-10 нм и видима только посредством электронного микроскопа. В каждой клетке есть плазматическая мембрана, которая ограничивает содержимое клетки от наружной среды, и внутренние мембраны, которые формируют различные органоиды клетки [2].

Основа структуры любой мембраны состоит из двойного фосфолипидного слоя и белков. Соединения фосфолипидов состоят из глицерина или сфингозина. Кроме фосфолипидов в состав биологических мембран входят другие виды липидов: гликолипиды и стеориды. В состав мембраны также входят углеводы, гликопротеиды, вода. Общая площадь всех биологических мембран в организме человека достигает десятков тысяч квадратных метров.

Физические свойства биомембран

Биологическая мембрана в живых клетках находится в жидкокристаллическом состоянии. К физическим свойствам относятся подвижность компонентов и обладание поверхностным электрическим зарядом. Толщина биомембран составляет порядка 7-15 нм, емкость 0,5-1,3 нФ см², электрическое сопротивление 10²-10⁵ Ом см².

Функции биологических мембран

Основные функции биологических мембран можно разделить на 3 большие группы: барьерная, матричная и механическая.

Кроме того, биологические мембраны выполняют энергетическую, рецепторную функцию, участвуют в генерации и проведении биопотенциалов.

Барьерная функция

Барьерная функция обеспечивает селективный, регулируемый, пассивный и активный обмен веществ с окружающей средой. Селективность обеспечивает перенос одних веществ через мембрану, другие не переносятся.

Барьерная функция определяет в значительной степени жизнедеятельность органов и тканей, их чувствительность к бактериям, ядам, токсинам, чужеродным веществам и лекарствам.

Они ограничивают клетку от окружающей среды, защищают ее от вредных внешних воздействий и управляют обменом веществ между клеткой и ее окружением. Мембраны способствуют генерации электрических потенциалов и участвуют в синтезе энергии АТФ в митохондриях.

Матричная функция

Матричная функция обеспечивает определенное взаимное расположение и ориентацию мембранных белков. Обеспечивает их оптимальное взаимодействие.

Механическая функция

Механическая функция обеспечивает прочность и автономность клетки, внутриклеточных структур. Эта функция осно-

вана, прежде всего на механических свойствах мембранных структур.

Виды пассивного транспорта

Виды пассивного транспорта: диффузия, облегченная диффузия и фильтрация.

Диффузия

Диффузия – пассивное передвижение молекул или ионов по градиенту концентрации (из области высокой концентрации в область низкой).

Диффузия постепенно уменьшает градиент концентрации до тех пор, пока не наступит состояние равновесия. При этом в каждой точке устанавливается равная концентрация, и диффузия в обоих направлениях будет осуществляться в равной степени. Диффузия является пассивным транспортом, поскольку не требует затрат внешней энергии [3].

Формула времени установления равновесного состояния диффузии:

$$t = 0,693 \frac{V}{P \cdot S},$$

где V – объем, P – коэффициент проницаемости, S – площадь.

Закон Фика

Скорость диффузии определяется по закону Фика:

$$J = -D \frac{dC}{dx},$$

где J – плотность потока вещества через мембрану, D – коэффициент диффузии, $\frac{dC}{dx}$ – градиент концентрации. Плотность потока вещества через мембрану пропорциональна градиенту концентрации и зависит от коэффициента диффузии.

Уравнение Фика можно записать через коэффициент распределения:

$$J = -DK \frac{C_2 - C_1}{l},$$

где K – коэффициент распределения, l – толщина мембраны. Введем обозначение

$$P = DK / l$$

как коэффициент проницаемости. Тогда получаем

$$J = -P(C_2 - C_1).$$

Это выражение является законом Фика для пассивного транспорта веществ через мембрану.

Фильтрация

Фильтрация – жидкость, содержащая в себе посторонние вещества пропускается сквозь другое тело, способное удерживать их в себе.

Фильтрация осуществляется через мембранные белковые каналы – поры. Зависит от разности давлений снаружи и внутри клетки и проницаемости мембраны для жидкости и низкомолекулярных веществ. Диаметр пор чрезвычайно мал, поэтому фильтруются только низкомолекулярные вещества, вода и некоторые ионы.

Активный транспорт

Активный транспорт – перенос ионов против их концентрационных и электрохимических градиентов с использованием энергии метаболизма.

При активном транспорте происходит перенос веществ из области низкой концентрации в область высокой. При помощи активного транспорта переносятся гидрофильные полимерные молекулы, неорганические ионы (Na, Ca, K), водород, сахара, аминокислоты, витамины, гормоны и лекарственные вещества.

Активный транспорт осуществляется с обязательной затратой энергии, образующейся при расщеплении аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ).

Мембранный потенциал

Мембранным потенциалом называется разность потенциалов между внутренней и наружной поверхностями мембраны:

$$\Delta\varphi_M = \varphi_{BH} - \varphi_{HAP}.$$

Мембранный потенциал делится на потенциал покоя и потенциал действия.

Потенциал покоя

Потенциалом покоя (ПП) называют разность потенциалов покоящейся клетки между внутренней и наружной сторонами мембраны. Внутренняя сторона мембраны клетки заряжена отрицательно по отношению к наружной. Принимая потенциал наружного раствора за нуль, потенциал покоя записывают со знаком «минус». Величина потенциала покоя зависит от вида ткани и варьирует от –30 до –100 мВ.

Потенциал покоя определяется различной концентрацией ионов по обе стороны мембраны и диффузией ионов через мембрану. Именно поэтому возникает поток ионов через мембрану и образуется разность потенциалов клетки. Причина мембранного потенциала – диффузия ионов K⁺ из клетки наружу.

Одной из основных проблем было определение ионного состава внутренней среды. Клетки слишком малы, а между ними всегда имеется межклеточное вещество и жидкость. Только после создания техники микроэлектродов Алан Ходжкин, Хаксли (Англия) на опытах с уникальной клеткой гигантского аксона кальмара определили ионный состав цитоплазмы и величину потенциала. Выяснилось, что внутри клеток концентрация ионов калия в 30-40 раз выше чем снаружи [4].

Уравнение Нернста

Возникает разность потенциалов, величину определяет формула Нернста:

$$\Delta\varphi = \frac{RT}{ZF} \ln \frac{C_o}{C_i}.$$

В стационарном состоянии сумма потоков ионов через мембрану равна нулю:

$$J = J_{Na^+} + J_{K^+} - J_{Cl^-}.$$

Так как ионы хлора заряжены отрицательно, то перед потоком ионов хлора J_{Cl^-} ставится знак «-».

Уравнение Гольдмана-Ходжкина-Катца

Используя уравнения плотности потока положительных (K⁺ и Na⁺) и отрицательных (Cl⁻) ионов получаем уравнение потенциала покоя Гольдмана-Ходжкина-Катца:

$$\varphi_m = \frac{RT}{F} \ln \frac{P_{Na} [Na^+]_i + P_K [K^+]_i + P_{Cl} [Cl^-]_o}{P_{Na} [Na^+]_o + P_K [K^+]_o + P_{Cl} [Cl^-]_i}.$$

В состоянии покоя соотношение коэффициентов проницаемости для ионов K⁺, Na⁺ и Cl⁻ можно записать в таком виде:

$$P_K : P_{Na} : P_{Cl} = 1 : 0,04 : 0,45.$$

Так как в покое проницаемость клетки для ионов калия намного больше чем проницаемости других ионов, то потенциал покоя определяется преимущественно разностью концентраций ионов калия.

Задания

Вашему вниманию предлагаются задания, в которых могут быть один, два и большее количество правильных ответов.

1. ВИДЫ ПАССИВНОГО ТРАНСПОРТА

- 1) осмос
- 2) унипорт
- 3) симпорт
- 4) свободная диффузия
- 5) диффузия
- 6) фильтрация
- 7) антипорт
- 8) облегченная диффузия

2. ФУНКЦИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ МЕМБРАН

- 1) матричная
- 5) защитная
- 2) диффузионная
- 6) барьерная
- 3) транспортная
- 7) рецепторная
- 4) механическая
- 8) изоляционная

3. АКТИВНЫЙ ТРАНСПОРТ – ЭТО ПЕРЕНОС ВЕЩЕСТВ ЧЕРЕЗ КЛЕТОЧНЫЕ МЕМБРАНЫ

- 1) без затрат энергии
- 2) с затратами энергии
- 3) по градиенту концентрации
- 4) против градиента концентрации
- 5) из области высокой концентрации в область низкой
- 6) из области низкой концентрации в область высокой

4. ПАССИВНЫЙ ТРАНСПОРТ – ЭТО ПЕРЕНОС ВЕЩЕСТВ ЧЕРЕЗ КЛЕТОЧНЫЕ МЕМБРАНЫ

- 1) по градиенту
 - 2) против градиента
- ### КОНЦЕНТРАЦИИ
- 1) из области высокой в область низкой концентрации
 - 2) из области низкой в область высокой концентрации
- ### ПРИ ЭТОМ
- 1) затрачивается
 - 2) не затрачивается
- ### ЭНЕРГИЯ

5. ВИДЫ МЕМБРАННОГО ПОТЕНЦИАЛА

- 1) покоя
- 2) ионный
- 3) фазовый
- 4) диффузионный
- 5) действия
- 6) электронный

6. ПОТЕНЦИАЛ ПОКОЯ ЗАВИСИТ ОТ

- 1) заряда иона
- 2) температуры
- 3) концентрации
- 4) толщины мембраны
- 5) коэффициента диффузии
- 6) коэффициента проницаемости

7. УРАВНЕНИЕ НЕРНСТА

$$1) \Delta\varphi = \frac{RT}{ZF} \ln \frac{C_o}{C_i}.$$

$$2) \Delta\varphi = -D \frac{dC}{dx}$$

$$3) \Delta\varphi = 0,693 \frac{V}{P \cdot S}$$

$$4) \Delta\varphi = -DK \frac{C_2 - C_1}{l}$$

$$5) \Delta\varphi_M = \frac{RT}{F} \ln \frac{P_K [K]_i + P_{Na} [Na]_i + P_{Cl} [Cl]_e}{P_K [K]_e + P_{Na} [Na]_e + P_{Cl} [Cl]_i},$$

КОТОРОЕ ОПИСЫВАЕТ ПОТЕНЦИАЛ

- 1) покоя
- 2) действия

8. ВРЕМЯ УСТАНОВЛЕНИЯ РАВНОВЕСНОГО СОСТОЯНИЯ ДИФфуЗИИ ПРЯМО ПРОПОРЦИОНАЛЬНО

- 1) объему
 - 2) площади
 - 3) плотности
- ### И ОБРАТНО ПРОПОРЦИОНАЛЬНО
- 1) концентрации
 - 3) коэффициенту диффузии
 - 6) коэффициенту проницаемости

9. УРАВНЕНИЕ ФИКА

$$1) J = -D \frac{dC}{dx}$$

$$2) J = -P(C_2 - C_1)$$

$$3) J = -DK \frac{V}{P \cdot S}$$

$$4) J = -DK \frac{C_2 - C_1}{l}$$

$$5) J = -C \frac{dP}{dx}.$$

КОТОРОЕ ОПИСЫВАЕТ

- 1) осмос
- 2) диффузию
- 3) фильтрацию

10. В ПОКОЕ БОЛЬШОЮ ПОДВИЖНОСТЬ ИМЕЮТ ИОНЫ

- 1) хлора
- 2) калия
- 3) натрия
- 4) кальция

СООТНОШЕНИЕ КОЭФФИЦИЕНТОВ ПРОНИЦАЕМОСТИ

- 1) $P_K : P_{Na} : P_{Cl} = 1 : 0,04 : 0,45$
- 2) $P_K : P_{Na} : P_{Cl} = 1 : 20 : 0,45$
- 3) $P_K : P_{Na} : P_{Cl} = 20 : 0,45 : 0,04$
- 4) $P_K : P_{Na} : P_{Cl} = 0,04 : 0,045 : 20$

Список литературы

1. Аванесов В. Теория квантования учебных текстов // Обзор международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы предпринимательского и корпоративного права в России и за рубежом», 2014.
2. Антонов В.Ф., Черныш А.М., Пасечник В.И. Биофизика. – М.: Владос, 2012.
3. Ремизов А.Н. Медицинская и биологическая физика. 4-е изд., – М. Дрофа, 2012.
4. Тиманюк В.А., Животова Е.Н. Биофизика. – Киев: ИД «Профессионал», 2004.

УДК 378.147/378.180.6 (574)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ**Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Багиярова Ф.А., Кулаева С.Н., Белявская В.И.***Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: saltanat.e@bk.ru*

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психологической готовности к материнству. Падение рождаемости, огромное количество распадающихся семей, увеличение числа жестокого обращения с детьми указывают на отсутствие систематического подхода к разработке социальной и психологической помощи семьям и в первую очередь женщинам. Был проведен комплексный анализ готовности женщин разных возрастов к материнству. Знания степени готовности женщины быть матерями позволили бы своевременно диагностировать нарушения материнского поведения, спроектировать способы его коррекции и профилактики. А так же улучшить демографическую и семейную политику государства.

Ключевые слова: психологическая готовность, материнство, рождаемость, семья, профилактика, демографическая политика

THE INVESTIGATIONS OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO MOTHERHOOD IN WOMAN OF FERTILITY AGE**Madaliyeva S.K., Ernazarova S.T., Bagijarova F.A., Culaeva S.N., Belyavskaya V.I.***Kazakh National Medical University named after S.D. Asfendiyarov, Almaty, e-mail: saltanat.e@bk.ru*

The article is devoted to the topical issue of psychological readiness to motherhood. Decreasing of birth rates, a large number of falling apart families, increasing the number of child abuse are indicated a lack of a systematic approach of development of social and psychological assistance to families, and especially to women. There was a comprehensive analysis of women's readiness to motherhood of all ages. Knowledge of the degree of readiness to be mothers would allow diagnose disorders of maternal behavior, design methods of its correction and prevention. As well as improving the demographic and family policy of the state.

Keywords: psychological readiness, motherhood, fertility, family, prevention, demographic policy

Изучение психологии материнства – одна из мало разработанных наукой областей. Как указывает С.Ю. Мещерякова, при всём разнообразии подходов при изучении материнства систематического исследования связи готовности к материнству, реального материнского поведения и развития ребёнка не проводилось [3]. Филиппова Г.Г., автор книги «Психология материнства», указывает: «проблема готовности женщин к материнству остаётся весьма проблематичной» [5].

Имеющиеся в научно-публицистической литературе факты свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей (Титаренко В.Я., Мытиль А. и др.). Функции матери не занимают центрального места в самосознании современной женщины – этот тревожный факт отмечают многие отечественные и зарубежные учёные. Женщина рождает ребёнка, но считает его обузой (Бердникова Т.В.) [1]. В современных условиях, когда возросла социальная нагрузка на женщину, ей стало значительно сложнее, чем раньше, сочетать трудовую, общественно-полезную деятельность и материнство, это сочетание всё больше приобретает социальный характер. По мнению Матвеевой Е.В. возмож-

ность гармонического сочетания женщиной профессиональных и семейных ролей в значительной мере определяются её практической готовностью к семейной жизни и материнству [2].

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что несформированность психологической готовности к выполнению материнских функций ведёт к искажению нравственных ценностей самой личности женщины, к формированию идеологии антиматеринства, детофобии [6].

Актуальность изучения психологической готовности к материнству продиктована противоречием между острой демографической проблемой, связанных с падением рождаемости, например, снижением потребности в детях, о чем предупреждают социологи, ростом девиантного материнства, числа отказов от ребенка, огромным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением числа детей-сирот при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком и не разработанностью социальной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине.

Объект исследования – 45 женщин трёх возрастных групп:

1) женщины в возрасте от 18 до 27 лет;

- 2) женщины в возрасте от 27 до 33 лет;
- 3) женщины в возрасте от 33 года 40 лет;

Предмет исследования: социально-личностная, когнитивно-операционная, потребностно-мотивационная готовность к материнству, составляющие психологическую готовность к материнству.

Задачи:

- 1) Провести литературный обзор отечественных и зарубежных авторов по данной теме.
- 2) Исследовать материнскую позицию женщин, имеющих детей;
- 3) Подобрать, методический инструментарий для измерения психологической готовности к материнству;
- 4) Провести сравнительный анализ степени готовности к материнству женщин различных возрастных групп, имеющих и не имеющих детей.

Материалы и методы исследования

В качестве основного исследовательского метода была применена комплексная анкета, состоящая из 2 опросников: «Психологическая готовность к материнству» и «Готовы ли вы стать мамой». Анкета позволила выявить степень ценности ребёнка для женщины, тип материнского отношения к ребёнку, уровень знаний женщин о воспитании, развитии детей.

Анкета содержала два блока вопросов. Вопросы первого блока дали возможность узнать общие

сведения о респондентах: возраст, количество родов, аборт, семейное положение. Второй блок вопросов направлен на определение уровня психологической готовности к материнству. Он состоял из двух тестов-опросников, направленных на выявление уровня готовности женщин к материнству.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты первого блока. Исследование проводилось на одной экспериментальной группе. Исследование проводилось в один этап.

Группу составили сорок пять женщин в возрасте от 18 до 40 лет, которые были разбиты на три возрастные группы (18–27 лет, 27–33 лет, 33–40 лет).

44 % испытуемых находятся в возрасте от 18 до 27 лет, 33 % – от 27 до 33 лет, 22 % – от 33 до 40 лет;

У 22 % испытуемых количество родов 1, 51 % – 2-3, 27 % – 4-5;

66 % испытуемых производили аборт, 34 % не производили.

77 % испытуемых данной группы находятся в официальном браке, 15 % разведены, 8 % не состояли.

Результаты второго блока. Показатели теста «Психологическая готовность к материнству».

Тест №1 «Психологическая готовность к материнству»

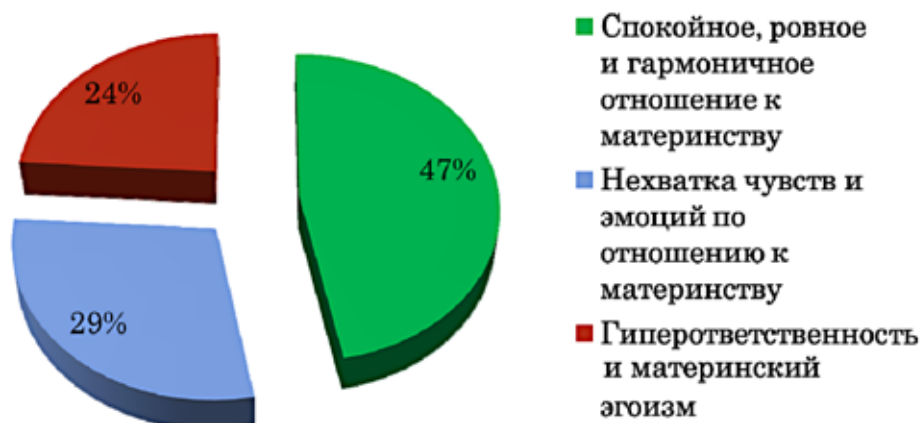


Диаграмма 1

Таким образом, анализ полученных данных показывает, что у более 50% испытуемых не хватка чувств и эмоций по отношению к материнству либо присутствует гиперответственность и материнский эгоизм. Лишь у 47% анкетированных спокойное, ровное и гармоничное отношение к материнству.

На основании полученных данных (диаграмма 1) можно сделать вывод о достаточно плохой психологической готовности к материнству. Возможной причиной недостаточной готовности является то, что женщины мало обращают внимание на сам процесс психологической готовности к рождению ребенка.

Результаты второго теста определили готовность к рождению ребенка.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые данной группы в частности не готовы к рождению ребенка и не осознают всю ответственность, которая появляется у женщины, решившей родить малыша.

В целом было выявлено, что примерно 50% женщин готовы к материнству по всем параметрам, однако уровень количество неготовых к материнству оказался все же больше.

Такие результаты можно объяснить тем, что большее количество испытуемых составляло возрастная группа от 18 до 27 лет. Эта возрастная группа, которая меньше осознаёт смысл детей и радость материнства, и не чувствует уверенность в том, что сможет вырастить ребёнка, взять на себя

Тест №2 «Готовы ли вы к рождению ребенка ?»



Диаграмма 2

Всего лишь у 48% респондентов присутствует внутренняя готовность к материнству. У остальных 52% респондентов показатель готовности к рождению ребенка очень низок. Из которых 24% еще не готовы подойти к рождению ребенка со всей необходимой ответственностью, а 28% – категория людей, которые делают своих детей средством достижения своих нереализованных целей. Особое внимание следует обратить на то, что люди, определяющие своих детей средством достижения своих нереализованных целей в частности не осознают этого.

ответственность за его воспитание и развитие. Подтверждается это и тем, что у опрошенных в возрасте 18-27 лет рождение ребёнка в первую очередь ассоциируется с ограничением свободы, отсутствием личной жизни, появлением непреодолимых трудностей. Радость в материнстве эти респонденты не видят.

Что касается возрастных групп, от 27 до 33 лет, также от 33 до 40 лет ценность ребёнка в жизни респондентов данных возрастных групп имеет важное значение. С ними женщины связывают свою ценность жизни.

Заключение

В настоящее время изучение степени психологической готовности к материнству женщин разного возраста является гарантом успешной демографической, семейной и социальной политики любого государства. Готовность к материнству характеризует «стартовый уровень» содержания материнской сферы, образует фундамент, на котором строится реальное поведение женщин.

Анализ полученных данных выявил, что более 40 % женщин будучи уже беременными не готовы быть матерями, что подтверждает существующие проблемы настоящего времени, такие как:

- падение рождаемости
- огромное число распадающихся семей
- рост числа случаев жестокого обращения с ребёнком
- не разработанность социальной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине.

Знания степени готовности женщины позволили бы своевременно диагностировать нарушения материнского поведения, спроектировать способы его коррекции и профилактики. Последнее особенно важно в современных условиях, когда актуальны проблемы, связанные не только с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним открытое пренебрежение и насилие, но и проблемы нарушения материнско-детских

отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребёнка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах. [4]

Результаты данного исследования должны послужить основой мероприятий, направленных :

- на разработку психологической программы по подготовке женщин к материнству;
- на более углубленное изучение психологической готовности разных возрастных групп женщин,;
- на разработку медицинской и психологической программ по оказанию своевременной помощи женщинам с несформированной готовностью к материнству;
- на своевременную диагностику и предупреждение девиантного материнства.

Список литературы

1. Долбик-Воробей Т.А. Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости // Социс. – 2003. – №11. – С.78-83.
2. Матвеева Е.В. Проект исследования на тему «Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества». – М.–Нью-Йорк, 2004.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии.-2002. – №5. – С.18-27.
4. Минюрова С.А. Тетерлева Е.А Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Психологический журнал. – 2002. – №5. – С.63-75.
5. Филиппова Г.Г. Трудная радость материнства // Семья и школа. – 2001. – №1-2.
6. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С.22-37.

УДК 61:578.025-057.21

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ШКОЛ И ВУЗОВ

Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Кудайбергенова А.Ж., Белявская В.И.

Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,

e-mail: saltanat.e@bk.ru

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме профилактики соматических заболеваний. Был проведен комплексный анализ влияния эмоционального выгорания и уровня самооценки на развитие таких заболеваний, как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, желчнокаменная болезнь и многих других. Влияние данных факторов в формировании соматических болезней рассматривалось на примере преподавателей школ и вузов. Данная категория была выбрана не случайно. Большое эмоциональное напряжение, коммуникативные перегрузки, социальная незащищенность и низкий статус профессии учителя в массовом восприятии наиболее ярко демонстрируют проявление синдрома эмоционального выгорания и негативной самооценки. Результаты данного исследования должны послужить основой скрининговых и профилактических программ, направленных на предупреждение развития соматических заболеваний.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, негативная самооценка, соматические заболевания, преподаватели школ и вузов, профилактика

THE ROLE OF EMOTIONAL BURNOUT AND LEVEL OF SELF-ESTEEM IN THE FORMATION OF SOMATIC DISORDERS IN TEACHERS OF SCHOOLS AND UNIVERSITIES

Madaliyeva S.K., Ernazarova S.T., Kudaibergenova A.Z., Belyavskaya V.I.

Kazakh National Medical University named after Asfendiyarov, Almaty, e-mail: saltanat.e@bk.ru

The article is devoted to topical issue of prevention of somatic diseases. A comprehensive analysis of the impact of burnout and self-esteem to the development of diseases such as hypertension, coronary heart disease, gallstones and many others was carried out. The impact of these factors to the formation of somatic illnesses was considered by means of teachers of schools and universities. This category hasn't been chosen randomly. A great emotional stress, communication overload, social insecurity and the low status of the teaching profession in the mass perception are most clearly demonstrated the manifestation of burnout and negative self-esteem. The results of this investigation should provide the basis of screening and prevention programs aimed at prevention the development of somatic diseases.

Keywords: emotional burnout, negative self-esteem, somatic diseases, teachers of schools and universities, prevention

На сегодняшний день проводится достаточно работ по изучению влияния синдрома эмоционального выгорания на работу преподавателей, связи между самооценкой и трудоспособностью учителей, но крайне мало уделяется внимания совместной роли данных факторов в формировании соматических заболеваний преподавателей школ и вузов [7].

Соматические заболевания, вызванные внешними воздействиями или внутренними нарушениями внутренних органов или систем, по данным ВОЗ, в 38-42% случаях связаны с психологическими факторами, с психосоматикой [6]. К таким заболеваниям относятся артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, сахарный диабет, желчнокаменная болезнь, гастрит, хронический пиелонефрит и многие другие [3].

Снизить процент заболеваемости соматическими расстройствами среди преподавателей способно раннее выявление при-

чинных психологических факторов. Среди самых часто встречающихся причин деформации профессиональной деятельности педагогов выявляют синдром эмоционального выгорания и низкую самооценку [2]. Это связано, как правило, с большим эмоциональным напряжением, коммуникативными перегрузками, социальной незащищенностью и низким статусом профессии в массовом восприятии. Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них [1].

Таким образом, для своевременной профилактики соматических заболеваний у преподавателей школ и вузов очень важно

выявить роль эмоционального выгорания и уровня самооценки в развитии данной группы заболеваний.

Задачи:

1. Провести литературный обзор отечественных и зарубежных авторов по данной теме.

2. Осуществить подбор методик по определению эмоционального выгорания, уровня самооценки и наличия соматических расстройств.

3. Анкетирование преподавателей школ и вузов.

4. Интерпретация и анализ полученных данных.

5. Выявление группы преподавателей, наиболее подверженных эмоциональному выгоранию, низкой самооценке и соматическим заболеваниям.

Объект исследования: преподаватели школы и вуза (15 преподавателей начальной школы, 15 преподавателей среднего звена, 15 преподавателей старшего звена, 15 преподавателей медицинского вуза –итого 60 человек)

Предмет исследования: уровень эмоционального выгорания, самооценки и соматических заболеваний.

Материалы и методы исследования

1. Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптирован Н. Водопьяновой, Е. Старченковой. Согласно этому опроснику синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

1. Эмоциональное истощение обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоци-

ональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания. Возникает чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, наступает безразличие к потребностям других людей.

2. Деперсонализация (цинизм) проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В других случаях – повышение негативизма по отношению к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляются по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы.

3. Сокращенная профессиональная реализация (или редукция личных достижений) – третий компонент выгорания. Может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим [4].

2. Опросник «Самооценка» Г.В. и З.В. Резапкина.

Самооценка, или самовосприятие – это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой. Методика позволяет выявить позитивную, неустойчивую и негативную самооценку [5].

3. Устное анкетирование преподавателей на предмет наличия соматических заболеваний.

Результаты исследования и их обсуждение

1) Профессиональное (эмоциональное) выгорание среди учителей начальной школы, среднего, старшего звена и преподавателей вуза (рис. 1).

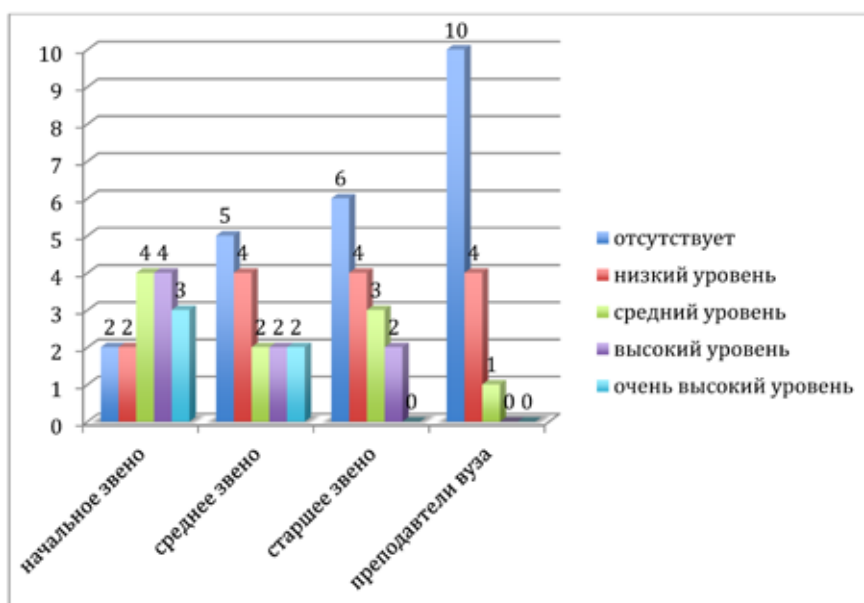


Рис. 1

Среди преподавателей школ и вузов самые высокие показатели эмоционального выгорания оказались у учителей начальной школы: среди 15 учителей начальной школы у 13 человек присутствовал синдром эмоционального выгорания, что составляет 86,6%, в том числе высокий уровень и очень высокий уровень эмоционального выгорания показали 7 человек (46,6%). У преподаватели среднего и старшего звена выявлены средние показатели –синдром эмоционального выгорания выявлен у 10 и у 9 человек соответственно (66,6% и 60%). Самый низкий уровень эмоционального выгорания показали преподаватели вуза –из 15 учителей только у 5 человек выявлено эмоциональное выгорание (33,3%), при том только с низким или средним уровнем эмоционального выгорания.

Это объясняется различиями в работе с определенной возрастной категорией, эмоционально-мотивационной сфере и условиями профессионального труда. Преподаватели начальных классов более уязвимы в эмоциональном плане, так как они работают с самым ответственным и трудным контингентом – детьми только что вышедшими

из под круглосуточной опеки родителей и начинающими строить отношения с социумом.

2) Уровни самооценки среди учителей начальной школы, среднего, старшего звена и преподавателей вуза (рис. 2).

Среди преподавателей школ и вузов высокий показатель негативной самооценки был выявлен у преподавателей начальной школы: 7 человек из 15 (46,6%) и самый низкий показатель позитивной самооценки – 3 человека (20%). В сравнении с преподавателями вуза, которые показали высокий уровень позитивной самооценки -9 человек (60%), средний уровень неустойчивой самооценки – 6 человек (40%) и отсутствие негативной самооценки.

Это объясняется тем, что социальный престиж преподавателя вуза выше чем учителя начальной школы, и более высокой обратной связью у студентов вуза, нацеленных на получение желаемой профессии в сравнении со слабо мотивированными к учебе учениками младших классов.

3) Соматические заболевания среди учителей начальной школы, среднего, старшего звена и преподавателей вуза (рис. 3).

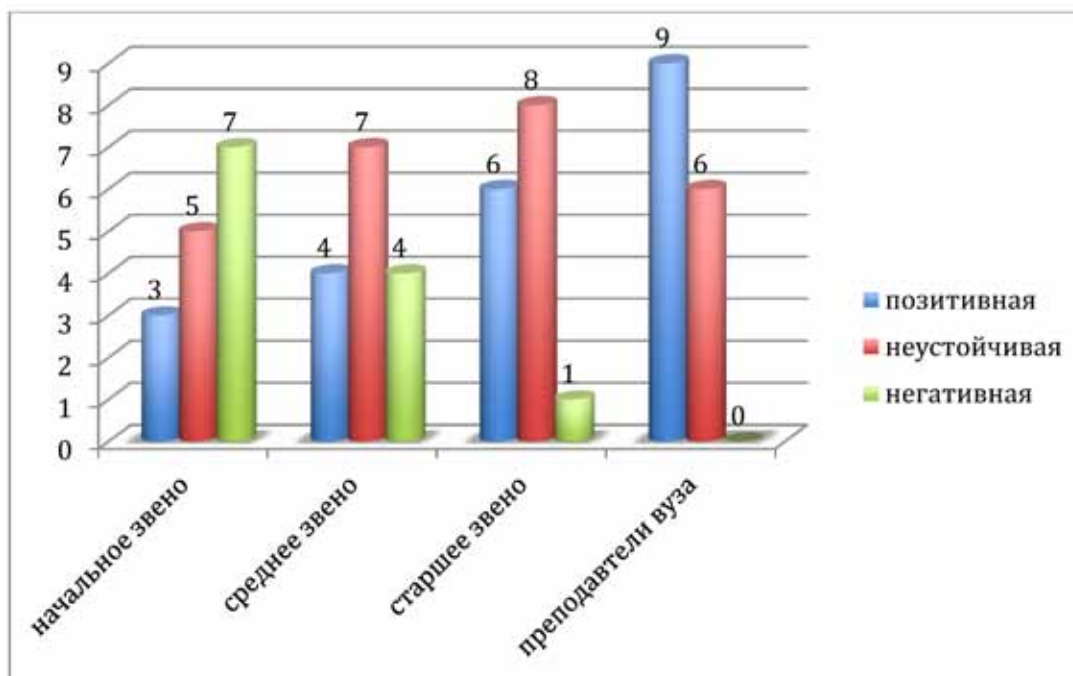


Рис. 2

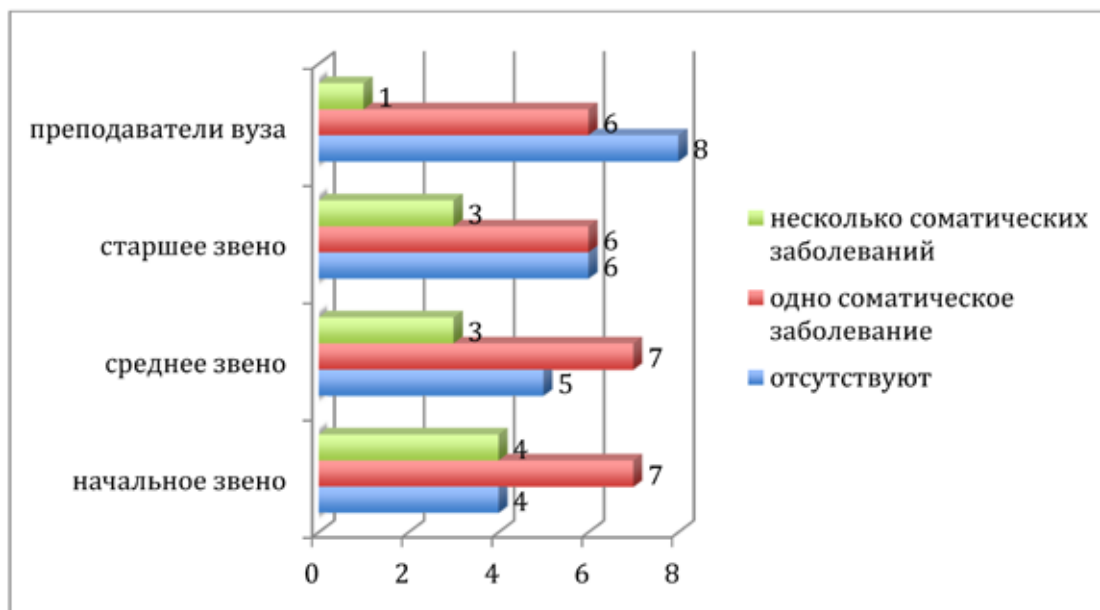


Рис. 3

Среди преподавателей школ и вузов самый высокий показатель заболеваемости был выявлен у учителей начальных классов – 11 человек (73,3%), среди которых 7 человек имеют одно соматическое заболевание (46,6%), а 4 – несколько (26,6 %). По сравнению с учителями школы показате-

ль заболеваемости преподавателей вузов ниже – 7 человек (46,6%), хотя сам по себе уровень заболеваемости преподавателей вуза достаточно высок.

4) Структура соматических заболеваний среди учителей начальной школы, среднего, старшего звена и преподавателей вуза (рис. 4).



Рис. 4

Среди преподавателей школ и вузов самыми распространенными заболеваниями оказались такие заболевания, как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца и желчнокаменная болезнь. При том, чаще АГ, ИБС и Ж-К Б проявляется у учителей начальной школы – АГ у 7 человек (46,6%), ИБС у 5 человек (33,3%), Ж-К Б у 4 человек (26,6%) по сравнению с показателями преподавателей вузов – АГ – 20%, ИБС – 13,3%, Ж-К Б – 6,6%.

5) Зависимость эмоционального выгорания, негативной самооценки и развития соматических заболеваний.

петиторством или совмещать с другой работой, меньше уделяя времени предупреждению заболеваний и введению здорового образа жизни.

Результаты данного исследования должны послужить основой скрининговой программы, включающей ранее выявление признаков эмоционального выгорания и негативной самооценки, направленной на предупреждение соматических заболеваний и увеличению мероприятий, связанных со снижением эмоционального выгорания и негативной самооценки у учителей младших классов.

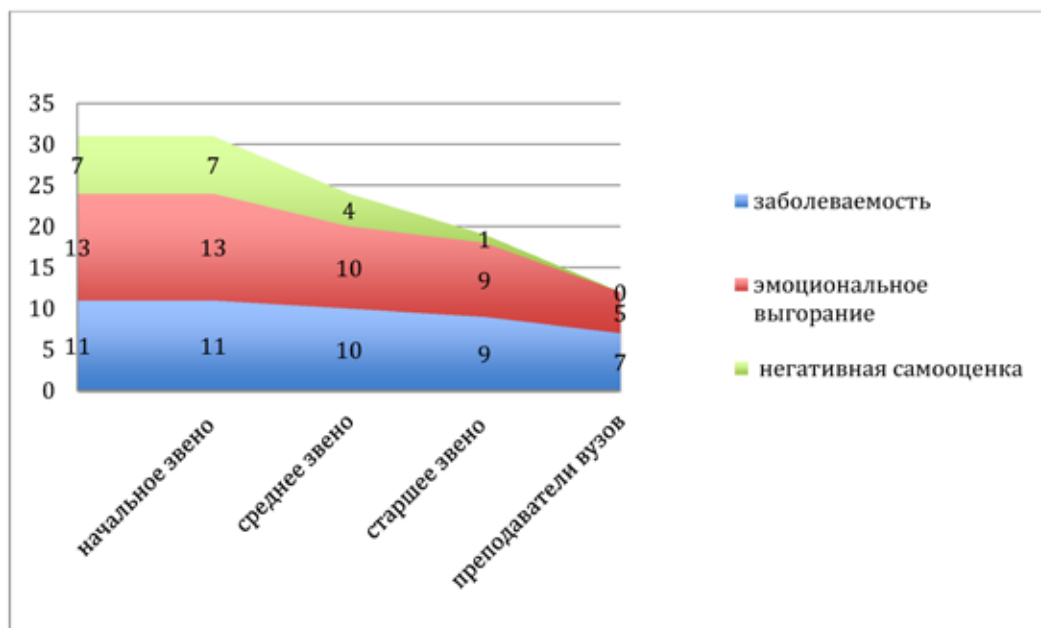


Рис. 5

Данная диаграмма на примере учителей начального звена показывает прямую связь между высоким уровнем негативной самооценки, высоким уровнем эмоционального выгорания и высоким уровнем заболеваемости.

Заклучение

Каждый врач знает, что предупредить соматическую болезнь легче, чем ее лечить. Для этого необходимо ранее выявление «группы риска» – людей с высокой негативной самооценкой и высоким уровнем эмоционального выгорания, наиболее подверженных развитию соматических заболеваний. Такой группой риска являются учителя младшего звена. Это связано в первую очередь с меньшей устойчивостью учителей начальной школы к стрессогенным факторам, как например эмоциональное выгорание и негативная самооценка, более низкой заработной платой, вынуждающей брать работу на целый день, заниматься ре-

Список литературы

1. Воробьева М.А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Воробьева Марина Анатольевна. – Екатеринбург, 2008. – 231 с.
2. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: Монография. – Ярославль: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005 – 330 с.
3. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
4. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
5. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009.
6. Психологический портрет учителя (тест) / З. Резапкина, Г. Резапкина // ПС. Школьный психолог. – 2006. – №6. – С. 38-41.
7. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
8. Шепелева Н.А. Синдром эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс] / Н.А. Шепелева. – 2010. – Режим доступа к статье: <http://www.openclass.ru/wiki-pages/106170>.

УДК 811.111: 338.4

ЛОКАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Давыденко Л.Г., Жигатова М.Х.

ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», Пятигорск,
e-mail: linguist_07@mail.ru, zhigatova1995@mail.ru

Статья посвящена лингвистическому анализу локации (расположения) как основному элементу позиционирования отеля в англоязычной рекламе. Проведенное исследование позволило выявить наиболее часто употребляемые языковые средства при рекламировании локации отеля. Оказывая влияние на психо-эмоциональное состояние потенциального потребителя, они тем самым заставляют его приобретать ту или иную услугу или товар. Формирующими составляющими маркетинговой концепции, связанной с локацией отеля, являются следующие факторы: доступность (по времени) к достопримечательностям, находящимся вблизи, и основным местам отдыха. Все вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость употребления определенных средств выражения языка для достижения поставленных отелем целей. Область применения результатов исследования: лингвистика, индустрия гостеприимства, сфера туризма.

Ключевые слова: маркетинговая концепция, позиционирование отеля, англоязычная реклама, лингвистический анализ, языковые средства выражения

LOCATION AS THE PRINCIPLE ELEMENT OF POSITIONING A HOTEL IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING

Davydenko L.G., Zhigatova M.H.

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk,
e-mail: linguist_07@mail.ru, zhigatova1995@mail.ru.

The article is devoted to the linguistic means of expression of the hotel location as the principle element of positioning a hotel in English-language advertising. The carried out investigation gave us a possibility to reveal the linguistic means used most frequently in advertising the location of a hotel. These linguistic means impress a potential customer in such a way that he is made to purchase the advertised service. The components of the market concept of the hotel are its accessibility (in time), the nearby places of interest, leisure areas. The linguistic means are identified to achieve the goals set up by the hotel. The scope of the research results are: linguistics, hospitality industry, tourism.

Keywords: market concept, positioning a hotel, English-language advertising, linguistic analysis, linguistic means of expression

Правильный подбор лингвистических средств в создании рекламного текста для максимально выгодного позиционирования любого товара или услуги, включая сферу отельного бизнеса, является одним из важнейших показателей эффективности рекламы. Гостиничная реклама должна кратко, сжато, но вместе с тем ёмко отражать преимущества продукта для того, чтобы потребитель обратил на него внимание.

Данная статья является попыткой определения основных языковых инструментов, используемых при создании эффективного рекламного текста гостиничных предприятий на базе их месторасположения (в дальнейшем мы будем использовать кальку с английского *location* – локация).

Целью нашей работы является анализ языковых приемов позиционирования зарубежных гостиниц в англоязычной рекламе.

Материалы и методы исследования

Реклама в гостиничном бизнесе – целенаправленный процесс распространения информации о гостиничном продукте с целью информативного воздействия на потребителя для продвижения и про-

дажи гостиничного продукта, способствующего появлению у покупателя заинтересованности и желания купить данный товар (услуги).

Арсенал отельных услуг представляют собой огромное количество различных комбинаций. В общем и целом базовая маркетинговая концепция позиционирования отеля состоит из пяти элементов (рисунок).



Маркетинговая концепция
отеля [6, p. 14]

При рекламировании гостиничного предприятия учитываются именно представленные на рисунке факторы: местонахождение отеля (*location*), средства обслуживания (*facilities*), сфера обслуживания (*service*), образ (*image*) и цена (*price*). Рамки статьи не позволяют нам рассмотреть все перечисленные выше позиции детально. Поскольку месторасположение отеля рассматривается в качестве доминантного элемента при выборе средств размещения гостями, мы поставили своей целью исследовать лингвистический статус именно этой позиции (*location*).

При возведении отеля берутся во внимание, прежде всего, доступность и удобство расположения с учетом транспортных коммуникаций, исторических памятников и других достопримечательностей (в зависимости от целевого аспекта рынка потребителей).

Любой вид успешной гостиничной деятельности возможен лишь в том случае, когда клиент располагает достаточной и достоверной информацией о деятельности предприятия. Следовательно, каждой гостинице нужна продуманная, эффективная реклама, нацеленная на ту или иную группу потребителей. Но аудитория рекламы объективно не является однородной поскольку каждый потребитель индивидуален и по-своему воспринимает рекламный текст, и его интерпретация различными целевыми группами может существенно разниться. Тем не менее, существуют определенные группы, которые сходно реагируют на идентичное обращение.

Как отмечает Г.Н. Лич, *"the reader or listener must give it some thought and the result is manipulation with him in order to buy the product. Leech sets following principles of advertising texts: Attention value, Readability (by means of simple, personal, and colloquial style), Memorability (most important in the process of advertising is to remember the name of the product) and Selling power"* [3, p. 27]. Таким образом, убедить клиента воспользоваться той или иной услугой отеля – основная задача рекламы. Рекламодателю необходимо продемонстрировать уникальность данного продукта. Для достижения этой цели маркетинговому отделу гостиницы следует учесть, по Г.Н. Личу, несколько лингвистических принципов при создании рекламного текста: внимание, «читабельность» текста, запоминаемость – все то, что повысит возможность продаж. Далее автор, ссылаясь на Дэвида Огилви, продолжает: *"The last principle is crucial. David Ogilvy in his book says: "I do not regard advertising as entertainment or an art form, but as a medium of information. When I write an advertisement, I don't want you to tell me that you find it 'creative'. I want you to find it so interesting that you buy the product"* [там же]. По мнению автора, последний принцип является ключевым, поскольку главная задача любого предприятия гостиничного бизнеса – максимально выгодно продать свои услуги. Дэвид Огилви не воспринимает рекламу как развлечение или как художественное искусство, для него это средство информации. Когда он создает новую рекламу, он не ждет, чтобы ему сказали, что она оригинальная, он хочет максимально заинтересовать потенциального потребителя, чтобы он купил товар [7, p. 7].

Исходя из вышесказанного, в нашей статье будет дан краткий анализ доступной нам англоязычной теоретической литературы по теме исследования. Мы не ставим своей целью проведение полного анализа лингвистических средств выражения рекламы. Нас будут интересовать только лингвистические средства,

используемые в англоязычной рекламе, с акцентом на его локацию.

Wide Use of Nouns in Brand Names / Широкое использование существительных в брендовых названиях. Неоспорим факт, что существительные наиболее широко используются в рекламных текстах. Они являются ключевыми словами и играют важную роль. Самое важное использование существительных в рекламе заключается в фирменных названиях услуг. Хорошее название может помочь развить лояльность потребителя к определенной продукции и услуге, что показал наш фактический материал.

Extensive Use of Monosyllabic and Simple Words / Широкое использование односложных и простых слов. Г.Н. Лич в своей фундаментальной хрестоматийной работе *"English In Advertising: Linguistic study of Advertising in Great Britain"* отмечает, что односложные и простые слова предпочтительнее в рекламе, поскольку легко воспринимаются. Автор перечислил 20 самых распространенных глаголов в англоязычном рекламном тексте: *make* – делать, *get* – получать, *give* – давать, *have* – иметь, *see* – видеть, *buy* – покупать, *come* – приходить, *go* – идти, *know* – знать, *keep* – хранить, *look* – смотреть, *need* – нуждаться, *love* – любить, *use* – использовать, *feel* – чувствовать, *like* – нравиться, *choose* – выбирать, *take* – брать, *start* – начинать, *taste* – пробовать [4, p. 20]. Эти глаголы являются простыми и понятными, односложными по составу, и использование их в рекламном тексте лишь улучшает восприятие и, следовательно, эффективность рекламы.

Bulk Use of Compounds / Широкое использование сложно-составных слов. Поскольку реклама направлена на передачу как можно большего потока информации потребителю в максимально сжатом, концентрированном виде, соединение нескольких слов в одно (*compounds*) как нельзя лучше способствует поставленной цели. Этот вид словообразования, таким образом, является идеальным средством передачи информации [2, p. 40].

Comparative and Superlative Adjectives / Сравнительная и превосходная степени прилагательных. С целью убедить гостя в том, что рекламируется самый лучший туристский продукт, в гостиничном рекламном тексте широко используются сравнительная и превосходная степени прилагательных. Особый интерес в этом аспекте представляют прилагательные, не имеющие степеней сравнения, так называемые *"non-gradable adjectives"*, которые, по известному определению *"have the meaning which is extreme or absolute"*. В наших текстах они употребляются в качестве гиперболы и действуют на реципиента в высшей степени убедительно.

Statements / Утверждения. Хорошо составленные утверждения производят на потенциального клиента глубокое впечатление. Все доступные нам рекламные проспекты были представлены в форме утверждений. Простые утвердительные предложения всегда являются удобными для восприятия информации и, таким образом, становятся более эффективными при достижении цели.

Simile & Metaphor / Сравнение и метафора используются в гостиничных рекламных текстах для того, чтобы проиллюстрировать особенности рекламируемых товаров и услуг. Сравнение является фигурой речи, дающей характеристики двух отличающихся товаров, но имеющих, по крайней мере, одно общее качество. Метафора, в свою очередь, явля-

ется «высшей формой сравнения» и требует от реципиента большей способности к восприятию скрытой идеи. Благодаря таким фигурам речи потенциальный клиент в состоянии красочно вообразить данный товар или услугу на подсознательном уровне.

Hyperbole / Гипербола. «Longman Dictionary of Contemporary English» определяет гиперболу как «способ описания чего-то для того, чтобы это выглядело больше, меньше, лучше, хуже и т.д.» (*“a way of describing something in order to make it sound bigger, smaller, better, worse, etc., than it really is”*) [5, p. 751]. Цель употребления гиперболы в рекламе отеля – произвести на реципиента такое психо-эмоциональное впечатление, чтобы практически сфальсифицировать объективное положение вещей и убедить / заставить его купить тот туристский продукт, который при других обстоятельствах он бы и не приобрел.

Следует отметить, что гипербола должна быть надлежащим образом использована в рекламе, в противном случае это вызовет сомнения читателей в качестве туристских продуктов или услуг.

Numerals / Числительные. Во многих рекламных текстах гостиниц часто используются цифры для того, чтобы показать количественные аспекты товара или услуги. Употребление цифр очень убедительно ввиду того, что цифры представляют собой объективную реальность. Что касается позиционирования отеля, то числительные употребляются практически в каждом рекламном тексте для обозначения количества времени, необходимого для того, чтобы добраться до достопримечательности.

Affixation / Аффиксация – эффективный (и наиболее продуктивный) способ словообразования, и в рекламных текстах позиционирования отелей он успешно используется.

Результаты исследования и их обсуждение

В корпусе нашего экспериментального материала зарегистрированы следующие средства позиционирования отеля в рекламных текстах с точки зрения его местонахождения.

Для того чтобы показать, насколько близко отель находится от достопримечательностей, в нашем фактическом материале выявлено два основных способа: расстояние измеряется либо в мерах длины (км/мили, метры), либо в единицах времени, необходимого для того, чтобы добраться до достопримечательности.

Очень часто при этом используется гипербола. Поскольку гипербола – это «способ описания чего-то для того, чтобы это выглядело больше, меньше, лучше, хуже и т.д.», в рекламных проспектах делается все возможное для того, чтобы убедить клиента: все самое интересное находится либо прямо рядом с отелем, либо в шаговой доступности, либо требуется всего несколько минут для того, чтобы преодолеть это расстояние. Анализ лингвистического материала показал следующее:

– Расстояние измеряется в единицах времени, необходимого для того, чтобы до-

браться до объекта: *within 10 minutes on foot, 3-minute walk, 4-minute walk, 15-minute walk, around 45 minutes, just a 12-minute walk, 5 minute stroll, 25-minute walk, 10-minute walk, 6 minutes away on foot, 5-minute away taxi ride, just a 10-minute walk, 5 minutes' walk from the hotel, 10 minutes, 10-minute walk, 5 minutes by bus, within a 10-minute walk of the hotel, 10-minute walk away, 15-minute drive, 15-minute walk, just an 8-minute walk away, a 5-minute walk from the Pansionat Kuban, 15-minute drive, only 5 minutes walk, 7 minutes, 8 minutes away on foot, 9 minutes on foot, within a 10-minute walk, 30 minutes walk, take a short subway ride, 10-minute walk, just a 15-minute walk, about 45-minute drive, 4-minute walk away, 5-minute walk away.*

– Расстояние указывается в километрах/милях: *0.1 km, 0.5 km, about 0.7 km (0.5 mi) away, 4 miles away, just over two km, 14 km away, within 15 km, less than 3 miles, less than a mile, within two miles, 1.1 km, 16 km away, 1.5 km away, 1 km away.*

– Расстояние указывается в метрах: *500 m away, 200 m away, around 400 m away, 400 m from the hotel, just 50 m from the hotel, just 250 m from the hotel, 100 m from the hotel, 100 m from the hotel, 300 m, 300 m.*

– Расстояние измеряется в кварталах: *just a few blocks from Grand Plaza, 2 blocks, 1 block, 3 blocks, within two blocks.*

– Рядом с отелем: *directly at the hotel, near, located next to the One Room, just around the corner.*

– В шаговой доступности (steps): *only a few steps away, just steps away.*

Чаще всего расстояние измеряется в единицах времени, необходимого для того, чтобы добраться до объекта, причем, как правило, пешком (77% от общего числа представленных в рекламе расстояний до достопримечательности).

При этом наиболее рекуррентно употребление существительного/глагола *walk* для того, чтобы убедить туристов в шаговой доступности объекта, а также (реже) фразы *on foot*. Чтобы усилить впечатление и добавить элемент вальяжности, употребляется глагол *stroll* для обозначения неторопливой пешей прогулки, а также сочетание *a short walk*. В остальных случаях (23%) предлагается поездка на такси, автобусе, метро, а также упоминается остановка общественного транспорта рядом с отелем.

Наиболее частотны сложно-составные прилагательные. В основном они употребляются при обозначении времени, необходимого для того, чтобы добраться до нужного объекта. Это прилагательные типа *3-minute (walk), just a 12-minute (walk), 15-minute (drive), about 45-minute (drive)*. Их абсолютное большинство.

Очень интересно употребление прилагательного, не имеющего степеней сравнения: прилагательное *upscale* во фразе *the upscale shops...* подразумевает эксклюзивные магазины, что говорит само за себя. Таких примеров немного.

Кроме того, в текстах представлена превосходная степень прилагательного, чтобы показать уникальность рекламируемого отеля или уникальность окружающих его объектов-ориентиров. Например, говоря об отеле, расположенном в Кенсингтоне, рекламодатели отмечают, что он окружен самыми известными в городе достопримечательностями: *This 4-star hotel puts you in the heart of Kensington surrounded by some of the city's most renowned landmarks.*

Иногда превосходная степень прилагательного выступает как средство выражения гиперболы. По Каддону, гипербола – это фигура речи, которая содержит преувеличение в качестве эмфатического средства: *“Hyperbole is “a figure of speech which contains an exaggeration for emphasis” [1, p. 406].* Упомянутая в одной из реклам статуя Яна Жижки позиционируется как самая большая статуя всадника в Европе, в то время как на самом деле она занимает второе место. Мы явно имеем дело с гиперболой.

В качестве метафоры представлена фраза *“in the heart of”*, тем самым показывая, что отель находится в самом центре города.

Олицетворение как фигура речи встречается достаточно редко при позиционировании отеля в рекламных текстах, но в корпусе нашего фактического материала такой случай есть: *The Emblem hotel enjoys a central location 300 m from Prague's Old Town Square.* Употребление глагола *enjoy* с неодушевленным существительным практически нарушает английские лексико-грамматические правила, но в данной ситуации оно оправдано, поскольку в рекламном тексте представлено олицетворе-

ние (*personification*) с целью психо-эмоционального воздействия на потенциального клиента.

Заключение

Проведенное нами исследование показало совокупность средств, используемых при рекламировании только одного элемента маркетинговой концепции отеля – локации. Как наиболее рекуррентный фактор мы рассматриваем сложно-составные прилагательные, поскольку они задействованы при указании времени, необходимого для того, чтобы добраться до нужного объекта, что очень важно для туристов. При создании рекламного текста рекламодатели имеют возможность выбора конкретных лингвистических средств, отвечающих их целям.

Результаты проведенных нами исследований имеют важное значение и для рекламодателей, и для современных средств размещения. Поскольку правильное употребление языковых норм и средств, возможно, приведет не только к эффективности рекламы, но и к увеличению прибыли, которая является немаловажным фактором существования отеля. Знание наиболее рекуррентных лингвистических средств, использующихся в рекламе, будет способствовать повышению рентабельности отеля.

Список литературы

1. Cuddon J.A. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. London: Penguin Books Ltd., 1999. – P. 406.
2. Kvetko P. Essentials of Modern English Lexicology. Bratislava. 2001. – P. 40.
3. Leech G.N. English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain (English Language Series). London: Longman. – 1972 (1966). – P. 27.
4. Leech G.N. Semantics. London: Penguin, 1978. – P. 20.
5. Longman Dictionary of Contemporary English. Edinburgh Gate: Longman, Pearson. 2009. – P. 751.
6. Medlik S. and Ingram H. The business of hotels. Fourth edition. Oxford: Butterworth-Heinemann. 2000. – P. 14.
7. Ogilvy D. Ogilvy on Advertising. Vancouver: Vintage. 1985. – P. 7.

УДК 81:39

РЕПРЕЗЕНТАНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОДА КОММУНИКАЦИИ В НОМИНАТИВНОМ ПОЛЕ КОНЦЕПТА

Даниленко И.А.

НИУ БелГУ, Белгород, e-mail: mladshiisergant@inbox.ru

В статье рассматриваются единицы невербального кода коммуникации на примере романа «The Great Gatsby» Френсиса Скотта Фитцджеральда. Доля невербального общения в процессе коммуникации в целом. Освещаются результаты предыдущих исследований в области репрезентантов невербального кода коммуникации. Приводятся примеры простых одноядерных номинантов, иллюстрирующих созданные ранее классификации, а также обосновывается возможность выделения в художественном тексте многоядерных номинантов невербального кода, даётся их определение. Обосновывается целесообразность выделения в тексте многоядерных номинантов включающих в себя ядра различных типов (сensemмы, проксеmмы, такеммы). Приводятся контекстуальные примеры с их когнитивно-герменевтическим анализом из текста романа «The Great Gatsby». Делается вывод о характере репрезентантов невербального кода коммуникации употребляемых в романе: одноядерные, многоядерные.

Ключевые слова: концептосфера художественного текста, единица невербального кода коммуникации, сensemма, проксема, такема

REPRESENTANTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION CODE WITHIN THE NOMINATEVE FIELD OF A CONCEPT

Danilenko I.A.

NRU BSU, Belgorod, e-mail: mladshiisergant@inbox.ru

The article deals with the units of non-verbal communication code basing on the novel «The Great Gatsby» by FS Fitzgerald. The part of non-verbal communication in the process of communication as a whole is provided. The results of previous studies in the field of representants of nonverbal communication code are highlighted. Examples of simple single-core nominates in accordance with the previously made classifications are given as well as the possibility of allocating in a fiction of the multicore nominates of non-verbal code is justified, their definition is given. The expediency of allocation in the text of multicore nominates including the cores of various types (sensemas, proksemas, takemas). Contextual examples with the cognitive-hermeneutical analysis from the text of the novel «The Great Gatsby» are given. The conclusion about the nature of the representants of non-verbal communication code used in the novel: single-core, multi-core is also given.

Keywords: conceptosphere of an art text, unit of nonverbal communication code, sensema, proksema, takema

Каждый человек, в той или иной степени, участвует в социальной жизни общества. Взаимодействие между людьми в обществе происходит по средствам общения или коммуникации.

Психология определяет коммуникацию как обмен информацией между живыми организмами и включающий в себя как минимум три различных процесса: «коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [1].

Известно, что невербальное общение – это коммуникационное взаимодействие между индивидами без употребления слов. Знание языка жестов и телодвижений позволяет не только лучше понимать собеседника, но и (что более важно) предвидеть, какое впечатление произведет на него услышанное еще до того, как он выскажется по данному поводу. Другими словами, такой бессловесный язык может предупредить о том, следует ли изменять свое поведение или сделать что-то другое, чтобы достичь нужного результата [2].

Языковая система в сочетании с невербальными средствами коммуникации

служит реализации комплексной задачи по передаче знания «вследствие того что невербальная коммуникация дополняет вербальную в соответствии с культурными правилами социума» [3].

Проведённые ранее исследования показали, что изучение особенностей невербального поведения позволяют понять механизмы коммуникации более глубоко.

Актуальность исследования единиц невербального кода коммуникации обусловлена тем, что информация, заключённая в них, носит оценочный характер, позволяющий более точно определить отношения между субъектами коммуникации. По мнению В.П. Конечкой, «невербальные средства имеют определенные преимущества перед вербальными – они воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют, несмотря на свою кратковременность; они передают тончайшие оттенки отношения, оценки, эмоций» [3].

Проведённые ранее исследования установили, что «репрезентанты невербального поведения человека содержат нерегламентированное количество элементов в процессе их первичного оязыковления и далее,

в письменной художественной речи, где реализуется их многозначность посредством коннотаций» [5]. Именно по средствам когнитивно-герменевтического анализа этих единиц в непосредственной связи с контекстом вскрывается вся многогранность невербального языка.

Известно, что «языковая система в сочетании со средствами невербальной коммуникации реализует комплексную передачу субъективного и объективного знания, вследствие того что невербальная коммуникация дополняет вербальную в соответствии с культурными правилами социума» [8], в этом тандеме они выполняют следующие коммуникативные функции:

- манифестация особенностей культуры;
- отражение возрастных, гендерных и иных свойств коммуникантов;
- передача эмоций, сигналов возбуждения и тревоги;
- выражение различных смыслов, доминанции и субординации.

При всём многообразии невербальных средств общения представляется возможным их классифицировать.

В настоящее время наиболее разработанная система классификации, изложена в ряде монографий и «включает в себя пять подсистем:

1. Пространственная подсистема (межличностное пространство).
2. Взгляд.
3. Оптико-кинетическая подсистема, которая включает в себя: внешний вид собеседника, мимику (выражение лица), пантомимику (позы и жесты).
4. Паралингвистическая или околоречевая подсистема, включающая: вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр.
5. Экстралингвистическая или внеречевая подсистема, к которой относятся: темп речи, паузы, смех и т.д.» [5].

Вместе с этим, многообразие репрезентантов невербального кода информации может быть классифицировано следующим образом:

- а) кинесика – совокупность жестов, поз, телодвижений; используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения;
- б) такесика – рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания и другие прикосновения к телу партнера по коммуникации;
- в) сенсорика – совокупность чувственных восприятий, основывающихся на информации от органов чувств;
- г) проксемика – использования пространства в процессе коммуникации;
- д) хронемика – использования времени в процессе коммуникации [6].

Наряду с вышеуказанными невербальными источниками существуют также:

- вокалика – акустические особенности голоса;
- ольфактика – запахи как информативные компоненты коммуникации; эстетика – музыка, цвет; артефакты – одежда, украшения, косметика.

«Невербальные источники информации вербализуются в художественном тексте такими языковыми маркерами, как кинемы, такемы, проксеми, сенсеми, хронемы и др., что делает сюжет более реалистичным» [7].

Наши исследования коррелируют с классификацией, предложенной А.П. Садохиным, её мы и будем придерживаться.

В качестве материала для исследования нами был выбран роман американского писателя Ф.С. Фитцджеральда «The Great Gatsby».

Цель нашего исследования: рассмотреть репрезентанты невербального кода коммуникации, выявить специфику употребления «сложных» репрезентантов, под которыми мы понимаем единицы невербального кода коммуникации, имеющие от одного до трёх ядер. Применяемый метод – когнитивно-герменевтический анализ.

Рассмотрим несколько контекстуальных примеров и проанализируем репрезентанты невербального кода в данных контекстах.

Пример 1

"This is an unusual party for me. I haven't even seen the host. I live over there" [8].

Это необычная вечеринка для меня. Я ведь даже хозяина не видел. Сам я живу вон там (Пер. наш – И.Д.).

Единицей, репрезентирующей элемент невербального общения в данном примере, выступает описание главного героя своего места жительства, а именно: «I live over there» В разговоре с мистером Гэтсби Ник, описывая своё пребывание в гостях, невольно подчёркивает странность сложившейся ситуации. При анализе данного компонента нами было выделено ядро: «over there» выраженное предлогом и указательным местоимением. Представленный маркер невербального кода является имплицитной кинемой: мы можем лишь предполагать, пользуясь жизненным опытом, что при таких словах Ник, скорее всего, указал рукой на соседний дом (он жил по соседству и дом его было хорошо видно) или кивком головы обозначил направление. Данное ядро несёт в себе лишь одно значение: имплицитное описание жеста, а значит единица невербального кода – одоядерная кинемна.

Пример 2

"If it wasn't for the mist we could see your home across the bay," said Gatsby. "You

always have a green light that burns all night at the end of your dock» [8].

«Если бы не было тумана, мы могли бы видеть твой дом на другом берегу залива» – сказал Гэтсби. «У тебя есть зелёный фонарь, который всегда горит по ночам на пирсе (Пер. наш – И.Д.).

Мы выделили ядро: «see across». Рассмотрим его более подробно. Ядро «see across» – проксемное ядро, так как имплицитно описывает жест, которым Гэтсби указал через пролив. Выражено ядро глаголом и предлогом.

Следует отметить, что эта сцена имеет большое значение для раскрытия характера главного героя. Для Джея Гэтсби это был не просто залив и не просто причал с огоньком, а то расстояние, которое отделяло его от возлюбленной, а зелёный свет на причале символизировал для него свет надежды, то конкретное место, где жила Дейзи. И в тот момент он хотел поделиться с ней своей надеждой, а не просто показать фонарь на причале. делаем вывод, что единица невербального кода «could see across the bay» это одноядерный проксемный номинант описывающий состояние любви главного героя.

Пример 3

«Took her because he had no real right to entouch hand» [8].

Он взял её руку лишь по тому, что на самом деле не имел никакого на это права (Пер. наш – И.Д.).

Мы выделили ядро «took», выраженное глаголом в прошедшем времени. Ядро описывает прикосновение Джея к Дейзи и является takimным. Исследуя контекст становится понятным, что для главного героя является важным сам факт прикосновения как такового, а именно, через прикосновение он хотел показать своё отношение и намерения по отношению к возлюбленной. Поскольку, рассмотренное ядро имеет лишь takimное значение, то мы делаем вывод, что рассмотренный нами номинант невербального кода коммуникации является takimным.

Пример 4

Рассмотрим другой пример: *«As he left the room again she got up and went over to Gatsby and pulled his face down, kissing him on the mouth»* [8].

Как только он (Том) вышел, она (Дейзи) встала, подошла к Гэтсби и притянула его голову к себе, целуя его в губы (Пер. наш – И.Д.).

Из-за различия лингвокультур, при переводе на русский язык пришлось прибегнуть к наращиванию лексики, ибо в русском языке нельзя сказать «притянула его лицо»).

В этом примере мы выявили несколько единиц репрезентирующих невербальную коммуникацию: «left the room», «got up», «went over», «pulled his face down» и «kissing him on the mouth». В этом примере единицы невербального кода коммуникации используются автором для описания отношения главной героини Дейзи к главному герою Джею.

Проанализировав данный пример, мы сделали вывод, что здесь присутствует два ядра: «pulled his face» выраженное глаголом в прошедшей форме, притяжательного местоимения и существительного в именительном падеже и «kissing on the mouth» выраженное герундием, местоимением и существительным в именительном падеже. Оба ядра описывают результат чувства контакта главных героев. Каждое из ядер, так же описывает положения тела главной героини: каждое из действий подразумевает и жест.

Номинант невербального кода, имеющий два и более смысловых центра, контекстуально неразрывно связанных друг с другом и выражающих одну мысль или действие – многоядерный номинант.

Таким образом, описанный выше номинант является двухядерным кинемно-такимным номинантом, описывающим состояние любви главной героини.

Пример 5

«On the last afternoon before he went abroad, he sat with Daisy in his arms for a long, silent time» [8].

В последний вечер перед отъездом за границу, он очень долго сидел в тишине держа Дейзи в своих объятиях (Пер. наш – И.Д.).

Помимо двух хронем «on the last afternoon» и «before he went abroad», мы так же выделили два ядра: «he sat with Daisy» и «in his arms».

Хронемы – совокупность способов использования времени в процессе коммуникации [4].

Ядро «he sat» выражено личным местоимением и прошедшей формой глагола, описывает положение героя в пространстве, использует пространство при описании, и является проксемным номинантом. Ядро «in his arms» выражено притяжательным местоимением и существительным с предлогом, описывает тактильные ощущения пребывания в объятиях и является takimным.

Таким образом, репрезентант невербального кода коммуникации «he sat with Daisy in his arms» является двухядерным takimно-проксемным номинантом описывающим состояние любви главных героев.

Пример 6

«His hand took hold of hers, and as she said something low in his ear he turned toward her with a rush of emotion» [8].

Его (Гэтсби) рука нащупала её (Дейзи) руку и когда она что-то тихо сказала ему на ухо он обернулся к ней переполняемый эмоциями (Пер. наш – И.Д.).

Особенно интересным на наш взгляд является данный пример. Здесь мы выделили сразу три ядра: «took hold» – такемное ядро, выраженное существительным и глаголом в прошедшем времени, «said...low» – сенсемное ядро, выраженное глаголом в прошедшей форме и прилагательным, «turned toward» – проксемное ядро, выраженное глаголом в прошедшей форме и предлогом.

Таким образом, последний пример возможно определить как трёхядерный такемно-сенсемно-проксемный номинант, описывающий состояние любви главных героев.

Пример 7

«Then he kissed her...» [8].

Потом он её поцеловал... (Пер. наш – И.Д.).

В примере явно прослеживается, в ядре «kissed», выраженном глаголом в прошедшем времени, такемное значение, ибо оба героя прикасаются друг к другу. Однако при более точном рассмотрении становится понятно, что кроме такемного значения это ядро имеет и сенсемное значение.

Ощущение получаемое героями при прикосновении друг к другу (пусть даже только губами) будут, всё же, сродни тем же ощущениям от соприкосновения с холодным или горячим, а ведь фразу «он почувствовал холод» или «он почувствовал её поцелуй» мы без сомнений отнесём к номинантам с сенсемным ядром.

Кроме того, рассматриваемое нами ядро имплицитно включает в себя кинемное значение. Ведь чтобы Джей мог поцеловать Дейзи, ему пришлось повернуться к ней и, либо самому развернуть её к себе, либо дожидаться пока она сама окажется лицом

к нему. здесь нам придётся учесть положение главных героев относительно друг друга. таким образом представляется целесообразным говорить о трёхъядерном такемно-сенсемно-кинемном ядре.

Исходя из вышесказанного, делаем вывод о том, что репрезентант невербального кода коммуникации может состоять из нескольких и чаще всего от одного до трёх ядер, при этом все ядра могут быть представлены любым из видов номинантов при условии, что все они выражают одну и ту же мысль и контекстуально неразрывны.

Список литературы

1. Общение. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. – 672 с.
2. Горянина В.А. Психология общения. – М.: Издательский центр «Академия» – 2002. – 416 с.
3. Конечкая В.П. Социология коммуникаций: учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
4. Огнева Е.А. Вербальные маркеры невербального кода в тексте оригинала и перевода // Альманах современной науки и образования. Ч. 2. – 2010. – №2 (33). – Тамбов: Грамота. – С. 116-118.
5. Огнева Е.А., Кузьминых Ю. А. Архитектоника текстовой когнитивной сцены: проблемы моделирования и интерпретации. – М.: Эдитус, 2014. – 200 с.
6. Огнева Е.А. Информативность и динамика языковых маркеров невербального кода в структуре когнитивной сцены // Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания: сб. науч. трудов / Кузьминых Ю.А., Огнева Е.А. /сост. И.Г. Паршина, Е.Г. Озерова. – М.: «Флинта»: Наука, 2011. – С. 70-76.
7. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
8. Andersen, P.A. Nonverbal Communication: Forms and Functions / P.A. Andersen. – Mountain View, CA: Mayfield, 1999.
9. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby [электронный ресурс]. – режим доступа: <http://guttenberg.net.au/ebooks02/0200041.txt> (дата обращения 07.01.2016).

УДК 81`367.335:821

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО И А.П. ЧЕХОВА

Краснова Е.В., Шелковникова С.В.

*Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
e-mail: krasnova07@inbox.ru*

Эта статья представляет собой обзор исследования особенностей сложноподчиненных предложений в языке произведений эпистолярного жанра. В данном исследовании принят такой подход к изучению эпистолярного наследия Л.Н. Толстого и А.П. Чехова, при котором особое внимание обращается на семантику, структуру и функционирование сложноподчиненных предложений, учитывая языковую индивидуальность и языковые пристрастия авторов.

Ключевые слова: синтаксис, произведения эпистолярного жанра, семантика, структура предложения, сложноподчиненные предложения, модальность, языковой стиль

COMPLEX SENTENCES IN THE LANGUAGE OF THE EPISTOLARY GENRE WORKS BY L.N. TOLSTOY AND A.P. CHEKHOV

Krasnova E.V., Shelkovnikova S.V.

Don state technical university, Rostov-on-Don, e-mail: krasnova07@inbox.ru

This article presents an outline of the research devoted to the complex sentences in the language of the epistolary genre works. The work accepts such an approach to the understanding of an epistolary genre works written by L.N. Tolstoy and A.P. Chekhov that much attention pays on the semantics, structure and functioning of the complex sentences, taking into account language identity and language choices of the writers.

Keywords: syntax, epistolary genre works, complex sentences, semantics, sentence structure, mode, language style

В последнее время лингвистическая наука характеризуется тем, что в ней происходят существенные изменения, обусловленные вниманием к сложным взаимосвязям между языком и мыслительной деятельностью человека.

Отличительной чертой такого подхода стало понимание того, что для целостного познания языка необходимо привлечение психологических особенностей человека, его знаний о мире, о законах социального плана, контекста высказываний. Человек в языке – вот направление в лингвистике, которое является актуальным на современном этапе ее развития.

Проблема анализа языка писателей приобрела первостепенную важность. Несмотря на то, что изучение языка творческого наследия отдельных авторов не раз становилось объектом исследования, следует заметить, что многочисленные работы по этой проблеме являются преимущественно литературоведческими. Между тем, изучение особенностей идиостиля различных авторов важно и актуально для определения личного вклада писателей в процесс развития русского литературного языка, для воссоздания их языковых и концептуальных картин мира, а тем самым и картин мира разных эпох, так как различные формы восприятия мира соответствуют определенной исторической эпохе, зависят от социальной

принадлежности разных представителей общества и психологических особенностей каждого человека, что неизбежно отражается в языке.

Богатейший материал для изучения индивидуального стиля того или иного писателя дает эпистолярный жанр, жанр письма. Письма в целом – явление мало изученное. Их исследование находится на пересечении нескольких наук, они являются объектом истории, литературоведения, языкознания и других наук. Языковеды исследовали только некоторые особенности отдельных видов писем, следовательно, целостная картина данного вида литературной деятельности в науке отсутствует.

Выбранный нами путь анализа сложноподчиненных предложений в языке писем Л.Н. Толстого и А.П. Чехова позволил осветить некоторые стороны языковой личности писателей, так как, по словам Т.М. Рогожниковой, словесная парадигма – это пока «единственный широко доступный человеку способ достоверной материализации и – тем самым – демонстрации внутреннего духовного мира» (1992, с.15).

Следует сказать, что письма почти не подвергались лингвистическому исследованию ни в языковом, ни в речевом плане. Среди ученых, изучавших речь А.П. Чехова на материале его писем, назовем Захарову В.Е., исследовавшую метафоры (1976 г.),

Е.А. Жигареву, занимавшуюся авторскими новообразованиями и их функциями в письмах писателя (1994) и М.И. Кудрявцеву, изучавшую вводно-модальные единицы (1995).

Речь Л.Н. Толстого изучала Н.В. Коссек, которая провела семантический анализ вариативных единиц текста (1974), Т.А. Тулина вместе с Н.В. Коссек выявили семантико-стилистические особенности языка писем и дневников писателя, а И.А. Еременко изучала функционирование книжной и индивидуально-авторской фразеологии в письмах Л.Н. Толстого (1988, 1997).

Особенности же использования, выбора разновидностей сложноподчиненных предложений применительно к текстам эпистолярного наследия А.П. Чехова и Л.Н. Толстого до сих пор не были предметом изучения и исследовались только на материале художественных произведений данных писателей.

Настоящее исследование представляет собой попытку изучения семантических, структурных и функциональных особенностей сложноподчиненных предложений на материале писем Л.Н. Толстого и А.П. Чехова, что позволяет внести определенный вклад в решение вопросов прагматики сложноподчиненных конструкций, а также проблемы соотношения общезыкового и индивидуального в языковой системе.

Материалом исследования послужили более трех тысяч примеров сложноподчиненных предложений, являющихся материалом картотеки, составленной по письмам Л.Н. Толстого и А.П. Чехова 1890-1904 гг., путевым заметкам «Остров Сахалин» Чехова и дневникам Толстого.

В связи с этой целью работы является изучение состава, структуры и функциональной значимости одного из важнейших компонентов синтаксической системы языка эпистолярия Л.Н. Толстого и А.П. Чехова – сложноподчиненных предложений (далее СПП) разных типов, а также выявление индивидуальных особенностей синтаксиса писем писателей в сопоставлении с другими жанрами.

В данной работе использованы метод лингвистического описания, включая контекстологическую методику, элементы сопоставительного анализа и статистического метода, дающего возможность определить некоторые количественные показатели, отражающие тенденции авторского выбора в соответствии с иллюкутивным замыслом адресанта и семантико-стилистическими потенциями разновидностей СПП, заложенными в них на уровне языка и соответствующими авторским когнициям и иллюкутивному замыслу.

Эпистолярная проза Льва Николаевича Толстого и Антона Павловича Чехова, главными действующими лицами которой являются две исключительно талантливых личности, пропустившие через себя все проблемы современного им общества, – часть литературного наследия писателей и всей культуры России.

Респондентами Чехова и Толстого были не только члены их семей, друзья, но и совершенно незнакомые люди, разные по своему общественному положению, профессии, возрасту, национальности. Антон Павлович и Лев Николаевич переписывались с писателями, редакторами и издателями, с композиторами и художниками, с режиссерами и актерами, театральными критиками, крестьянами и государственными чиновниками, с врачами, а Толстой, даже с царями.

В результате изучения писем писателей сразу выявляется не столько эстетическая функция языка, влияние жанров литературы, сколько особенности языковой личности.

При изучении идиолекта, в том числе в эпистолярии писателя, необходимо решить вопрос о том, что важнее в оценке его стиля: композиция, грамматика, словарь произведения, языковая личность самого автора и т.д. Сам Лев Николаевич Толстой говорил о том, что «во всяком художественном произведении важнее, ценнее и всего убедительнее для читателя собственное отношение автора к жизни и все то в произведении, что написано на это отношение» (Литературное наследство, 1938 г., т.37-38, с.525). Следовательно, приоритет отдается и тексту, и человеку – его автору, хотя для удобства научного исследования они рассматриваются отдельно.

Мы же постараемся исследовать некоторые особенности (отраженные в письмах) идиостилей Л.Н. Толстого и А.П. Чехова, основываясь на их знакомстве, примерно хронологически одинаковом времени творчества, сходстве жизненных ситуаций, одинаковом круге знакомств и общения, что естественным образом связано с общими особенностями выбора языковых средств в их переписке.

Однако мы учитываем и различия языковых личностей писателей, а следовательно, и в грамматике языка писателей, в построении и употреблении синтаксических конструкций. Это связано, во-первых, с различиями в происхождении Льва Николаевича и Антона Павловича, во-вторых, с разным жизненным опытом, который основан в свою очередь и на количестве и характере пережитых событий, впечатлений от поездок и путешествий. А они у Толстого и Чехова отличаются так же, как и несколько

различно их отношение к женам, друзьям и знакомым, к явлениям жизни и творчества. В следствие этого и язык писем писателей также различен.

Мы также учитываем и отношение Чехова А.П. и Толстого Л.Н. друг к другу в связи с их творчеством. Так как в конце XIX – начале XX веков в России происходило формирование нового типа художественного мышления, видоизменение жанровых форм, обогащался новыми проблемами и конфликтами сюжет. По-своему понимая и интерпретируя мир вокруг себя, большинство писателей стремилось воспроизвести в своих произведениях происходившие изменения. Новое литературное поколение должно было четко определить свои позиции и пыталось найти ответы у старшего поколения, которое в свою очередь также обращалось к молодым писателям за теми новыми идеями и возможностями, что подходили им. Между тем Л.Н. Толстой ступил на стезю творчества значительно раньше Чехова.

Обращая внимание на взаимообмен опытом между Чеховым и Толстым, мы столкнулись с тем фактом, что, воспринимая традиции и идеи своих предшественников в литературе, Антон Павлович одновременно и спорил с этими идеями в своих произведениях и письмах и в чем-то нарушал сложившиеся до него традиции. В письмах Чехов часто сопоставляет писателей, по-разному оценивая их, стремится уяснить для самого себя окончательное место и значение того или иного литератора. Изменения в таких оценках происходили порой значительные, но в большинстве случаев первое место Чехов отдавал все же Л.Н. Толстому, меняя свое отношение к его творчеству и философии с течением лет.

Толстой, в свою очередь, также пытался найти что-то новое, необходимое ему на новом этапе жизни и творчества. Однако у него это связано прежде всего с глубоким духовным кризисом. Толстого сближала с Чеховым вера в человека, в возможности его духовного и нравственного роста, признание нравственного начала – милосердия, искренности, совести, вера в победу силы добра в человеке. (В.Я. Лакшин, 1975, с.27).

В позиции Чехова больше жесткости, зато она полнее отвечает требованиям показывать жизнь такой, какая она есть, т.к. Антон Павлович не считал возможным трактовать и видоизменять факты так, как, может, было выгодно в силу различных обстоятельств, и не прощал этого другим писателям, в том числе и Толстому.

Лев Николаевич обращал внимание на такую критику Чехова и даже вносил под его влиянием изменения в свои про-

изведения. Примером этому служит роман «Воскресение», который обсуждался между писателями во время во время встреч в Ясной Поляне и Хамовниках а 1895 г. и 1896 г. Сначала была переделана сцена суда, Толстой изменил срок приговора Масловой (С.Т. Семенов, 1913, с.37). Еще одно свидетельство находим в дневнике Суворина:

«— Я жалею, что давал вам читать «Воскресение», — сказал Толстой.

— Почему?

Да потому, что теперь там не осталось камня на камне, все переделано» (Дневник А.С. Суворина, 1923 г., с.80).

Таким образом, видно, как писатели преклонялись друг перед другом, уважая последовательность взглядов, пусть порой и чуждых им.

Однако перед нами не стоит задача исследовать взаимовлияние мировоззрений Толстого и Чехова. Все это мы только имеем в виду, изучая язык их эпистолярия, в частности сложноподчиненные предложения, в структуре, опорных компонентах и союзах которых нашли отражения все указанные черты личности писателей.

Изучение особенностей употребления сложноподчиненных конструкций в эпистолярном наследии Л.Н. Толстого и А.П. Чехова показало:

— Характер, личность автора писем, условия его жизни и работы, а также его отношения с адресатом, его семейные условия и отношения определяют не только тон и содержание писем, но и язык, в первую очередь, их синтаксис, в частности синтаксические особенности СПП;

— И Толстой, и Чехов пользуются во многом одинаковыми синтаксическими средствами русского языка за исключением отдельных случаев, когда переписка их хронологически не совпадает, с эволюцией языка, в течение которой произошли сдвиги в структуре СПП;

— Регулярность употребления разных видов сложноподчиненных предложений в эпистолярии Льва Николаевича и Антона Павловича очевидно и связана с языковой индивидуальностью авторов;

— Анализ языка произведений эпистолярного жанра позволил выявить определенный коммуникативно – прагматический потенциал каждой из разновидностей СПП. Изыскательные конструкции активно фигурируют в процессе фатического общения, позволяя автору писем наладить контакты с адресатом, мало ему знакомым, осторожно высказывая свои мысли, суждения в русле оценки предположительности, не вторгаясь в ментально – волевою и эмоциональную сферу собеседника;

– Союзы «что» и «чтобы» в письмах выражают разную степень категоричности императивности в изъяснительно – побудительных СП, что особенно часто учитывается автором письма при обращении к незнакомым людям или к тем, которым по тем или иным причинам он не хочет доставлять лишних хлопот;

– Условные СПП также регулируют категоричность волеизъявления, выражают смягченные просьбы, побуждения, ибо им свойственна модальность желательности, малой степени категоричности;

– Язык писем Толстого и Чехова эмоционален и экспрессивен. Яркое выраженное субъективно – оценочное значение придаточного условного способствует фразеологизации или «сжатию» условных конструкций, что в письмах порождает экспрессивность и динамичность изложения содержания писем;

– Яркое выраженное модальное значение изъяснительных и условных СПП у Чехова и у Толстого служит тому, что эти конструкции легко переходят в сферу, близкую к вводно – модальной. Это позволяет авторам выразить свое субъективное отношение к сообщаемым фактам, создавая двуслойность высказывания;

– Целевые СПП неизбежно присутствуют в эпистолярии Чехова и Толстого. Это одно из средств передачи на письме мыслей, планов на будущее, ближайшее и отдаленное, что определяется разрывом во времени между порождением речевого потока, зафиксированного на письме, и восприятием его адресатом в том времени, когда желаемая автором цель уже осуществится;

– Л.Н. Толстой и А.П. Чехов широко используют многокомпонентные, усложненные предложения с двумя придаточными, как правило, оперируя в пределах одной конструкции семантическими разновидностями придаточных предложений одного и того же типа, что позволяет в пределах высказывания варьировать оценочный фон, наслаивающийся на информативное содержание и одухотворяющий его, делающий высказывание экспрессивным;

– Язык А.П. Чехова более эмоционален и экспрессивен, чем язык Л.Н. Толстого, которому свойственен эпический склад речи как в художественных произведениях, так и в письмах; язык писем Чехова ближе к живому, разговорному, о чем, в частности, свидетельствует арсенал опорных слов в изъяснительных СПП;

– Толстой преимущественно употребляет слова – опорные компоненты с речевым и ментальным модусным значением, что свидетельствует о философском видении

мира писателя, а более частотное употребление Чеховым слов с эмоциональным модусным значением и волонкативов в этикетной форме – о чувственном восприятии действительности;

– Чехову свойственно большее разнообразие в плане употребления союзных средств в определительных конструкциях, что соответствует стилю письма и его целям;

– В коммуникативном плане функции СПП цели у Толстого и Чехова различны: письма Льва Николаевича отличаются большим количеством соотносительных слов в главной части СПП, а письма Антона Павловича – большим разнообразием варьирования линейного порядка частей предложения;

– Несмотря на то, что особенности художественного идиостиля писателя непременно отражаются в языке и стиле его писем и дневников, тем не менее язык эпистолярной отличен от языка других жанров. В путевых заметках «Остров Сахалин» Чехов употребляет более сложные по структуре предложения, с большим количеством предикативных единиц в СП, чем в письмах, где учитываются личностные особенности конкретного адресата;

– Язык писем Толстого более сложен, чем язык дневников, в силу отсутствия в них цели непосредственного воздействия на собеседника, так как адресованы записи самому себе и, следовательно, не требуют экспрессивных средств в виде усложненных СПП;

– В путевых заметках Чехова по сравнению с письмами большей частотностью употребления обладают определительные конструкции (24% и 13% соответственно), так как именно они способны передавать более детальное и подробное описание всех событий, явлений и лиц при создании их характеристики;

– Как и всему эпистолярному Чехова, дневникам Толстого, в отличие от его писем, свойственна большая эмоциональность за счет употребления изъяснительных и условных конструкций соответствующего лексического содержания;

– И у Л.Н. Толстого, и у А.П. Чехова в дневниках и путевых заметках по сравнению с письмами наблюдается изменение частотности союзных средств в целевых, причинных и условных СПП, а также тенденция к препозиции придаточной части в СПП цели у Чехова;

– Сходство и различия языка эпистолярного жанра и жанра художественного выявляют разные стороны языковой личности писателей особенности их языковой тактики и стратегии, определяемые целями общения, жанровыми особенностями тек-

стов и их адресованностью, что находит свое выражение в оптимальном использовании в речи тех иллокутивных потенций, которые заложены в разновидностях СПП.

Дальнейший анализ особенностей употребления сложноподчиненных предложений в произведениях Л.Н. Толстого и А.П. Чехова несомненно послужит практическим вкладом в изучение проблем сложного предложения, теории жанра и идиостиля писателей, а также выявит новые закономерности соответствия структурно – семантических параметров типов и разновидностей СПП определенному набору их иллокутивных потенций и в какой – то мере обогатит тем самым лингвистическую прагматику и коммуникативный синтаксис.

Список литературы

1. Головин Б.Н. Заметки о стилевом своеобразии синтаксиса Л.Н. Толстого // Л.Н. Толстой / Сб.ст. К 50-летию со дня смерти. – Горький, 1960. – С. 3-18.
2. Еременко И.А. Функционально-генетическая характеристика книжной фразеологии в письмах Л.Н. Толстого // Развитие восточнославянских языков в общественные процессы. Вестник Львовского университета. – Вып. 19. Львов: Высшая школа, 1988. – С. 52-56.
3. Жигарева Е.А. Авторские новообразования и их функции в письмах А.П. Чехова: автореферат дис. ... канд. филол. наук, 1994.
4. Захарова В.Е. Метафора в письмах Чехова // Русская речь. – 1976. – № 3. – С.40-44.
5. Коссек Н.В. Семантический анализ вариантных единиц текста в письмах Л.Н. Толстого // Материалы XII толстовских чтений / респ. сб./ Проблемы языка и стиля Л.Н. Толстого. – Тула, 1974. – С.32-38.
6. Семенов С.Т. О встречах с А.П.Чеховым // Путь. – 1913. – № 2. – С.35-38.
7. Трофимова (Краснова) Е.В. Сложноподчиненные предложения в письмах Л.Н. Толстого и А.П. Чехова: дисс... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ростов-на-Дону, 2002.- 145 с.: ил. РГБ ОД, 61 03-10/457-7.
8. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22т. Письма 1882-1910. – М., 1984.
9. Трофимова (Краснова) Е.В. Сложноподчиненные предложения в письмах Л.Н. Толстого и А.П. Чехова: Автореферат дисс ... канд.филол.наук. – Ростов н/Д, 2002. – 25 с.
10. Тулина Т.А., Коссек Н.В. Семантико-стилистические особенности языка писем и дневников Л.Н.Толстого // Язык и стиль Л.Н.Толстого: Респ.сб. – Тула, 1978. – С.47-57.
11. Чехов А.П. Собр. соч.: В 12т. Т.11, 12: Письма. – М., 1957.

УДК 811.161.1'36+811.133.1'36

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ В РАМКАХ СИНКРЕТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Максимец С.В.*ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону,
e-mail: smaksimets@gmail.com*

Несмотря на огромную роль фразеологизмов, до сих пор не сложилось единого мнения об их классификации, неоднозначно определяется фразеологический фонд, а также категориальные свойства ФЕ. На данном этапе развития языкознания наиболее распространенными являются узкая и широкая интерпретации фразеологии, которые детерминируются степенью переосмысления и связанности слов-компонентов ФЕ, характером структурного типа устойчивых оборотов. В данном исследовании рассматривается синкретическая интерпретация фразеологии, предполагающая объединение идиом и фразеологических сочетаний, т.к. во всех данных языковых единицах присутствует хотя бы один переосмысленный компонент. К свойствам фразеологизма доказательно причисляются семантическая целостность, относительная устойчивость, номинативность, экспрессивность, образность/безобразность, функционально-стилевая характеристика.

Ключевые слова: фразеология, категориальные свойства фразеологизма, узкое понимание фразеологии, широкое понимание фразеологии, синкретическое понимание фразеологии, экспрессивность фразеологизма

CATEGORICAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNIT WITHIN THE SYNCRETIC UNDERSTANDING OF PHRASEOLOGY (ON THE BASIS OF RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES)

Maximets S.V.*Don State Technical University, Rostov-on-Don,
e-mail: smaksimets@gmail.com*

Despite the huge role of phraseology still there is no common opinion concerning its classification, phraseological fund and categorical features of phraseological unit. Nowadays there are two widespread phraseology understandings: "wide" and "narrow" which differ according to the degree of review and coherence of words-components of phraseological unit and also the character of phraseological unit structural type. In this research the syncretic understanding of phraseology is being examined assuming the unification of idioms and compositional phrasemes as these language units have at least one reviewed component. Such features as semantic integrity, relative stability, nominativity, expressivity, imagery/absence of imagery, functional style feature are reckoned to the phraseological unit features.

Keywords: phraseology, categorical features of phraseological unit, narrow understanding of phraseology, wide understanding of phraseology, syncretic understanding of phraseology, phraseological unit expressivity

Фразеология как наука, которая изучает устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением, уже в течение многих лет привлекает внимание лингвистов. Употребление фразеологических единиц (ФЕ) делает нашу речь более эмоциональной, выразительной, что, в свою очередь, оживляет и украшает ее. Однако, несмотря на огромную роль фразеологизмов, до сих пор не сложилось единого мнения об их классификации, неоднозначно определяется фразеологический фонд, а также категориальные свойства ФЕ. На данном этапе развития языкознания наиболее распространенными являются узкая и широкая интерпретации фразеологии, которые детерминируются степенью переосмысления и связанности слов-компонентов ФЕ, характером структурного типа устойчивых оборотов.

Сторонники узкого понимания фразеологии [В.П. Жуков, М.И. Сидоренко, В.Н. Телия и другие] включают в нее только класс идиом (фразеологические сращения и единства по В.В. Виноградову) – устойчивые структурно-семантические сочетания слов, значение которых не выводится из значений слов-компонентов, их составляющих, и которые обычно выполняют в речи функцию отдельного члена предложения (очертя голову – «необдуманно», держать ухо востро – «быть настороже», семи пядей во лбу – «умный»). Слова-компоненты, формирующие подобные лексические сочетания, десемантизируются, в результате чего общий смысл фразеологического оборота не определяется суммой значений отдельных слов, являющихся частью фразеологизма. Именно поэтому сторонники узкого понимания фразеологии не добавля-

ют в свою классификацию даже фразеологические сочетания, которые в структурном плане очень похожи на идиомы, но имеют в своем составе компоненты с самостоятельным значением [8].

Представители широкого понимания считают, что ФЕ представляет собой предикативное сочетание, равное предложению и выражающее завершённую мысль, то или иное суждение [4; 10], или фразу, которая образуется реализацией несвободных значений слов [2]. Соответственно, к фразеологическому фонду относятся следующие типы единиц: 1) идиомы; 2) фразеологические сочетания, в которых лишь один из компонентов обладает фразеологически связанным значением («злость берёт», «щекотливый вопрос», «холодное оружие»); 3) пословицы («без пирога именинника под стол сажают», «красота приглядится, а ум вперёд пригодится»); 4) поговорки («дорога ложка к обеду», «друзья познаются в беде»); 5) крылатые слова («а судьи кто?», «а ларчик просто открывался!»); 6) речевые штампы («из информированных источников», «силовые ведомства», «табачный король»).

Однако мы придерживаемся синкретического (промежуточного) понимания фразеологии, предполагающего существование хотя бы одного переосмысленного компонента в составе раздельнооформленной языковой единицы, в структурно-семантическом плане не представляющей изречение [3]. Исходя из данного утверждения, мы рассматриваем в составе фразеологических единиц не только класс идиом (узкое понимание), но и фразеологические сочетания, а пословицы, поговорки, крылатые слова и речевые штампы (широкое понимание) исключаются из состава ФЕ.

С нашей точки зрения, приводимый сторонниками узкого понимания фразеологии аргумент о неуместности включения в ее состав фразеологических сочетаний не имеет достаточно для этого оснований. Можно начать с того, что даже само название данных сочетаний уже говорит о том, что они относятся к ФЕ. Также можно привести в пример существующие антонимические отношения некоторых идиом, складывающиеся за счёт замены одного из слов-компонентов: «с легким сердцем» – в приподнятом настроении, спокойно, без опасений [1] и «с тяжёлым сердцем» – в подавленном настроении, с беспокойством, с предчувствием недоброго [1]; «связывать руки» – препятствовать, лишая возможности действовать свободно, независимо [1] и «развязывать руки» – давать полную свободу действий [1]. Учитывая вышесказанное, мы считаем, что нет достаточных оснований говорить

о том, что компоненты фразеологических единств полностью десемантизируются.

Граница между идиомами и фразеологическими сочетаниями может быть обозначена с учётом критерия семантической целостности, хотя даже в ее определении есть расхождения во мнениях. С.И. Ожегов понимал под семантической целостностью соотнесенность общего значения ФЕ со значением отдельного слова [7]. Беря за основу данное утверждение, нужно признавать целостными по значению как идиомы, так и фразеологические сочетания, потому что в ряде случаев оборот можно заменить одним словом: «турысы на колесах» (сращение) – чепуха [1]; «перемывать косточки» (единство) – злословить [1]; «действовать на нервы» (фразеологическое сочетание) – нервировать [1].

Надежность данного критерия ещё больше ослабевает при учете того факта, что далеко не все сращения, единства и сочетания обладают семантикой, передаваемой с помощью только одного слова. Представляется затруднительным передать значение следующих ФЕ отдельным словом: «между Сциллой и Харибдой» (сращение) – в сложном положении, из которого трудно найти выход [1]; «детей не крестить» (единство) – не иметь в дальнейшем никаких общих дел [1]; «облить презрением» (фразеологическое сочетание) – выразить крайнее презрение к кому-либо [1].

Исследователи в области фразеологии считают, что один из конститутивных признаков фразеологической единицы – это устойчивость как постоянство воспроизведения одного и того же компонентного состава. Данная дефиниция длительный период времени влияла на представление фразеологизма статичным, перманентным языковым знаком как в формальном плане, так и в смысловом. Поэтому любые трансформации «устойчивых сочетаний» стилисты относили к частным авторским видоизменениям статичного выражения. Однако современные лингвисты говорят об относительном характере устойчивости [5].

При функционально-синхроническом изучении фразеологизмов было установлено, что вариантность является тем фактором, в котором успешно реализуется относительный характер устойчивости ФЕ. Именно вариантность представляет собой свойство, характерное для этой части вокабуляра. Диалектическое единство относительно устойчивости и вариантности, этих двух противоположных характеристик фразеологических оборотов, гарантированно обеспечивает функционирование и постоянное развитие фразеологии.

Относительный характер устойчивости ФЕ подтверждается наличием в языке разнообразных модификаций: лексических (например, с целью эвфемизации употребление слова «пес» или «шут» вместо слова «черт» во фразеологизме «черт знает»); фонетических («медведь на́ ухо наступил» и «медведь на ўхо наступил» – совершенно нет музыкального слуха) [1]; морфологических («не сходить с языка» и «не сходить с языков» – постоянно упоминаться в разговорах) [1] и т.д.

Вариантность ФЕ является универсальным свойством фразеологии, т.к. она присутствует во фразеологических оборотах, например, французского языка. Существуют следующие модификации: морфологические [«jouer de la mâchoire» и «jouer des mâchoires» (досл. «играть челюстью» и «играть челюстями») – усиленно жевать, есть с жадностью, пожирать] [6]; структурно-семантические [«grand comme la main» и «grand comme les deux mains» (досл. «большой как рука» и «большой как две руки») – совсем небольшой, крошечный] [6] и т.д.

Другим свойством фразеологизма является номинативность, актуализирующая предметную соотнесённость с тем или иным объектом универсума. У ФЕ с ее сложной структурой плана содержания именно номинативностью обуславливается присутствие предметно-понятийного (логического, сигнификативно-денотативного) компонента. При переосмыслении компонентов словосочетания содержанию фразеологизма придаётся экспрессивность, т.к. ФЕ в результате приобретает, как правило, коннотативные семы.

Наряду с номинативностью содержание фразеологизма определяется экспрессивностью, являющейся важным свойством абсолютного большинства ФЕ. Однако данная категория языка неоднозначно интерпретируется исследователями в области фразеологии, т.к. проблема экспрессивности остаётся недостаточно изученной. Вслед за В.Н. Телия мы понимаем её как оценочно-эмоциональную категорию, несущую в себе одобрительное или неодобрительное отношение к обозначаемому [9].

Следует сказать, что свойство экспрессивности характерно не для всех ФЕ. Существует немногочисленный ряд фразеологизмов, которые не несут в себе оценочно-эмоциональной нагрузки и никаким образом не передают отношение говорящего к объекту окружающего мира. Можно привести в пример следующие ФЕ, не обладающие данным качеством: «повестка дня» и «ordre du jour» (досл. «порядок дня»)

(перечень вопросов, подлежащих обсуждению); «на месте» и «sur place» (там, где что-либо случилось или случится); «точка зрения» и «point de vue» (определённое понимание чего-либо, взгляд на что-либо) и другие.

Следующим фактором, который также придаёт эффект экспрессивности фразеологическим оборотам, является образность. Однако необходимо отметить, что образность является факультативным, дополнительным признаком фразеологических оборотов, т.к. она свойственна только ФЕ, имеющим в своей основе «прозрачный» первоначальный денотат (внутреннюю форму, образ, образную составляющую). Значение такого рода ФЕ, как и значение свободного сочетания слов (ССС), с которыми они полностью совпадают по лексическому составу, легко осознаётся носителями языка, что создаёт на этом фоне метафорический и семантический эффекты.

Опираясь на вышеприведённое утверждение, к образным следует относить такие русские и французские ФЕ, как «закидать шапками» (легко и быстро победить); «мышьяная возня» (мелкие интриги, недостойные дела), «marcher sur trois pattes» (досл. «шагать на трех лапах» – не ладиться, барахлить), «sur orbite» (досл. «на орбите» – на пути к успеху, развивающийся) и т.д. Подобные ФЕ принадлежат таким группам, как фразеологические единства и сочетания. Здесь нам следует обозначить, что, хотя образность и является факультативным признаком ФЕ, те из них, которые обладают данным признаком, представляют собой большую часть фразеологического фонда.

В свою очередь те фразеологизмы, которые уже утратили внутреннюю форму, мотивирующую их значение, и теперь никак не сопоставимы ни с каким СССР, считаются безобразными. Нами уже было отмечено, что такого рода обороты встречаются среди фразеологических сращений, которые как раз и характеризуются семантической немотивированностью. Тот факт, что безобразные фразеологические сращения не обладают «прозрачной» внутренней формой, объясняет некоторые трудности, вызываемые при попытке выяснить происхождение той или иной ФЕ. К ним можно отнести, например, следующие фразеологизмы: «ничтоже сумняшеся» в значении «ничуть не задумываясь, не колеблясь», «попасть впросак» в значении «по своей оплошности или неосведомленности очутиться в невыгодном, неприятном положении», «neige d'antan» (досл. «снег былых времен») в значении «прошлогодний снег», «arrêter coi» (досл. «задержать тихим»)

в значении «принудить к молчанию; заставить быть неподвижным» и т.п.

Ещё одной характеристикой, которой обладают фразеологизмы, является функционально-стилевая, которая связана с таким экстралингвистическим фактом, как возможность употребления той или иной ФЕ в определённых социальных сферах общения. Согласно этой аксиоме ФЕ могут быть использованы во всей парадигме речевых стилей и дифференцируются на нейтральные (межстилевые), книжные (научного, публицистического, официально-делового характера) и разговорные, согласно чему можно увидеть различные маркеры в словаре: «повестка дня» и «*ordre du jour*» (нейтр.); «Адамово яблоко» и «*promme d'Adam*» (книжн.); «развязать язык» и «*délier la langue*» (разг.) и т.д. За гранью литературной языковой нормы объективируются просторечные ФЕ, отличительной характеристикой которых являются увеличенная эмоциональность, экспрессивность и сниженная оценочность. В данную группу входят фамильярные, вульгарные, грубые и бранные фразеологические обороты [«обуть на обе ноги» (груб., прост.) (ловко обмануть, проведи) и «*lécher le cul*» (досл. «лизать зад»)].

Итак, несмотря на существование широкого и узкого понимания фразеологии, в данном исследовании мы придерживаемся синкретической интерпретации ее, предполагающей объединение идиом и фразеологических сочетаний, т.к. во всех данных языковых единицах присутствует хотя бы один переосмысленный компонент. Своими

фразеологизма являются семантическая целостность, относительная устойчивость, номинативность, экспрессивность, образность/безобразность, функционально-стилевая характеристика.

Список литературы

1. Большой фразеологический словарь русского языка / Под ред. В.Н. Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 781 с.
2. Виноградов, В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 140-161.
3. Кравцов, С.М. Картина мира в русской и французской фразеологии (на примере концепта «поведение человека»): дис. ... докт. филол. наук / С.М. Кравцов. – Ростов н/Д, 2008. – 391 с.
4. Ларин, Б.А. История русского языка и общее языкознание / Б.А. Ларин. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
5. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология / В.М. Мокиенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 287 с.
6. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / Под ред. В.Г. Гака. – М.: Русский язык – Медиа, 2005. – 1624 с.
7. Ожегов С.И. О структуре фразеологии (в связи с проектом фразеологического словаря русского языка) / С.И. Ожегов // Лексикографич. сборник. – 1957. – Вып. 2. – С. 31-53.
8. Сидоренко, М.И. О смысловой структуре фразеологизма / М.И. Сидоренко // Учен. зап. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1969. – Т. 370. – С. 5-53.
9. Телия, В.Н. Макет словарной статьи для автоматизированного толково-идеографического словаря идиом (АТИСИ): технология и идеология [Текст] / В.Н. Телия // Макет словарной статьи для автоматизированного толкового идеографического словаря русских фразеологизмов. Образцы словарных статей. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1991.
10. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

УДК 801.655:811.512.1

РИТМИЧЕСКИЙ ДИССОНАНС ВОСЬМИСЛОЖНОГО СТИХА В УЙГУРСКОЙ ПОЭЗИИ

Нурахунова Г.М.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы,
e-mail: ethnic18@mail.ru

В тюркской силлабической системе выделяют различные ритмические и метрические определители, организующих внутренний строй – структуру силлабического стиха. В статье рассматриваются вопросы ритмико-синтаксического оформления 8-сложного размера современного тюркского силлабического стиха на материале современной уйгурской поэзии. Дается краткая характеристика основных компонентов 8-сложного размера, характеризуются основные принципы функционирования его специфических особенностей, раскрываются закономерные взаимодействия формальных компонентов стиха, роль и функционирование тураков в стиховой организации, их соотношение в рифменном ряду. Выявляется взаимосвязь авторской идеи с различными ритмическими вариациями произведений. 8-сложные туркумы в уйгурской поэзии также, как и короткие размеры, тесно связаны с фольклорной традицией. Ритмические структуры внутри стихотворной строки позволяют поэтам создавать различные просодические композиции и ставить интонационно-смысловые акценты в зависимости от замысла художника. Автор отмечает, что ритмические разновидности 8-сложного туркума представлены 3 видами вариаций тураков: 4 + 4; 5 + 3; 3 + 5. В современной уйгурской поэзии среди просодических типов преобладает стих с членением тураков по схеме 4 + 4.

Ключевые слова: тюркская поэзия, аллитерационные повторы, тюркское стихосложение, звуковая структура, фольклор, письменный стих

RHYTHMIC DISSONANCE EIGHT-VERSE IN UIGHUR POETRY

Nurakhunova G.M.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty,
e-mail: ethnic18@mail.ru

In Turkic syllabic system allocate various rhythmic and metric determinants, organizing an internal system – structure of a syllabic verse. The article deals with the rhythmic-syntactic arrangement 8-compound size of modern Turkic syllabic verse based on material on modern Uighur poetry. It includes a brief description of the main components of 8-compound-size, and characteristics of basic principles of functioning of its specific features, patterns of interaction of verse formal components, the role and functioning of turak in verse organization, their ratio in rhythm row. The interrelation of author's idea with various rhythmic to variations of works comes to light. 7-, 8-syllabic tourist's godmothers in the Uigur poetry also, as well as the short sizes, are closely connected with folklore tradition. Rhythmic structures in a poetic line allow poets to create various prosodic compositions and to put intonational and semantic accents depending on a plan of the artist. The author notes that rhythmic kinds of the 7-syllabic tourist's godfather are presented by 3 types of variations pause: 4 + 3; 5+3; 3 + 5. In modern Uigur poetry among prosodic types the verse with partitioning pause according to the scheme 4 + 4 prevails.

Keywords: Turkic poetry, Turkic versification, rhythm, sound structure, turak, syllable

8-сложный размер по сравнению с 7-сложниками менее популярен в современной уйгурской поэзии. По степени распространенности он стоит лишь на 6 месте, занимая одинаковые позиции с 13-сложником и 15-сложником. На долю данных размеров приходится всего 6,0% от общего числа строк. Из 40755 рассмотренных нами стихов 8-сложным размером написано 1215 строк. Относительно малый количественный показатель объясняется, прежде всего, их метро-ритмической конструкцией.

Известны 3 основные ритмические комбинации 8-сложных туркумов: 1) 4 + 4; 2) 5 + 3; 3) 3 + 5.

Парное сочетание 4-сложий является наиболее древней формой 8-сложного метра [3, 12-27; 1, 39-45; 5, 75-81]. Поэтому количественный показатель представлен преимущественно данным типом. Сравните: 4 + 4 = 1026 строк или 2,5 %, 5 + 3 – 29 строк (0,07 %), 3 + 5 – 160 строк.

Равное количественное соотношение тураков придает восьмисложнику, на наш взгляд, плавный, размеренный ритмический характер. Перечислительная и описательная интонация 4-стишия как нельзя лучше соответствует пейзажной лирике. Для наглядности сравним стихотворение 8-сложного размера, структурой 4 + 4 с 7-сложником структуры 4 + 3. Стихотворения в какой-то мере сходного содержания, известная близость обнаруживается и на синтаксическом уровне.

4	4
Дэрэклэрниц	япраклири
Тазиланди	путаклири.
Жуюлган	токуп булут
Аста-аста	жирақлиди.
(Деревьев листья	
Омытый двор, сучья.	
Дождь, вылив свое облако	
Медленно медленно отдалялся).	
(Вольный перевод мой – Н.Г.)	

4	3
Яккан ямғур	кәйнидин
Һасан һүсән	һасил боп.
Қизлар таккан	лентидәк кизил
Рәң токуйду	бап.

(Пролился дождь, за ним
Радуга расцветает.
Девичьим подобно лентам
В красно – синие цвета заплетает).

Метрическое деление первого отрывка придает стихотворению размеренность повествования, определяет описательный характер стиха. Ощущается неторопливый, любующийся каждой омытой дождем деталью двора, взгляд поэта. Во втором случае текст отличается большей экспрессивностью. Отрывок наполнен жизнерадостным, динамичным настроением. Поэт не просто любит картину после дождя, он восхищен, его переполняют чувства. Он торопится, обгоняет события, предвосхищая жизнерадостную картину: рождение разноцветной радуги. Подобное ощущение передалось во многом благодаря вариации 7-сложных компонентов по схеме 4 + 3.

Количественно-выделяющемуся тураку в стихе придается особое значение. Он выделяет слово в строке, разнообразит ритм стиха на уровне словоразделов, заключает в себя основное семантическое значение строки 4-стишия. Наиболее оптимальным для такого турака положением в строке является его конечная позиция. Здесь он, включаясь в рифменный ряд, не только придает стиху цельность, четкость, особую выразительность, но также выражает определенный итог строки, ее логическое завершение. В этом аспекте 8-сложной строкой из равных соотношений 4-сложий, способствующих размеренной относительности повествования, бывает трудно передать смену настроений, движение картин и т.д. Равное расчленение относительно короткой строки ограничивает круг тематических вариаций. Возможно, поэтому ни в одном рассмотренном нами сборнике стихов 14 современных уйгурских поэтов данный туркум не превалирует по количеству над остальными, несмотря на древнейшие корни рассматриваемого размера. По степени распространенности в произведениях самым частотным он является у Ж. Розахунова, где занимает 3-ю позицию (от общего числа строк в его произведениях) (3,5%), значительно уступая предыдущим метрам, сравните: 1 позиция у 11 сл. – 74,6%, 2 – у 9-тисложника – 11,8%; также на 3 месте 8-сложник в произведениях А. Дулатова, правда, здесь процент 8-сложных строк выше (7%), разительный контраст между

предыдущими туркумами сохраняется (11-сл. – 62,9%, 9-сл. – 14,3%). Согласно нашим подсчетам, третье место по степени распространенности 8-сложного размера со структурой 4 + 4 в отдельных произведениях занимает также сборник А. Кутлукова «Садакат сатирлири». Метрический репертуар данного поэта представлен всего 3 туркумами: 11-сложник, 10-сложник и 8-сложник, последний составляет 0,7% строк от общего числа показателей в его произведениях. Среднечастотным 8-сложный туркум является также в произведениях С. Маматкулова, занимающая здесь 4-ю позицию (0,4%). Менее распространен данный метр у И. Жалилова (3,6%). 5 позицию разделили между собой сборники А. Гениева (3,5%), Розы (2,9%), Ушурова (1,5). И, наконец, 6 позиция по уровню частотности у Х. Бахтиязова (1,3%).

Более широко представлены 8-сложные размеры в чередовании с 7-сложниками. Размеренность 8-сложной строки с ритмической схемой 4 + 4 органически сочетается с динамическим ритмом 7-сложного размера по схеме 4 + 3. В результате бейт получает выгодное ритмическое звучание, позволяющее избежать несколько монотонного течения стиха и в то же время уйти от легкого, быстрого ритма 7-сложника. Немаловажную роль в распространении данной комбинации разносложных туркумов играет трехслоговый турак, придающий строке логическую и ритмическую завершенность. Пожалуй, 8-сложник является единственным размером, большей частью употребляющимся в паре с иным туркумом, в частности, с 7-сложником. Некоторая ритмическая схожесть в конструкциях разных размеров не создает серьезных перепадов в общем ритмическом течении стиха. Кроме того, фольклорные истоки данных стихов предполагают близость в архитектонике и в структурных образованиях, оформленных по схеме 5 + 3 (8-сложник), 4 + 3 (7-сложник). Ритмическое тождество разносложных туркумов исследователи тюркского стихосложения объясняли, прежде всего, с аналогией трехслогового окончания: «... в данном размере (имеется в виду восьмисложник по схеме 5 + 3 (примечание наше – Г.Н.) как главный фактор ритмического сближения выдвигается последняя трехслоговая часть. Последняя часть в механизме ритмического движения стихотворных строк представляет завершенный, наиболее динамичный отрезок. Он играет цементирующую роль, усиливая ритмическое звучание начальных слоговых групп» [4, 46]. Полностью разделяя данное мнение, добавим, что не менее важным фактором, способствующим ритмической близости 8-ми и 7-сложных

размеров, является количественное соотношение тураков в стихотворном ряду. В противном случае, 11-сложник с аналогичным, 3-сложным окончанием (4 + 4 + 3) также претендует на дублирующую ритмическую функцию 8-сложного размера со схемой 5 + 3. Именно единство 2-х факторов: тождество турака в конце стихотворного ряда и двухчастность строения явились главными причинами, обусловившими ритмическую близость разных размеров, например:

	4	3	
1	«Сайда өскән шахарап	7	
	5	3	
2.	Һәжәп йейилип кетипту	8	
	4	3	
3	Янда өскән покарай	7	
	5	3	
4.	Шунчә керилип кетипту	8	

Пример имеет двухчастную структуру, что нивелирует разницу ритмических рядов. Более того, при тактировании строк снижается грань дефиниций 4 + 3 и 5 + 3 благодаря тому, что в каждой строке участвуют по 3 слова.

Ритмическая структура 8-сложника 5 + 3 и 3 + 5 встречается редко. На его долю выпало 4,2% строк, из них с сегментацией 5 + 3 – 0,6%, 3 + 5 – 3,6%. Исследования показали, что в современной уйгурской поэзии эти конструкции, также как смещенные типы 8- и 7-сложников произвольны в составе текста. Они часто подвергаются ритмическим перемещениям. Возможно, неустойчивость слоговых групп продиктована сложностью соблюдения сочетаемости слогов с частями 3 + 5 и 5 + 3 по вертикали, т.к. при скандировании стихотворная строка распадается в основном на равные ритмические звенья или же один из тураков меньше соседних на один слог, в зависимости от заданного размера. Кроме того, количество слогов в тураке не должно, по нашему мнению, превышать 4-единиц. В противном случае турак тяготеет к распадению на мелкие части. В нашем случае 8-сложник делится на следующие ритмические сегменты: 2 + 3 + 3, 3 + 2 + 3, 3 + 3 + 2. Раздробление 8-сложника неизбежно, т.к., во-первых, действует принцип количественного уравнивания объема ритмического звена с соседними, т.е. просодическая организация уйгурской силлабической поэтической речи по схеме 5+3 отмечается неурегулированностью ритма в целом (слоговой состав эпифорических тураков не соответствует схеме). Таким образом, в роли симметрического определителя выступает лексическая единица, предполагающая схему: 1 слово + 1 слово + 1 слово в каждой строке.

В отличие от 8-сложника со схемой 5 + 3 ритмическое звучание слоговых сочетаний конструкции 3 + 5 иное. Подобная просодическая комбинация выгодно оттеняет трехсложной турак: ритмическое течение 1-ой части стиха диссонирует со второй, т.к. нарушается количественное соотношение слоговых групп. Нарушение ритмического равновесия заставляет читающего делать глубокую паузу после трехсложия, в результате которой оно интонационно обособляется. Кроме того, сравнительно малый слоговой состав акцентирует внимание на семантическом значении слова: в трехсложном тураке выражено значение одной лексемы, после глубокой паузы следующий турак заключает в себе лексическое значение словосочетания. Вероятно, поэтому почти во всех 8-сложниках подобной конструкции основная доминирующая лексема находится в первой части, остальные семантические единицы, располагающиеся во второй части стиха, распространяют значение первой или подчеркивают ее лексическое значение. Более того, первая позиция турака также указывает на особый статус начального звена в составе 8-сложного туркума со схемой 3 + 5, например:

3	5	
Сәһәрдур	суп-сузук	маһим.
Никапсиз	пәрдисиз	бир яр.
Сәһәрдә	килчә йок,	вахим,
Сәһәрдә	әң нәпис	ун бар

(А. Розы)

Распадение тураков, в нашем примере соответствует схеме 3+3 + 2, однако, в силу ритмического регулирования 1-го трехсложия связь между последующими словами осуществляется теснее, т.е. явного распада 5-сложия на слоговые объединения по 2 и 3 слога не наблюдается. 4-стишие скандируется по схеме 3 + 5. В первой части содержатся лексемы, влияющие на значение последующих строк. Глубокая пауза после трехсложия способствует акцентуации его семантического значения.

Исходя из вышеуказанных фактов целесообразнее, на наш взгляд, объединение ритмических единиц по схемам 5 + 3 (в первом случае) и 3 + 5, во втором. Думаем, данные комбинации можно рассматривать в качестве ритмических разновидностей 8-сложного туркума.

Список литературы

1. Ахметов З. Основы теории казахского стиха. – Алматы, 2002. – 253 с.
2. Райхл К. Тюркский эпос: традиции, формы, поэтическая структура. – М., 2008. – 383 с.
3. Усманов Х. Тюркский стих в древние века. – Казань, 1987. – 143 с.
4. Усманов Х. Тюркский стих в древние века. – Казань, 1987. – 143 с.
5. Хамраев А.Т. Древнетюркский книжный стих. – Алматы, 2000. – 187 с.

УДК 370.1 128.2

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Нурахунова Г.М., Сманова А.

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,
e-mail: ethnic18@mail.ru*

В статье рассматриваются этапы внедрения полиязычного образования в Казахстане. Выделяются 3 основных этапа развития реформирования системы образования в современном Казахстане. Наиболее активно вопросы этнокультурного и поликультурного обучения ставились на первом и на рубеже второго периодов. Середина второго периода была отмечена разработкой государственных стандартов образования и обновлением программ. Третий этап вновь характеризуется углублением поликультурного вектора образовательной политики в связи с усилением интеграционных процессов. Анализ документов об образовании отражает периоды развития независимого государства: построение национальной системы образования; реформирование системы образования в преддверии интеграционных процессов; интенсификация процессов вхождения Казахстана в глобальное образовательное пространство. Поликультурное образование реализовывалось в определенном историческом, политическом и педагогическом аспекте. Если в начальный период становления образовательной системы Независимого Казахстана доминировала этнокультурная модель образования, то в последующие годы стала стремительно развиваться поликультурная модель на основе развития трех языков – казахского, русского, английского.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнокультурное образование, реформирование, образовательная политика, интеграция

MODERN APPROACHES TO INTRODUCE MULTILINGUAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Nurakhunova G.M., Smanova A.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, e-mail: ethnic18@mail.ru

The article highlights the stages of implementation of multilingual education in Kazakhstan. 3 main stages of development of education reform in modern Kazakhstan have been considered. The issues of ethno-cultural and multicultural education were most actively explored at the first and edge of the second stages. The middle of the second period was marked by the development of State standards of education and programs upgrading. The third stage is again characterized by deepening of multicultural vector of educational policy in connection with intensification of integration processes. Analysis of documents on education reflects the periods of development of independent State: establishing of national education system; reforming of education system in anticipation of integration process; intensification of the processes of accession of Kazakhstan into the global educational space. Multicultural education was implemented in a specific historical, political and pedagogical aspect. In the initial period of formation of educational system of Independent Kazakhstan, ethno-cultural model of education was dominant, however, in the following years the multicultural model based on development of three languages – Kazakh, Russian and English, began rapid development.

Keywords: multicultural education, ethno-cultural education, reform, educational policy, integration

Обострение социальных кризисов в мире, активизация борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтническим составом населения, усиливающаяся миграция – все это актуализирует проблему поликультурного образования. Независимый Казахстан проходит этап активной интеграции в единое общемировое пространство. Республика вошла в состав Евразийского союза, является членом Шанхайской организации, планируется вхождение в ВТО. В образовательной системе государства создаются условия для формирования поликультурной личности. Воспитание подобной личности требует научного и системного подхода. Необходимо учитывать, что поликультурная компетентность помимо знания нескольких иностранных языков, включает в себя владение комплексом психологических,

культурологических, мировоззренческих, вербальных кодов, позволяющих строить равноправный и доброжелательный диалог с носителями разных культур. Стержнем такой личности должен выступать исторически сложившийся этнокультурный концепт, составляющий основу самоидентификации и сохранения исторической памяти.

Цель поликультурного образования – это воспитание толерантной личности с этнической самоидентификацией, способного к активной и полезной деятельности в многонациональном и поликультурном окружении, умеющего выстраивать равноправный и уважительный диалог с представителями инокультурного окружения. Глава государства Н.А. Назарбаев неоднократно указывал на особое географическое положение и уникальную модель поликультурного сосуществования в стране, создававшуюся

на протяжении многих лет. «Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [8].

Выделяют 3 основных этапа развития современной системы образования Казахстана.

1 этап: 1991-1995 гг., характеризуется кризисом образовательной системы, введением обязательного девятилетнего срока обучения, снижением ВВП на образования до 3,5 %.

2 этап 1996-2006 гг. – углубление кризиса и стабилизация развития образования, обновление его содержания, подготовка к реформам и переходу к 12-летнему сроку обучения.

3 этап – с 2007 по настоящее время – дальнейшее развитие образовательной системы, реформирование системы по переходу к 12-летнему образованию, внедрение компетентного подхода [5].

Поликультурный характер обучения в той или иной мере присутствовал во всех этапах развития системы, наиболее активно вопросы этнокультурного и поликультурного обучения ставились на первом и на рубеже второго периодов. Середина второго периода была отмечена разработкой государственных стандартов образования и обновлением программ. Третий этап вновь характеризуется углублением поликультурного вектора образовательной политики в связи с усилением интеграционных процессов.

На первом этапе развитие школьная система переживало период становления и наработки опыта построения поликультурной и инновационной модели среднего образования.

В начале 90-х гг. проблемы поликультурного образования обсуждались параллельно с идеями этнопедагогики, которые рассматривали, в основном, воспитательно-образовательные проблемы казахской национальной педагогики.

В 1992 г. стали открываться совместные учреждения образования. К 2004 году в Казахстане насчитывалось 155 частных школ. Многочисленные гимназии, частные школы, лицеи, школы для одарённых детей, школы, с углублённым изучением предметов, казахстанско-американские, казахстанско-турецкие лицеи и т.д. способствовали дальнейшему накоплению опыта поликультурного образования.

Стремительные изменения в экономической и политической жизни общества сопровождаются изменениями в общественном сознании. Переосмысливаются традиционные педагогические модели воспитания, активно изучаются социокультур-

ные, этнопедагогические, поликультурные работы. Унифицированная система советского образования, способствовавшая отчуждению от своих национальных корней, актуализировала этнокультурную проблему воспитания.

Одним из главных условий принятия иной культуры является способность личности к самоидентификации, осознанию своих национальных корней. Известный исследователь Н.А. Бердяев в книге «Судьба России» писал: «Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [2]. Определяя основные направления воспитания, в законодательных документах рассматриваемого периода указываются такие факторы как «традиции народной культуры», «взаимопроникновение культур», специфику региональных и культурных особенностей, местные условия. В них особое внимание обращается на роль родного языка, подчёркивается, что мировоззрение личности и ее «национальная идеология» зависят от владения родного языка. Поэтому «одно из главных целей современного общества является актуализация процесса изучения родного языка» [3].

В 1996 году выходит «Концепция этнокультурного развития образования в РК», разработанная Национальным советом по государственной политике при президенте РК [4], во главу угла которой была поставлена идея сохранения самобытности этнических групп и одновременно освоение ценностей других культур. Актуальность создания концепции определялось недостаточно высоким уровнем овладения учащимися национальной культурой и языком, слабым знанием других этнических групп, проживающих в Казахстане.

Принятие данной концепции ознаменовало собой важный этап реформирования системы образования РК и определения ее дальнейшей стратегии развития, послужило значительным стимулом для дальнейшего развития поликультурного образования в республике. Большое значение придается изучению истории Казахстана, физической и экономической географии Казахстана, казахской литературе. Идет переоценка всего исторического развития Казахстана, культивируется национальная идея. В концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан говорится о том, «поликультурная личность – это индивид с развитым лингвистическим сознанием. Знание родного и государственных языков, изучение иностранного языка расширяют кругозор личности, содействуют ее многогранному

развитию, способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира», это «индивид, ориентированный через свою культуру на другие». Наряду с дефиницией «поликультурной личности» в данном документе отражаются и требования к качествам, которыми поликультурная личность должна обладать. Таковыми являются:

- развитое лингвистическое сознание (подразумевает наличие у индивида знание родного, государственного и иностранного языков, что расширяет кругозор данного индивида и является плодотворной основой для развития поликультурной многогранности индивида);
- целостное мировоззрение (у индивида должна быть сформирована единая картина взаимосвязей между такими понятиями как мир, социум и культура);
- развитое историческое сознание (знание истории складывается из знания мифов, символов, образов, которые также играют важную роль в становлении поликультурной личности);
- развитое географическое сознание (подразумевает становление поликультурной личности сквозь призму страноведческого и этнографического аспектов);
- развитое художественно – эстетическое сознание (приобщение индивида к культурному многообразию всего мира через воспитание в нем чувства прекрасного по средствам великих произведений искусства в различных отраслях).

Новый этап отмечен, прежде всего, развитием поликультурного образования в русле глобализации, когда усиление интеграционных процессов выявляет противоречие между широкими перспективами культурного и экономического взаимодействия и опасностью утраты национальной самобытности. Каждый этнос стремится сохранить свою уникальную самобытную культуру и язык, пытается противостоять ассимиляции и стандартизации в инонациональных или глобальных сообществах. В полиэтнических государствах этносы ищут пути, позволяющие им поддерживать свой демографический состав и культурное своеобразие.

С усилением интеграционных процессов усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иных культур и языков. В условиях активного вовлечения республики в единое мировое культурно-образовательное пространство, одним из главных направлений образования в республике становится воспитание гражданина, не утратившего собственных корней и активно интегрирующего в глобальное простран-

ство. В документах активно вводятся понятия: поликультурность, поликультурная компетентность, поликультурная личность, субъект культуры, толерантность, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, диалог культур, поликультурные ценности.

В последние годы в культурологии обращают внимание на полифонизм культур, представляющих собой уникальное единство различных культурных кодов. В педагогической мысли все чаще разрабатываются работы, в которых утверждается, что поведение людей, принадлежащих к различным культурам и образующих уникальное новое образование из различных по форме и содержанию субкультур, поддается новому осмыслению и изучению, а главное – стратегическому прогнозированию. Изучение уникального этнического опыта социокультурного окружения и верное выстраивание моделей межкультурной коммуникации меняет отношение субъекта в инокультурном окружении, предотвращает социальное напряжение в обществе и в конечном итоге, ведет к созданию гражданина, способного к толерантному диалогу со всеми субкультурами мира.

По поручению главы государства в республике создаются 20 Интеллектуальных школ им. Назарбаева (НИШ) с физико-математическим и химико-биологическим уклоном обучения, в которых разработана модель развития полиязычного образования. В школе вводится трёхязычная программа обучения, где углубленно изучается казахский язык, а преподавание некоторых предметов ведется на английском и русском языках. В обучении английского языка широко внедряются международные методы принципы тестирования результатов обучения, разрабатываются собственные проекты обучения казахскому и русскому языку. Намечается создать собственную методологию обучения языкам. Планируется на базе республиканского центра ускоренного изучения государственного языка создать центр по координированию процесса реализации полиязычного образования в республике.

В целях дальнейшей реализации «Закона о языках в Республике Казахстан» 7 февраля 2001 г. была утверждена «Государственная программа функционирования и развития языков на 2001-2010 годы» [9]. В этой программе определены три основных направления стратегии государственной политики в области развития языков: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка; сохранение культурных функций русского языка; развитие языков этниче-

ских меньшинств. Таким образом, государство определило развитие поликультурного образования в качестве приоритетного: «Патриотическое, правовое, поликультурное воспитание – основа государственной идеологии», – говорится в Стратегии развития Казахстана до 2030 года [8].

Государственному языку отводится особая роль, он выступает в качестве объединяющего центра, обеспечивающего единство казахстанского сообщества.

Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» от 2007 года знаменует собой начало 3 этапа развития образовательной траектории государства. В ней предложена поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения, английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику.

С 2012-2013 гг. в стране начали подготовку полиязычных учительских кадров. В 20 вузах страны стали готовить специалистов инженерно-технического и естественнонаучного направлений для работы в полиязычных группах.

По сведениям Бекишева К. «В настоящее время уже функционируют 33 специализированные школы с обучением на трех языках, а в следующем учебном году их количество увеличится до 700. В отдельных вузах (или факультетах) начата работа по обучению на трех языках». [1]

В республике, начиная с 2016 года, изучение английского языка будет вводиться с первого класса. Через пять лет планируется изучение части учебных дисциплин на английском языке в общеобразовательной школе.

Введено ежегодное проведение промежуточного государственного контроля ПГК, в ней главным предметом выступает англий-

ский язык. В школах вводятся факультативы, кружки, проекты по английскому языку.

Таким образом, анализ документов об образовании отражает периоды развития независимого государства: построение национальной системы образования; реформирование системы образования в преддверии интеграционных процессов; интенсификация процессов вхождения Казахстана в глобальное образовательное пространство. Поликультурное образование реализовывалось в определенном историческом, политическом и педагогическом аспекте. Если в начальный период становления образовательной системы Независимого Казахстана доминировала этнокультурная модель образования, то в последующие годы стала стремительно развиваться поликультурная модель на основе развития трех языков – казахского, русского, английского.

Список литературы

1. Бекишев К. Инновации в системе образования РК. Казахский Национальный университет им. аль-Фараби. – <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2013/science-education-2013/036.pdf>.
2. Бердяев, Н. Судьба России. Сочинения. – М., 2000. – С.147.
3. «Концепция воспитания детей дошкольного и школьного возраста» // Учитель Казахстана. – 1995, 19 июля – С.3
4. Концепция этнокультурного развития РК // Учитель Казахстана, – 1996, 14 августа. – С. 2-3.
5. Мынбаева А.К., Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции и стратегии развития. – Алматы, 2014. – С. 166-167.
6. Назарбаев Н.А. Стратегия трансформации общества и возрождение евразийской цивилизации. – М., 2000. – С. 16-18.
7. Послание Президента народу Казахстана «Казахстан – 2030: процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев www.zakon.kz.
8. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана (Часть I) «Новый Казахстан в новом мире» (Астана, 28 февраля 2007 года). – URL: www.zakon.kz.
9. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. – URL: <http://adilet.zan.kz/rus>.

УДК 81:39

СПЕЦИФИКА АРХИТЕКТониКИ ТЕКСТОВОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ МОДЕЛИ С ЯДРОМ SKY (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э. БРОНТЕ «WUTHERING HEIGHTS»)

Огнева Е.А.

НИУ БелГУ, Белгород, e-mail: ogneva@bsu.edu.ru

В статье рассматривается концептосфера художественного текста. Исследуется специфика архитектуры текстовой пейзажной модели как значимого с информативной точки зрения компонента художественного пространства. Номинативное поле пейзажной единицы рассматривается в виде совокупности трёх видов пейзажа: (а) пейзаж земной поверхности, (б) водный пейзаж, (в) пейзаж воздушного пространства. Выявляется специфика текстовой пейзажной модели с ядром sky в концептосфере произведения Э. Бронте «Wuthering Heights» (Грозовой перевал). Вскрывается синергия двух пейзажей, земного и небесного. Выявляется динамика проникновения небесного пейзажа в земной пейзаж, а также устанавливается специфика сопряжения ядра sky с лексемами, репрезентирующими цвет в исследуемой модели пейзажной единицы. Определяется роль и место лексем, репрезентантов звука в исследуемой текстовой модели. Выявляется специфика корреляции ядра sky с репрезентантами погоды, которая является этномаркером англоязычной языковой картины мира.

Ключевые слова: текст, концептосфера художественного текста, архитектура, текстовая пейзажная модель, ядро модели

SPECIFICITY OF TEXT LANDSCAPE MODEL ARCHITECTONICS WITH THE KERNEL SKY

Ogneva E.A.

NRU BSU, Belgorod, e-mail: ogneva@bsu.edu.ru

The article deals with the literary conceptsphere. The specificity of text landscape model architectonics is studied as so important component of literary space. The nominative field of text landscape model is researched as the unity of three landscape types, such as (a) scenery of the surface, (b) water scenery, (v) sky scenery. The specificity of text landscape model architectonics with the kernel sky represented in the literary conceptsphere of E. Brontë's novel named "Wuthering Heights" is identified. The synergy of two landscapes as sky landscapes, as earth one's is discovered. The dynamics of two landscapes correlation is identified. The specificity of correlation between the kernel sky and color markers of text landscape model architectonics is studied. The role of sound markers in the text model is identified. The specificity of correlation between the kernel sky and weather markers which are ethnomarkers of English lingual world view is identified.

Keywords: text, literary conceptsphere, architectonics, text landscape model, the kernel of model

Теоретико-методологическая база современного языкознания представляет собой синергию традиционных и инновационных методик, позволяющих преимущественно успешно решать актуальные проблемы, которые ставят перед собой исследователи различных научных школ. Именно эта синергия традиционных и инновационных методик способствует уточнению ранее доказанных гипотез и концепций, направленных на всестороннюю интерпретацию языковой картины мира.

В ряде научных концепций языковая картина мира рассматривается в виде языковой модели мира, тогда как в других научных концепциях, в частности в трудах Н.Ф. Алефиренко, это «термины не взаимозаменяемые, и даже разнопорядковые». Так, языковая модель мира «представляет возможное понимание устройства мира, выраженное при помощи языковых средств <...>, представляет собой результат концептуализации мировоззренческих категорий культуры» [1]. Проводимые нами исследо-

вания реализуются в русле этой научной парадигмы.

Известно, что одним из основополагающих компонентов языковой картины мира, а именно языковой модели мира, является языковая проекция культурологических констант, которые представляют собой результат концептуализации мировоззренческих категорий культуры, репрезентированных на страницах художественных произведений.

Ю.М. Лотманом доказано, что «текст предстаёт пред нами как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способные трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [5: 121].

Художественный текст, его когнитивная сюжетная матрица, рассматривается нами как «конгломерат глубинных этнослов народа в преломлённой проекции мировидения писателя, как креативный лингвоконструкт реальности, как репрезентационный

символ синергии прошлого, настоящего и будущего, синергии, вербализованной посредством языковых знаков, формирующей таким образом художественный мир, модель которого и находится в эпицентре лингвокогнитивных, лингвокультурологических и иных исследований» [7: 551].

Так, К.И. Белоусов полагает, что «предметная область лингвистического/лингво-семиотического анализа восприятия композиции текста только формируется и пока складывается из отдельных наблюдений над композицией текстуальных объектов и её воздействием на воспринимающее сознание, представленных как в классических трудах ..., так и современных трудах в области лингвосомиотики, когнитивной лингвистики, теории текста, теории гипертекста, лингвосинергетики» [2: 62], тогда как, по мнению Н.И. Панасенко, «Исследование текста как самостоятельного лингвистического объекта, обладающего особыми чертами смысловой и структурной организации, делает возможным членение текста на составляющие его фразовые единства и их сочетания, в которых отдельные фразы стянуты друг с другом при помощи контактных и дистальных межфразовых связей» [8: 396].

Художественное пространство как компонент концептосферы художественного текста рассматривается нами как проекция культурологических констант народа, на языке которого создано произведение. По мнению Н.Н. Болдырева, «пространство является одной из основных форм концептуализации и категоризации мира, представления результатов его познания и интерпретации в языке» [2: 30].

В настоящее время современным уровнем развития языкознания, обладающего новыми методами и исследовательскими подходами, востребовано определение значимости места и роли художественного пространства при описании специфики художественного образа персонажа, концептуализированного писателем в когнитивной канве произведения, в свете чего актуальным является тезис Н.Г. Юзефович о том, что «реконструкция концептуального субстрата на стадии мыслительного процесса способствует адекватной актуализации культурной специфики концепта описываемой культуры» [12: 133].

Значимо также установление роли пространственных параметров в повествовательной канве произведения, в его концептосфере как совокупности художественных концептов.

Одним из перспективных с нашей точки зрения направлений исследования структуры художественного пространства концеп-

тосферы является проведение когнитивно-герменевтического анализа архитектуры номинативных полей пейзажных единиц. По мнению В.Н. Рябовой «пейзажная единица является особым элементом текстовой структуры, который имеет свою семантику, в первую очередь изобразительную, грамматическую выраженность средствами разных уровней языка (лексическим, синтаксическим, морфологическим), а также функциональную значимость для всего текста» [11: 5].

Исследование архитектуры текстовой пейзажной единицы проводится с целью решения следующих задач:

(1) установление роли пейзажной единицы в реализации идеостиля писателя,

(2) выявление тенденции к упрощению/усложнению структуры пейзажных единиц концептосферы текста в зависимости от времени написания художественного произведения (в начале творческого пути писателя, в другие этапы его творчества),

(3) определение гендерной составляющей в структуре пейзажной единицы,

(4) определение роли количества и «качества» пейзажных единиц текста в формировании уровня его популярности среди читателей. Так, например, «степь вошла в сюжеты многих писателей. В русской литературе была степь пушкинская, кольцовская, гоголевская, толстовская, чеховская, бунинская» [4: 75].

Проведённые нами исследования выявили тот факт, что номинативное поле пейзажной единицы, может репрезентировать три вида пейзажа:

а) пейзаж земной поверхности (лесной, степной, горный и т.п.),

б) водный пейзаж (морской, океанический и т.п.),

в) пейзаж воздушного пространства (пейзаж ночного неба и т.п.).

Примечательно, что в архитектонике концептосфер большого количества исследованных нами произведений была выявлена высокая частотность пейзажных единиц художественного пространства, номинативные поля которых представляют собой совокупность репрезентантов двух или трёх видов пейзажа, например, пейзаж горного озера, что в целом представляет собой этносегмент концептосферы художественного текста, поскольку «анализ литературного творчества определённого писателя позволяет не только сделать выводы о концептосфере автора, но помогает на этой основе лучше понять концептосферу того народа, представителем которого выступает автор» [10: 11].

Проведённые исследования позволили нам ввести терминологический аппарат по-

нятие «текстовая пейзажная модель». Под текстовой пейзажной моделью нами понимается исследовательский конструкт, состоящий из совокупности пейзажных единиц, контекстуально интегрированных в единое целое, в которое могут быть включены в незначительном количестве антропоцентрично маркированные единицы, хронемы, маркеры цвета и света. Пейзажная единица как базовый компонент текстовых пейзажных моделей рассматривается нами в качестве смысловой единицы текста, репрезентирующей пейзаж как текстовый фон к описываемым действиям персонажей, как фон, нацеленный на раскрытие характеров персонажей художественного произведения.

Когнитивно-герменевтический анализ архитектоники концептосфер художественных произведений, а именно архитектоники текстовых пейзажных моделей выявил высокую частотность текстовых пейзажных моделей, в составе которых нет антропоцентрично маркированных единиц. Менее частотны текстовые пейзажные модели, сочетающие и пейзажные единицы, и антропоцентрично маркированные единицы, хронемы, маркеры цвета и света. Низко-частотны текстовые пейзажные модели, с преобладанием антропоцентрично маркированных единиц, хронем, маркеров цвета и света.

Пейзажная единица как базовый компонент текстовых пейзажных моделей рассматривается нами в качестве смысловой единицы текста, репрезентирующей пейзаж как текстовый фон к описываемым действиям персонажей, как фон, нацеленный на раскрытие характеров персонажей художественного произведения.

Проведённый когнитивно-герменевтический анализ одного из сегментов текстовой пейзажной модели, репрезентированной на страницах художественного произведения Э. Бронте «Грозовой перевал», показал наличие различных пейзажных единиц с ядерным компонентом «sky» (небо).

Пример 1. *A sorrowful sight I saw: dark night coming down prematurely, and sky and hills mingled in one bitter whirl of wind and suffocating snow* [13: 17].

В архитектонике данной пейзажной единицы выявлено, прежде всего, единство двух пространств небесного и земного, а именно *sky and hills mingled in one bitter whirl of wind suffocating snow* (смешались в одно горькое кружение ветра и удушающего снега).

Примечательно, динамика проникновения небесного пейзажа в земной пейзаж коррелирует с репрезентантами, которые

маркируют антагонизм цвета: лексемами *dark* → *snow*, т.е. тёмный → снег (белый). Также динамика проникновения двух видов пейзажа репрезентируется и хронемой. *dark night coming down*, семантика которой усиливается второй хронемой исследуемой структуры пейзажной единицы, а именно хронемой *prematurely* (преждевременно).

Пример 2. *'The snow is quite gone down here, darling,' replied her husband; 'and I only see two white spots on the whole range of moors: the sky is blue, and the larks are singing, and the becks and brooks are all brim full* [13: 162-163].

В архитектонике рассматриваемой пейзажной единицы выявлена локализация на горизонтальной пространственной оси, репрезентированная словосочетанием *two white spots on the whole range of moors* (два белых пятна на совершенно бескрайнем поле вереска). Лексема фитоним *moors* (вереск) в данном контексте рассматривается как этномаркер пейзажной единицы представленного в романе английского пейзажа [подробнее о фитонимах в английском языке: 9]. Ядерная лексема *sky* сопряжена с цветом *the sky is blue* (небо голубое) и также сопряжена со звуками весны, репрезентированными словосочетанием *the larks are singing* (жаворонки поют).

Архитектоника пейзажной единицы, репрезентирующей земной пейзаж, примечательна наличием однокатегориальных лексем: *the becks (ручьи) and brooks (ручьи) are all brim full*. Подчеркнём тот факт, что в английском языке лексема *beck* чаще всего применяется для обозначения ручья в Северной Англии (*beck is also used as a more general term for streams in the north of England*), тогда как лексема *brook* обозначает ручей, берущий начало в источнике (*A stream which is fed by a spring or seep. It is usually small. Brook's bed being composed primarily of rocks that's why it is characterised by its shallowness*).

Пример 3. *It was a close, sultry day: devoid of sunshine, but with a sky too dappled and hazy to threaten rain* [13: 312].

В структуре рассматриваемой пейзажной единицы исследуемая ядерная единица *sky* коррелирует с описанием погоды *a sky too dappled and hazy threaten rain* (небо, испещрённое пятнами и подёрнутое дымкой, предвещавшее дождь), в котором прослеживается локализация «пятна» на горизонтальной пространственной небесной оси. Также подчёркивается отсутствие света *devoid of sunshine* (лишённый солнечного света).

Пример 4. *On an afternoon in October, or the beginning of November – a fresh watery afternoon, when the turf and paths were*

rustling with moist, withered leaves, and the cold blue sky was half hidden by clouds – dark grey streamers, rapidly mounting from the west, and boding abundant rain [13: 276].

Рассматриваемый контекст, в котором репрезентирован пейзаж воздушного пространства, включает в себя четыре хронемы, что низкочастотно для исследуемого типа пейзажных моделей, а именно три эксплицитные хронемы: *on an afternoon in October* – двухядерная точечная хронема с ядрами *afternoon, in October, in the beginning of November* – одноядерная точечная хронема, *a fresh watery afternoon* – одноядерная точечная хронема и одна имплицитная одноядерная обобщающая хронема *withered leaves* [подробнее о классификации хронем: 6].

В исследуемом контексте выявлено описание двух пейзажей воздушного и пейзажа земной поверхности. В описании воздушного пейзажа *the cold blue sky was half hidden by clouds dark grey streamers rapidly mounting from the west* (тёмно-серые полосы облаков быстро поднимались с запада) выявлено деление пространства на две части, репрезентированное словосочетанием *half hidden by* и двумя цветами *blue ↔ dark grey*.

Была выявлена динамика изменения пейзажа воздушного пространства по вертикальной пространственной оси (*clouds rapidly mounting from the west*). Эта динамика изменения пейзажа воздушного пространства представлена как предвестник изменения погоды *boding abundant rain* (предвещающая обильный дождь).

Земной пейзаж представлен маркерами горизонтальной пространственной оси: *the turf and paths* (газоны и тропинки), которые коррелируют с маркерами звука *were rustling with moist, withered leaves* (шуршали сырой высохшей листвой).

Рассмотренные примеры репрезентации лексемы *sky*, которая является ядерной для данной сегмента текстовой пейзажной модели, репрезентированной в произведении Э. Бронте «Грозовой перевал», показали, что, прежде всего, синергию двух пейзажей, земного и небесного, и динамики проникновения небесного пейзажа в земной, а также, было выявлено сопряжение ядра *sky* с описанием цвета, с маркерами звуков, с репрезентантами погоды, которая является этномаркером англоязычной языковой картины мира.

Такой широкий спектр корреляций ядра *sky* с различными по своим параметрам маркерами архитектоники пейзажных единиц говорит о комплексности исследуемого нами сегмента текстовой пейзажной модели.

Результаты, полученные посредством представленного алгоритма интерпретации текстовой пейзажной модели, свидетельствуют о перспективности когнитивно-герменевтического анализа данного сегмента концептосферы художественного текста для интерпретации художественного пространства в составе архитектоники концептосферы текста в целом.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Картина мира и этноязыковая специфика слова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – № 4. – Том 14. – С. 5-9.
2. Белоусов К.И. Некоторые наблюдения над концептуальной композицией текста / К.И. Белоусов, Е.А. Подтихова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 1. – С. 62-74.
3. Болдырев Н.Н. Принцип антропоцентризма в языковом конструировании пространства // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев. Мин-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т Языкознания РАН, ТГУ им. Державина, РАЛК. Вып. XXIII. Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях: сб. научных трудов / отв. ред. вып. В.З. Демьянков, отв. сек. вып. Е.М. Позднякова. – М.: Ин-т Языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – С. 30-39.
4. Игумнова Е.С. Степной пейзаж как элемент авторской языковой картины мира (на материале произведений М.А. Шолохова) // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – С. 74-78.
5. Лотман Ю. М. Чему учатся люди. – М: Рудомино, 2010. – 416 с.
6. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3 (Электронный журнал). – URL: <http://www.science-education.ru/109-9354> (дата обращения: 13.06.2013).
7. Огнева Е.А. Варьирование когнитивных координат художественного текста при переводе // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX: Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира: Сб. науч. трудов / отв. ред. В.З. Демьянков. – М.; Тамбов, 2014. – С. 550-558.
8. Панасенко Н.И. Семантическое пространство художественного текста // Семантика мови і тексту. Матеріали IX міжнародної науково-практичної конференції. 26-28 вересня 2006 р. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2006. – С. 394-396.
9. Панасенко Н.И. Фитонимическая лексика в системе романских, германских и славянских языков (опыт ономастического и когнитивного анализа). – Черкассы: Брама-Украина, 2010. – 452 с.
10. Попова Т.Г. Художественная картина мира как концептуализированное художественное пространство / Т.Г. Попова, А.О. Шубина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика. – 2010. – № 1 (177). – С. 10-11.
11. Рябова В.Н. Пейзажная единица текста: семантика, грамматическая форма, функция (на материале произведений А.П. Чехова): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.
12. Юзефович Н.Г. Актуализация субстрата инокультуры: от внутреннего кодового переключения и внутреннего перевода к вербализации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 129-134.
13. Brontë E. Wuthering Heights. – Penguin Books Ltd. Penguin English Library. – 406 с.

УДК 811.161.1

УСТОЙЧИВАЯ РИФМОВКА С ОДНОЙ И ТОЙ ЖЕ ЛЕКСЕМОЙ – ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Твердохлеб О.Г.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет, филологический факультет», Оренбург, e-mail: ogtwrd@gmail.com

В представленной статье проанализированы и описаны русские пословицы, в которых личные имена собственные часто «тяготеют» к постоянной, устойчивой рифмовке с одной и той же лексемой. Показано, что рифмовка существительных мужского и женского рода типа Савва – слава, Ивашка – рубашка, Фома – сума, Илья – свинья, Емеля – неделя, Ананья – Маланья объясняются исторической морфологией, так как все они восходят к прежнему древнерусскому склонению с древней основой на *-ā, *-jā. Историческая морфология объясняет и наличие рифмующихся устойчивых пар существительных мужского рода Иван – болван, Мартын – алтын (тын), Роман – карман, Влас – квас, восходящих к прежнему древнерусскому склонению с древней основой на *-ō, *-jō. Приводится богатый иллюстративный материал, показывающий рифмующиеся анализируемые пары существительных в разных падежных формах, создающие точные и неточные рифмы.

Ключевые слова: рифма, имена собственные, склонение на *-ā, *-jā и на *-ō, *-jō.

STEADY RHYMES WITH ONE AND THE SAME LEXEME – NOUN: A DIACHRONIC ASPECT

Tverdokhlebo O.G.

Orenburg State Teacher Training University, Orenburg, e-mail: ogtwrd@gmail.com

The article analyzes and describes the Russian Proverbs in which personal proper names are often gravitate to a permanent, sustainable rhymes with the same token. It is shown that the rhyme of masculine and feminine type Savva – slava, Ivashka – rubashka, Foma – suma, Il'ya – svin'ya, Emelya – nedelya, Anan'ja – Malan'ja explains the historical morphology, as they are all still date back to ancient decline with an ancient basis in *-ā, *-jā. Historical morphology and explains the existence of stable pairs of rhyming nouns masculine Ivan – bolvan, Martyn – altyn (tyn), Roman – karman, Vlas – kvas, dating back to ancient still decline with an ancient basis in *-ō, *-jō. Provides rich illustrative material, showing the analyzed pairs of rhyming nouns in various case forms, creating exact and inexact rhyme.

Keywords: rhyme, nouns, declension in *-ā, *-jā and *-ō, *-jō.

В.И. Даль в своем «Напутном слове», предпосланном к сборнику «Пословицы, поговорки и прибаутки русского народа», говорит о пословицах, что «...иной, может быть вникнув в этот дюжий склад речи, увидит, что тут есть чему поучиться» и что «грамматика не только могла бы и должна бы многому поучиться у пословиц, но должна бы быть по ним, во многих частях своих переверстана» [2]. Продолжая исследовать рифмовку русских пословиц [3-6], в данной работе мы остановимся на историко-морфологическом аспекте существования устойчивой рифмовки с одной и той же лексемой – личным именем собственным в русских пословицах: У Фомушки (имя собств.) денежки, Фомушка (имя собств.) Фома (имя собств.); у Фомушки (имя собств.) ни денежки, Фомка (имя собств.) Фома! (имя собств.).

Традиционно под пословицей понимается «...краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное изречение, обладающее способностью к многозначному употреблению в речи по принципу аналогии... Пословица характеризуется

таким типом образного построения, при котором воспроизводится экономно избранная конкретная ситуация с выделением таких сторон ее, которые взятые в известной своей части, отвлеченно от других сторон, могут стать обобщенной формой передачи мысли» [8: 276]. Б.В. Томашевский считает, что «русская рифма появилась прежде, чем возникла русская книжная поэзия, и зародилась она в различных областях... в частности... в поговорках, в пословицах, в присловиях... Следовательно, возникновение рифм относится к очень отдаленному прошлому, потому что сказать, когда возникла пословица, очень трудно» [7: 419].

Крупнейший русский языковед Ф.И. Буслаев уподоблял язык «старинному городу, в котором остатки дохристианских развалин перестроены частью в храмы, частью в жилые дома и в котором рядом с античным, греческим или римским портиком уютно и скромно стоит хижина новейшего издешья. Описать такой город – значит изложить его историю. Такая смесь развалин, перестроек и новых сооружений и в языке: распутать грамматические формы, в которых

так затейливо перепутано старое с новым, не иначе возможно, как подробным изложением истории языка» [1: 121]. Такому «старинному городу» в значительной мере можно уподобить язык русских пословиц. Нас интересует в данной работе только рифмовка слов в русской пословице.

Как показывает обнаруженный нами материал, в русских пословицах личные имена собственные древнерусских склонений с древней основой на *-ā, *jā и на *-ō, *jō часто «тяготеют» к постоянной, устойчивой рифмовке с одной и той же лексемой.

При этом создаются либо только точные (существительными склонения на *-ō, *jō), либо и точные, и неточные рифмы (существительными склонения на *-ā, *jā).

Так, часто рифмуются пары существительных мужского и женского рода типа одного и того же типа прежнего склонения, напр.:

- Ивашка – рубашка;
- Савва – слава;
- Фома – сума;
- Илья – свинья;
- Емеля – неделя;
- Ананья – Маланья.

Во всех приведенных выше примерах рифмующиеся пары имен существительных восходят к прежнему древнерусскому склонению с древней основой на *-ā, *jā.

Проведенный нами анализ показывает, что такие существительные и одного варианта одного, и того же склонения образуют точные рифмы, употребляясь в одной падежной форме, напр.:

• в формах именительного падежа твердого варианта склонения, ср., напр., следующие группы:

– группу Ивашка – рубашка: Щеголь Ивашка (*-ā, тв. вар., имен. п.): что ни год, то рубашка (*-ā, тв. вар., имен. п.);

– группу Савва – слава: Был Савва (*-ā, тверд. вар., имен. п.), была и слава (*-ā, тв. вар., имен. п.). Каков Савва (*-ā, тверд. вар., имен. п.), такова ему и слава (*-ā, тв. вар., имен. п.). Поп-то Савва (*-ā, тверд. вар., имен. п.), да не хороша слава (*-ā, тв. вар., имен. п.). Худая слава (*-ā, тверд. вар., имен. п.), что без кафтана Савва (*-ā, тверд. вар., имен. п.). На Ивана слава (*-ā, тверд. вар., имен. п.), а виноват-то Савва (*-ā, тверд. вар., имен. п.);

– группу Фома – сума: Горюет Фома (*-ā, тв. вар., имен. п.), что пуста у него сума (*-ā, тв. вар., имен. п.). Большого ума Фома (*-ā, тверд. вар., имен. п.), да зато велика у него сума (*-ā, тверд. вар., имен. п.);

• в том числе, если личное имя собственное представлено в форме современ-

ного именительного падежа, соответствующего в древнерусском языке звательной форме: Радуйся, Кирюшка (*-ā, тв. вар., имен. п. = др.р. зват.ф.), будет у бабушки пирушка (*-ā, тв. вар., имен. п.);

• и в формах именительного падежа, мягкого варианта склонения, ср., напр.

– группу Илья – свинья: Рад Илья (*jā, мягк. вар., имен. п.), что опоросилась свинья (*jā, мягк. вар.). В людях Илья (*jā, мягк. вар., имен. п.), а дома свинья (*jā, мягк. вар., имен. п.);

– группа Ананья – Маланья: Ананья (*jā, мягк. вар.) да Маланья (*jā, мягк. вар.), Фома да кума и место заняли. Каков Ананья (*jā, мягк. вар.), такова у него и Маланья (*jā, мягк. вар.). Охала Маланья (*jā, мягк. вар.), что уехал Ананья (*jā, мягк. вар.);

• в том числе также, если личное имя собственное представлено в форме современного именительного падежа, соответствующего в древнерусском языке звательной форме,

– ср., в частности, пару Емеля – неделя: Не мели, Емеля (*jā, мягк. вар., имен. п. = др.р. зват.ф.), не твоя неделя (*jā, мягк. вар., имен. п.). Мели, Емеля (*jā, мягк. вар., имен. п. = др.р. зват.ф.), твоя неделя! (*jā, мягк. вар., имен. п.). Покинь, Емеля (*jā, мягк. вар., имен. п. = др.р. зват.ф.), не твоя неделя (*jā, мягк. вар., имен. п.);

• в формах родительного падежа, ср. пары:

– группу Ивашка – бражка: Без Ивашки (*-ā, тв. вар., род. п.) не выпьешь бражки (*-ā, тв. вар., род. п.);

– группу Андрюшка – полушка: У нашего Андрюшки (*-ā, тв. вар., род. п.) нет ни полушки (*-ā, тв. вар., род. п.);

– группу Савва – слава: От Саввы (*-ā, тв. вар., род. п.) славы (*-ā, тв. вар., род. п.), а от Перши чести;

• или в формах винительного падежа, ср. две группы:

– группу Савва – слава: Сделали славу (*-ā, тв. вар., вин. п.) – поколотили Савву (*-ā, тв. вар., вин. п.). Учестили Савву (*-ā, тв. вар., вин. п.) ни в честь, ни в славу (*-ā, тв. вар., вин. п.);

– либо другую группу Фома – Ерема: Один про Фому (*-ā, тв. вар., вин. п.), другой про Ерему (*-ā, тв. вар., вин. п.). Я за Фому (*-ā, тв. вар., вин. п.), а он за Ерему (*-ā, тв. вар., вин. п.). Говорят про Фому (*-ā, тв. вар., вин. п.), а он про Ерему (*-ā, тв. вар., вин. п.).

В нашей картотеке пословиц только точную рифму создают «постоянные, устойчивые» пары существительных прежнего

древнерусского склонения с древней основой на *-ō, *jō типа:

- Иван – болван;
- Мартын – алтын;
- Мартын – тын;
- Роман – карман;
- Влас – квас;
- Петрак – батрак.

В пословицах, имеющиеся в нашей картотеке, приведенные пары имен существительных представлены разными падежными формами, в частности, они рифмуются в следующих падежных формах:

- в форме именительного падежа, ср. группы:
 - группа Иван – болван (особенно частотна): С именем Иван (*-ō, тв. вар., имен. п.), а без имени болван (*-ō, тв. вар., имен. п.). Горе, горе, что муж Григорий: хоть бы болван (*-ō, тв. вар., имен. п.), да Иван (*-ō, тв. вар., имен. п.). Был Иван (*-ō, тв. вар., имен. п.), а стал болван, а все винцо виновато. Иван не болван: не всяк на нем исправливал шапки. Иван (*-ō, тв. вар., имен. п.) болван (*-ō, тв. вар., имен. п.) молоко болтал, да не выболтал;
 - группа Мартын – алтын: Добр Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.), коли есть алтын (*-ō, тв. вар., имен. п.). Каков Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.), таков у него и алтын (*-ō, тв. вар., имен. п.);
 - группа Роман – карман: Роман – кожаный карман. Худ Роман (*-ō, тв. вар., имен. п.), коли пуст карман (*-ō, тв. вар., имен. п.);
 - группа Петрак – батрак: Было у Петрака четыре батрака, а ныне Петрак (*-ō, тв. вар., имен. п.) сам батрак (*-ō, тв. вар., имен. п.);
 - группа Влас – квас: Был квас (*-ō, тв. вар., имен. п.), да выпил Влас (*-ō, тв. вар., имен. п.), доберется до того, кто и варил его;

• либо в форме родительного падежа для следующих групп:

- группа Иван – болван: Ростом с Ивана (*-ō, тв. вар., род. п.), а умом с болвана (*-ō, тв. вар., род. п.);

– группа: Петрак – батрак: Было у Петрака (*-ō, тв. вар., род. п.) четыре батрака (*-ō, тв. вар., род. п.), а ныне Петрак сам батрак;

• либо в форме винительного падежа для группы Иван – болван: Пошли Ивана (*-ō, тв. вар., вин. п.), за Иваном болвана (*-ō, тв. вар., вин. п.), за болваном еще дурака, так и сам иди туда. Я говорю про Ивана (*-ō, тв. вар., вин. п.), а ты про болвана (*-ō, тв. вар., вин. п.);

• либо в форме творительного падежа для групп:

– группа Иван – болван: Крестил поп Иваном (*-ō, тв. вар., твор. п.), да прозвали болваном (*-ō, тв. вар., твор. п.);

– группа Мартын – алтын: Алтыном (*-ō, тв. вар., твор. п.) да Мартыном (*-ō, тв. вар., твор. п.) хоть ворота запирай;

• в том числе, в разных формах, а именно, именительного падежа имени собственного и винительного падежа имени неодушевленного (что вполне предсказуемо и легко объяснимо: у неодушевленных существительных форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа), ср. следующие группы пословиц:

– группа Мартын – алтын: Потерял Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.) отцов алтын (*-ō, тв. вар., вин. п.). Стоит Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.) за свой алтын (*-ō, тв. вар., вин. п.);

– группа Мартын – тын: Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.) свалился под тын (*-ō, тв. вар., вин. п.). Шутил Мартын (*-ō, тв. вар., имен. п.), да и (спрятался) свалился под тын (*-ō, тв. вар., вин. п.);

– группа Роман – карман: Приехал к торгу Роман (*-ō, тв. вар., имен. п.), привёз денег полон карман (*-ō, тв. вар., вин. п.). Не надейся, Роман (*-ō, тв. вар., имен. п.), на чужой карман (*-ō, тв. вар., вин. п.), а пораньше вставай да свой наживай;

– группа Влас – квас: Отыскал Влас (*-ō, тв. вар., имен. п.) по нраву квас (*-ō, тв. вар., вин. п.);

• и в формах винительного падежа имени собственного и родительного падежа имени неодушевленного (что также предсказуемо: у одушевленных существительных форма винительного падежа совпадает с формой родительного падежа): Видно, Арсения (*jō, мягк. вар., вин. п.) ждать до воскресения (*jō, мягк. вар., род. п.).

Если же рифмуются анализируемые пары существительных в разных падежных формах, то в пословицах создается неточная рифма, ср.: Барашки (*-ā, тв. вар., имен. п.) у Малашки (*-ā, тв. вар., род. п.), а две сумы у Фомы.

Приведем примеры с неточными рифмами в других группах:

– группа Савва – слава: Доброму Савве (*-ā, тв. вар., дат. п.) добрая и слава (*-ā, тв. вар., имен. п.);

– группа Ивашка – рубашка: Милёнок Ивашка (*-ā, тв. вар., имен. п.) в белой рубашке (*-ā, тв. вар., предл. п.). По Ивашке (*-ā, тв. вар., дат. п.) рубашка (*-ā, тв. вар., имен. п.). Когда у Ивашки (*-ā, тв. вар., род. п.) белая рубашка (*-ā, тв. вар., имен. п.), тогда у Ивашки и праздник; У Ивашки (*-ā, тв. вар., род. п.) белая рубашка (*-ā, тв. вар., имен. п.), так и праздник.

Рифмовка личных имен собственных, восходящих к описываемым двум разным древним склонениям на *-ā, *jā и на *-ō, *jō, в исследованных нами пословицах имеет некоторые очень серьезные отличия.

В частности, в разных падежных формах могут рифмоваться между собой имена древнерусского склонения с древней основой на *-ā, *jā сразу двух родов: напр., мужского и женского, ср. рифмующиеся формы мужского и женского в форме:

– именительного падежа: Щеголь Ивашка (мужской род): что ни год, то рубашка (женский род). Поп-то Савва (мужской род), да не хороша слава (женский род). Худая слава (женский род) что без кафтана Савва (мужской род). Горюет Фома (мужской род), что пуста у него сума (женский род). В людях Илья (мужской род), а дома свинья (женский род). Охала Маланья (женский род), что уехал Ананья (мужской род),

– или родительного падежа: Без Ивашки (мужской род) не выпьешь бражки (женский род) и других падежей (примеры см. выше).

Это вполне объяснимо, т. к. древнерусское склонение с древней основой на *-ā, *jā объединяло большинство существительных женского рода и ограниченное количество слов мужского рода.

А существительные древнерусского склонения с древней основой на *-ō, *jō твердого и мягкого вариантов рифмуются только в формах одного рода – мужского, напр.:

– именительного падежа: Горе, горе, что муж Григорий: хоть бы болван (мужской род, имен. п.), да Иван (мужской род, имен. п.). Худ Роман (мужской род, имен. п.), коли пуст карман (мужской род, имен. п.). Каков Мартын (мужской род, имен. п.), таков у него и алтын (мужской род, имен. п.). Был квас (мужской род, имен. п.), да выпил Влас (мужской род, имен. п.), доберется до того, кто и варил его,

– или в парных формах именительного падежа и в парных формах родительного падежа: Было у Петрака (мужской род, род. п.) четыре батрака (мужской род, род. п.), а ныне Петрак (мужской род, имен. п.) сам батрак (мужской род, имен. п.) и др. падежных формах (примеры см. выше).

Что также легко объяснимо, т.к. древнерусское склонение с древней основой на *-ō, *jō объединяло существительные мужского и среднего рода. В описываемых пословицах представлены личные имена собственные, называющие мужчин, поэтому и рифмуются существительные мужского рода.

Отсутствие в рифмовке слов среднего рода связано с тем, что трудно представить существительное среднего рода для обозначения лица (обозначенного именем собственным).

Таким образом, рифмовка в русских пословицах личных имен существительных собственных с другими именами существительными обусловлена в том числе историко-грамматическими причинами, в частности, принадлежностью этих имен к прежним типам склонения, в частности, к склонениям с древней индоевропейской основой на *-ā, *-jā и на *-ō, *-jō твердого и мягкого вариантов.

Список литературы

1. Буслаев Ф.И. [Рецензия на книгу:] Мысли об истории русского языка. И. Срезневского // Хрестоматия по истории русского языкознания / Сост. Ф.М. Березин. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 117-123.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. Издание второе. В 2 т. – СПб.- М.: Изд-ние книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1879.
3. Твердохлеб О.Г. Третья лабиализация звука [ʔ] в [ʔo] в древнерусском языке: к вопросу о рифмовке русских пословиц // Аванесовские чтения: Международной научной конференции: Тезисы докладов / Под общ. ред. М.Л. Ремневой и М.В. Шульги. – М.: МАКС Пресс, 2002. – С. 258-260.
4. Твердохлеб О.Г. Утрата конечного сонорного -л вследствие падения редуцированных и рифмовка русских пословиц // Язык и поэтика русского фольклора: к 120-летию со дня рождения В.Я. Проппа / отв. ред. Н.В. Патроева. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2015. – С. 106-108.
5. Твердохлеб О.Г. Об использовании русских пословиц при обучении исторической морфологии // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2015. – № 4-2. – С. 172-175.
6. Твердохлеб О.Г. Рифмы в русских пословицах, включающих личные имена собственные: морфолого-исторический аспект // Языковая толерантность как фактор эффективности языковой политики: материалы Международной научно-практической конференции (Пермь, 13 ноября 2015 г.) / науч. ред. Н.В. Голохвастова. – Пермь: АНО ВПО «Прикамский социальный институт», 2015. – С. 126-133.
7. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
8. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. Курс лекций. – Л.: Ленингр. отделение Учпедгиза, 1959. – 536 с.

УДК 81:3 9

КОГНИТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДОМИНАНТЫ «ДОМ» В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И. МАКБЮЭНА «ATONEMENT»

Чернова К.С.

ФГОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
Белгород, e-mail: Kaiay@inbox.ru

В статье представлены результаты когнитивно-герменевтического анализа концептосферы художественного произведения И. Макбюэна «Atonement». Была выявлена специфика номинативного поля когнитивной доминанты ДОМ. Номинативное поле доминанты имеет комплексный характер и включает единицы всех частей речи. Установлено, что образ главной героини Сесилии состоит из описаний окружающей среды в начале произведения и её местонахождения в пространстве дома. Мы детально рассмотрели коммуникативно – релевантные концепты, номинирующие когнитивную доминанту «Дом», такие как: «семья», «женщина», «мать», «дочь», «сестра» «мужчина», «отец». Данные концепты имеют обширное, легко выделяемое номинативное поле, выявляется большое количество системных средств обозначения концепта и его признаков. В нашей работе представлено описание языковых средств, входящих в номинативное поле концептов и доминанты, такие как прямые номинации концепта, производные номинации, фразеосочетания, включающие имя концепта или доминанты и свободные словосочетания, номинирующие определенные признаки, которые характеризуют концепт и доминанту.

Ключевые слова: художественный текст, концепт, когнитивная доминанта, номинативное поле

COGNITIVE-HERMENEUTICAL ANALYSIS OF THE DOMINANT «HOUSE» IN THE CONTEXT OF THE LITERARY TEXT WRITTEN BY I. MCEWEN «ATONEMENT»

Chernova K.S.

Belgorod National Research University, Belgorod, e-mail: Kaiay@inbox.ru

The article represents the results of cognitive-hermeneutical analysis conceptual sphere of an artwork of I. McEwan «Atonement». The structure of the components of the conceptual system we determine by the word «House». The specific of a nominative field of a cognitive dominant the HOUSE was revealed. The nominative field of the dominant has complex character and includes units of all parts of speech. It is determined that the image of the main character Cecilia consists of the descriptions of environment and her location in the space of the house at the beginning of the book. We considered in details the concepts of the cognitive dominant «House», such as «family», «woman», «mother», «daughter», «sister», «man» and «father». These concepts have an extensive, easily allocated nominative field. We detect a large number of system facilities to designate concept and its characteristics. In our work represented the description of the language means included in nominative field of concept and dominant. Language means, such as direct nominations of the concept, derived nominations, phraseological combinations, included the name of the concept or dominant and free word combinations. These language means nominate certain features and characterize the concept and dominant.

Keywords: literary text, concept, cognitive dominant, nominative field

Язык и культура функционируют неразрывно друг от друга. Также можно утверждать, что язык «творит» культуру, называет мифы и легенды, дает имена предметам быта.

Лингвистика XXI века активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания. Фундаментальные основы такого подхода были заложены трудами В. Гумбольдта. А.А. Потемни и других ученых.

В современной лингвистике получила большое распространение когнитивная герменевтика, как наука о теории и практике толкования текстов. «Истоки герменевтики восходят к традиции античной культуры, в частности, к древнегреческой мифологии», где развивалось искусство толкования различного рода иносказаний и высказываний, имеющих множество значений [4]. Особое значение

приобретает герменевтика в религиозной философии, где она рассматривается как средство выявления «истинного» смысла Священного Писания. К герменевтике прибегали и христианские теологи для толкования Библии и мусульманские народы. Язык древних писаний многогранно интерпретировался с учетом приобретенного людьми культурного опыта, политической обстановки и религиозных настроений в стране, нравственных идеалов.

«Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причем не столько даже

в плане культуры речи, сколько умения про-никнуть в тайны языка» [2].

Язык современности можно сравнить с живым существом, реагирующим как на изменения в жизни человечества, так и на то, как сам человек переживает эти перемены.

В данной работе мы рассматриваем истолкование слова, как способ подтверждения знания. Скрытый смысл подвергается дешифровке, пониманию, усвоению и истолкованию с точки зрения культурного опыта. «Если знание характеризует определенное отношение к объекту, то понимание выражает знание о нем» [4]. Понимание слова в тексте «представляет себя лишь во взаимосвязи с интерпретацией» [1].

Для данного исследования, мы выбрали произведение современного английского писателя И. Макьюэна «Atonement». В процессе работы были выявлены номинанты, репрезентирующие доминанту «Дом» в концептосфере обозначенного художественного произведения

Огнева Е.А. предлагает следующую типологию текстовых когнитивных доминант: «1) когнитивные доминанты отдельно взятого произведения; 2) когнитивные доминанты идиостиля писателя; 3) жанровые когнитивные доминанты; 4) когнитивные доминанты литературного направления; 5) когнитивные доминанты каждого периода в развитии литературы» [3].

В данной работе мы рассматриваем доминанту «Дом», как превалирующую в репрезентации художественного произведения И. Макьюэна, поэтому классифицируемую как доминанта отдельно взятого произведения. Доминанта избирается как носитель главного значения, выражаемого другими членами ряда.

Когнитивно-герменевтический анализ доминанты «Дом» в контексте произведения И. Макьюэна «Atonement», репрезентируется составными номинантами: семья, члены семьи, мать, отец, дети, быт, образование.

В результате когнитивно-герменевтического исследования материала первой части романа, были выделены лексические единицы и словосочетания отражающие жизнь и менталитет английской семьи первой половины XX века. Анализ выявленных номинантов показал, что многие из них культурно окрашены, и отображают культурно-исторические моменты.

Проведя анализ, мы можем описать особенности эпохи, особенности межличностных отношений людей разных классов и возрастов, эмоциональную окрашенность эпохи Англии конца 30-х годов XX века.

Роман начинается с отрывка из произведения Jane Austen «Northanger Abbey», в кото-

ром акцент уделяется на фразу, представляющую нам особый интерес:

«Remember that we are English: that we are Christians» [5].

Указывая на национальный признак «Мы англичане», в эту фразу вкладывается огромный лингвокультурологический смысл, указывающий на особенности воспитания, кодекс чести, пунктуальность, честность, верность многовековым традициям, такт. Существует, также, общеизвестная фраза «Английское воспитание», категоризирующее человека как воспитанного в наивысшей степени этого слова. Мужчинам и женщинам, соответственно английскому воспитанию отводятся разные, исторически сложившиеся роли.

Автор не случайно размещает отрывок из произведения знаменитой английской писательницы Д. Остен в начале своего произведения. Д. Остен в своих романах приводит образы женщин благовоспитанных, идеальных хозяек, заботливых матерей, девушек, стремящихся обзавестись надежным мужем, обеспечивающим им жизнь. Этот образ женщины и является камнем преткновения в романе «Искупение».

Доминирующими героями в первой части романа «Atonement» являются женщины: мать Эмилия Толлис и ее дочери, младшая Брайони и старшая Сессилия. В центре внимания оказываются взаимоотношения трех женщин трех разных возрастов, конфликты их взглядов и в первую очередь перелом в душе Сессилии:

Пример 1. *Death and marriage the main engines of housekeeping. [5] Marriage was the thing, or rather, a wedding was, with its formal neatness of virtue rewarded, the thrill of its pageantry and banqueting, and dizzy promise of lifelong union. A good wedding was an unacknowledged representation of the as yet unthinkable—sexual bliss. In the aisles of country churches and grand city cathedrals, witnessed by a whole society of approving family and friends, her heroines and heroes reached their innocent climaxes and needed to go no further. [5] If divorce had presented itself as the dastardly antithesis of all this, it could easily have been cast onto the other pan of the scales, along with betrayal, illness, thieving, assault and mendacity. Instead it showed an unglamorous face of dull complexity and incessant wrangling [5].*

Анализ примера. В первой половине XX века девушки стремятся абсолютно к другим целям: самостоятельность и независимость (в первую очередь от мужчины, будь то отец или муж), получение профессии, равноправие.

Особенность данного романа, как и многих романов И. Макьюэна состоит в том,

что прямое описание главных героев вступает далеко не с первых страниц, вначале идет описание при помощи вспомогательных элементов, таких как цвета, привычки, обустройство комнаты и отнесение к тому, или иному социальному кругу. Полное описание героев с первых страниц выстраивается лишь посредством ассоциативных рядов в голове читателя.

Пример 2. *canopy bad, a strew of unclosed books, unfolded clothes, unmade bed, unemptied ashtrays* [5].

Анализ примера. Образ главной героини Сесилии в начале произведения составляется из описаний окружающей среды, увиденных ее глазами, ритмичных движений, беглых мыслей, незакрытых книг в комнате, неприбранной массивной кровати, «нерасшторенных» гардин и «неопустошенных» хрустальных пепельниц.

На ментальном уровне складывается образ женщины с сигаретой – как символ равенства полов начала XX века, из высшего общества, соответственно имеющую достаточно времени на самообразование и не утруждающую себя работой. Образ главной героини является образом феминизма.

«Феминизм (от лат. femina «женщина») – общественно-политическое движение. Целью феминизма является предоставление всем женщинам, дискриминируемым по признаку пола, расы, ориентации, возраста, этнической принадлежности, социального статуса, всей полноты социальных прав. В широком смысле – стремление к равноправию женщин и мужчин во всех сферах общества. В узком смысле – женское движение, целью которого является устранение дискриминации женщин» [6].

Пример 3.

...she also felt reproved for her homebound boredom. She had returned from Cambridge with a vague notion that her family was owed an uninterrupted stretch of her company.

... her untidied room, lying on her bed in a haze of smoke, chin propped on her hand, pins and needles spreading up through her arm as she read her way through Richardson's Clarissa. [5]

...She was being mocked, she knew. Rebuffed, she left the room and went upstairs and lay on the bed with Clarissa, and read without taking in a word, feeling her irritation and confusion grow. She was being mocked, or she was being punished—she did not know which was worse. Punished for being in a different circle at Cambridge, for not having a charlady for a mother; mocked for her poor degree—not that they actually awarded degrees to women anyway. [5] *Cecilia should lend a hand, but she*

was too wrapped up in herself, too much the intellectual to bother with children . . . [5]

Анализ примера. В романе повествуется о первой волне феминизма. «Феминизм как движение возник в XVIII веке; во время первой волны феминизма с XIX века по первую половину XX века борьба шла за достижение равноправия полов.» [6] Впоследствии, во время второй волны, акцент борьбы сместился на достижение фактического равенства женщин с мужчинами. Женщины начинают курить, получать образование, работать, но равенства достичь так и не получается. В романе выделяются культуремы, об этом свидетельствующие. Культуремы номинируют концепт «женщина», раскрывают когнитивную сторону содержания. Номинативное поле отражает своими элементами глубокую скованность на ментальном и действенном уровнях существования женщины.

Пример 4. *She could not remain here, she knew she should make plans, but she did nothing. There were various possibilities, all equally unpressing. She had a little money in her account, enough to keep her modestly for a year or so. Leon repeatedly invited her to spend time with him in*

London. University friends were offering to help her find a job—a dull one certainly, but she would have her independence. She had interesting uncles and aunts on her mother's side who were always happy to see her, including wild Hermione, mother of Lola and the boys, who even now was over in Paris with a lover who worked in the wireless. [5]

...No one was holding Cecilia back, no one would care particularly if she left. It wasn't torpor that kept her—she was often restless to the point of irritability. She simply liked to feel that she was prevented from leaving, that she was needed. From time to time she persuaded herself she remained for Briony's sake, or to help her mother, or because this really was her last sustained period at home and she would see it through. In fact, the thought of packing a suitcase and taking the morning train did not excite her. Leaving for leaving's sake. [5]

Анализ примера. Черты главной героини отражает ее феминистические взгляды, ее стремление отличаться от благопристойных матрон, как ее мать, но в то же время абсолютно не приспособленной к самостоятельной жизни в мире, без помощи семьи. Номинативное поле доминанты «Дом», представлено в виде сложных составных концептов: женщина, характер, образование, быт. Мы можем пронаблюдать окказиональные индивидуально авторские номинации доминанты в предложении из примера: «Leaving for leaving's sake» [5] Глубокий

смысл данной номинации, отражает как общий характер когнитивной доминанты, также и каждый, обозначенный для изучения концепт: «семья», «женщина», «мать», «дочь», «мужчина» и «отец».

Пример 5. *She felt she had said something stupid. Robbie was looking away across the park and the cows toward the oak wood that lined the river valley, the wood she had run through that morning. He might be thinking she was talking to him in code, suggestively conveying her taste for the full-blooded and sensual. That was a mistake, of course, and she was discomfited and had no idea how to put him right. [5] He had a way of wrong-footing her whenever he could. [5] Everything he did was designed to distance her. [5] It was an interesting combination in a man, intelligence and sheer bulk. [5] Robbie was tenacious in argument. [5] It was a pretense, his dithering refusal—he was one of the most confident people she had ever met [5].*

Анализ примера. Образ Сесилии сопоставляется с образом главного героя Робби, с мужским образом. Робби ниже по социальному статусу, он сын садовника, но, тем не менее, обучается в Кэмбридже. Концепт «мужчина» в рамках когнитивной доминанты «Дом», является коммуникативно – релевантным. Концепт представлен номинациями «взаимоотношения», «смущение», «восхищение», «зависть». Описание концепта способствует наиболее четкому отражению сюжетной задумки автора художественного произведения И. Макьюэна. Прослеживается стремление Сесилии быть равной мужчине, как и противопоставление друг другу концептов «женщина» и «мужчина». Проследив линию противопоставления концептов друг другу, образуется новое номинативное поле, с элементами «чувства», «возлюбленный», «любовь», представленными производными номинациями концепта.

В результате данного исследования мы можем сделать вывод что когнитивно – гер-

меневтический анализ языка в тексте позволяет нам существенно расширить объем исходной информации. Выделены соответствующие компоненты, фиксирующие доминанту «Дом», участвующие в создании ценностного и информационного пространства художественного текста и языковой картины мира.

Понимание и правильное истолкование понятого – таков в общем плане герменевтический метод получения гуманитарного знания. Таким образом, герменевтический подход в изучении языка тесно связан с анализом культуры и исторических феноменов. Опираясь на полученные сведения, мы можем составить картину семьи Великобритании первой половины XX века, эмоциональную обстановку, сферу взаимоотношений и приоритетов членов семьи. В результате осмысления и психологической интерпретации текста образовалась проекция текста как ментального образования, концепт текста, целостность его восприятия реципиентом в той или иной мере приближающаяся к авторскому варианту.

Список литературы

1. Гадамер Х.Г. Текст и интерпретация // Герменевтика и деконструкция. – СПб., 1999. – С. 256.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Огнева Е.А. Концепт Путешествие как когнитивная текстовая доминанта (на материале произведений Ж. Верна) // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н.Н. Болдырев. – Вып. XXI: Проблемы современной лингвистики: на стыке когниции и коммуникации: мат-лы Всероссийской научной конференции с международным участием. 25-26 июня 2015 г. / отв ред. вып. Л.В. Бабина. – М.: Ин-т Языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – С. 720-725.
4. Шульга Е.Н. Когнитивная герменевтика. – М., 2002. – С. 117.
5. MacEwan I. Atonement, GB, OX, 2001. – P.372.
6. Wikipedia. Феминизм. [электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Феминизм>. (дата обращения: 10.12.2015).

УДК 81:39

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ЛИНГВОФОРМАТА РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОПОВЕДИ АРХИЕПИСКОПА СИМФЕРОПОЛЬСКОГО И КРЫМСКОГО ЛУКИ (ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО) «ПЕЧАЛЬ ЯЖЕ ПО БОЗЕ И ПЕЧАЛЬ МИРСКАЯ»)

Чиковани Т.В.

Таврическая академия крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, Симферополь, e-mail: tatiana_chikovani@yahoo.com

В данной статье рассматриваются особенности специфики конфессиональной языковой личности в формате религиозного дискурса на примере духовного наследия архиепископа Симферопольского и Крымского Луки (профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого). Основу статьи составляет когнитивный анализ православной проповеди Святителя Луки «Спешите идти за Христом». В результате проведенного анализа было выявлено 7 сверхчастотных лексем-коллокатов, входящих в концептуальные поля «проповедование», «страдание», «греховность», «покаяние» и составляющих ядро рассматриваемой проповеди: Господь, мертвый, люди, Христос, Бог, проповедовать, завтра. Определено 5 характерных тенденций на основе дискурсивной активации лексем с общей семой. В итоге, определяется специфика стиля и особенностей языковой личности Святителя Луки в контексте рассматриваемой проповеди.

Ключевые слова: когнитивная доминанта, концептуальное поле, лексема, религия, религиозный дискурс, сема, язык, языковая личность

LINGUISTIC PERSONALITY OF AN ORTHODOX PREACHER AS A MEANINGFUL LINGUOFORMAT OF RELIGIOUS DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE SERMON «HURRY ON TO FOLLOW CHRIST» BY ARCHBISHOP LUKE OF SIMFEROPOL AND CRIMEA (V.F.VOYNO – YASENETSKY))

Chikovani T.V.

Crimean Federal V.Vernadsky University, Taurida Academy, Simferopol, e-mail: tatiana_chikovani@yahoo.com

The article discusses the features of the a confessional linguistic personality in the format of religious discourse on the example of the spiritual heritage of Archbishop of Simferopol and Crimea Luka (V.F.Voyno – Yasenetsky). The basis of the article is a cognitive analysis of the orthodox sermon of St. Luka «Hurry on to follow Christ.» As a result of the provided analysis we have revealed 7 lexeme-collocates or keywords entering the conceptual field of «preaching», «suffering», «sin», «repentance»: Lord, dead people, Christ, God, to preach, tomorrow. We have defined 5 specific tendencies on the basis of discursive activation of the lexemes with a common seme. Finally, the specificity of style and features of the linguistic personality of St. Luka in the context of the sermon. under consideration has been determined.

Keywords: cognitive dominant, conceptual field, lexeme, religion, religious discourse, seme, language, linguistic personality

Широкое употребление понятия «дискурс» по отношению к понятиям « язык», «текст», «диалог» стало нормой в современной социальной лингвистике. Каждому социальному институту современного общества присущ свой институциональный тип дискурса. Так В.Карасик выделяет научный, религиозный, деловой, политический, массово-информационный, юридический, дипломатический, педагогический, медицинский, военный, рекламный, спортивный и другие типы институционального дискурса [2, с. 25-33].

Религиозный дискурс является одним из самых важных и древних видов институционального дискурса. Язык и вера являются неотъемлемыми составляющими человеческого бытия в мире. Несмотря на их очевидное несходство, они обнаруживают много общего. Являясь средством приобщения

к сокровенному, вера, наряду с языком, рассматриваемым современной лингвистикой как средство получения, хранения и передачи знаний и опыта [3, с. 169], оказываются вовлеченными в сферу когниции. Нуждаясь же в том, чтобы быть высказанной, вера оказывается включенной в сферу коммуникации – сферу, где откровение воплощается в слове, в языке, становясь духовной основой религиозного дискурса [4, с. 79].

Анализом религиозного дискурса занимались такие лингвисты как Балашова Е.Ю., Бугаева И.В., Гадомский А.К., Грицкова А.В., Карасик В.И., Огнева Е.А., Салахова А.Г.-Б., Смирнова М.С., Шепитько С.В., Яхнева Ф.О. и др.

Малоизученность вопроса о языковой личности в формате религиозного дискурса определяет актуальность исследования, предметом которого является проповедь

православного священника. Языковая личность – феномен многогранный и многоуровневый, сочетающий в себе как социальные, так и индивидуальные аспекты. Каждая языковая личность трансформирует религиозное вероучение через призму своего собственного мышления, что находит вербальное отражение в продуцируемых ею текстах. В процессе конфессионализации в сознании каждого индивида формируется религиозная картина мира, а также иерархия базовых религиозных концептов и их наполняемость [8, с. 141].

В центре нашего исследования находится языковая личность православного священника, а именно, выдающегося представителя православной мысли России Архиепископа Симферопольского и Крымского Луки (профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого). Духовное наследие архиепископа Луки долгое время оставалось на периферии лингвистических научных исследований. Между тем, труды архипастыря представляют бесценный материал для исследований в области когнитивной лингвистики. Подсчитано, что за 38 лет своего духовного служения им было произнесено 1250 проповедей, каждая из которых по-своему уникальна.

В качестве фактического материала мы использовали одну из ранних Симферопольских проповедей Архиепископа Симферопольского и Крымского Луки (В.Ф. Войно-Ясенецкого), которая была произнесена им 3 декабря 1946 года и легла в основу названия сборника проповедей Святителя «Спешите идти за Христом».

Цель данной статьи заключается в проведении концептуального анализа данной проповеди посредством выявления ее когнитивных доминант с целью изучения категории языковой личности автора.

Попытаемся разделить проповедь на несколько составляющих тематических отрезков, первый из которых представляет собой вступление: Святитель Лука начинает с обращения к прихожанам Симферопольского храма, выражая свое явное разочарование, посмеем даже сказать, негодование, вызванного маловерием, царящим в городе. «Вот как мало людей в Симферополе, которым нужно слушать слово Божие. Много тысяч людей живет в этом городе, а пришла меня слушать горсточка малая», – вот как характеризует Святитель ситуацию в городе.

Далее приводится цитата из Евангелия от Луки (Лк. 9, 57-62), включающая притчу о трех учениках, обращающихся к Иисусу Христу с вопросами. Три последующих тематических отрезка проповеди Святителя Луки основаны на данных эпизодах притчи,

где он повествует о тернистом пути следования вере Христовой, о мертвых духом, и о полном отказе от мира тех, кто идет за Христом, соответственно.

В данной проповеди мы посчитали возможным выделить следующие тенденции:

1) дискурсивная активация лексем, объединенных общей семой религиозно-духовной сферы, или христианские символы, обозначающие религиозное начало, что представляется типичным для религиозного дискурса: Господь, Христос, Бог, Царствие Божие, Святой Дух, душа, дух, небеса, мир, проповедовать. Среди наиболее частотных лексем-коллокатов в синонимическом ряду христианского символа Бог употребляются символы Господь (11), Христос (8), Бог (6).

Следует обратить внимание, что автор прибегает к пятикратному употреблению глагола проповедовать в его разных временных формах: «...значит ли это, что я должен перестать проповедовать?»; «...апостол Павел проповедовал...,...проповедовал даже одному человеку...»; «...не перестану проповедовать вам». В данном случае, в качестве когнитивной доминанты выступает факт отступления людей от веры. Синонимическую парадигму продолжают глаголы говорить и учить, в качестве же антонима выступает глагол слушать.

Следует отметить, что лексема душа (5), являющаяся в тексте одной из когнитивных доминант, употребляется не только в качестве христианского символа, но и как составляющая фразеологизмов, определяющих полное отсутствие людей: «...где нет души человеческой...», «ни одна душа человеческая», а также, в данном случае, в метафоре «добрые души» символизирует благочестивых христиан.

Помимо вышесказанного, мы наблюдаем вербализацию христианских символов, обозначающих явления природы и представителей животного мира, выраженных аллегориями: небеса (символ Царствия Божия), Нива Божия в значении веры православной, лисицы и птицы, соответственно символизирующих бесов лукавых и воздушных, святые семена в значении достижений в виде избавления от грехов на пути веры,

2) дискурсивная активация лексем, указывающих на количественное соотношение: мало, много. В данном случае, Святитель Лука выступает с обличением обнищания веры среди мирян, выражая свою душевную боль по этому поводу, он использует такие выражения как «как мало людей», где частица как усиливает лексическое значение наречия мало, «...и малое число...», метафору «горсточка малая»; литота «малая кучка людей» использована трижды. Ав-

тор прибегает к использованию антитезы «И я не знаю, что нужнее: проповедовать перед толпой народа или перед малой кучкой людей», противопоставляя количество пришедших на литургию симферопольцев количеству людей, проживающих в городе.

Кроме того, повторяющееся наречие много, значение которого усиливается наречиями так и бесконечно, в предложении «... ненавидящих Христа так много, бесконечно много», передает эмоциональную авторскую позицию негодования по поводу утери веры его современниками.

3) дискурсивное акцентирование семы трудностей/страданий: лишения, преследования, поношения, трудности. «Трудно идти за Христом, потому что надо быть готовым к лишениям, к преследованиям, надо быть готовым не иметь где голову свою приклонить, не иметь чем питаться». Как мы видим, акцентированием концепта «страдания», Святитель Лука призывает свою паству обратить внимание на то, что Господь не оставляет тех, кто стремится следовать за Ним: «...находилось много людей, не останавливавшихся перед тем, что на пути им негде будет голову приклонить, многие не задумывались, где и чем жить, как питаться. Господь никого не оставлял, никто не умирал с голоду, всех Господь повел путем трудным, тернистым, но привел в Царствие Божие».

Фразеологизм «негде голову приклонить», цитируемый из Святого Писания, используется автором четыре раза, символизируя бедность, полное отсутствие прибежища. Описание пути следования за Христом изобилует эпитетами с ярко-выраженной экспрессивно-негативной окраской: «тернистый путь», «условия страшные», «места дикие», «дикие, глухие леса».

Именно в этом описании трудностей следования за Христом неявной когнитивной доминантой выступает представление о лично пережитых автором страданиях, преследованиях и лишениях. Вновь обращаясь к современности, Святитель подводит итог: «В наше время особенно трудно идти этим тернистым путем».

4) дискурсивная активация концепта греховности: грешник, мертвецы, мертвый, тленный, погибающий, греховный. Обращает на себя внимание многократное звучание прилагательного мертвый (10) в его различных формах и словосочетаниях: «мертвые дела»(5), «заботы о мертвом, тленном», «мертвые духом». Концепт «мертвый» символизирует греховность и духовное падение, его использование в роли существительного является синонимом существительного «грешник».

Пытаясь донести до своей паствы значение фразы, сказанной Господом своему ученику «Предоставь мертвым хоронить своих мертвецов», Святитель Лука обращается с призывом понять эти слова духовно: «Мертвые дела надо оставить, предоставив мертвым хоронить мертвецов. Мертвых духом много, бесконечно много, предоставим им заниматься мертвыми делами, а христианам надлежит уйти от мертвых дел. Сказаны слова эти Господом, значит, не жестоки они, а полны истины. Понять надо духовно: конечно, Господь не был так жесток, чтобы запретить хоронить отца, но надо было понять слова эти духовно». Становится очевидным, что грешник мертв, под лексемой «мертвого», погребаяющего «своих мертвецов», следует понимать грешника, не исповедующего свои лукавые помыслы. Здесь автор снова прибегает к использованию гиперболы: «мертвых духом много, бесконечно много», обличая греховность, царящую среди людей.

Обращаясь к своей пастве с призывом «уйти от этой греховной земли», «уйти далеко-далеко от всех мертвых дел», Святитель Лука призывает к покаянию и становлению на путь следования за Христом, усиливая звучание этого призыва повторением наречия далеко-далеко.

В призыве к покаянию, автор наставляет паству «направить мысли к Богу», «вознести сердце к горе», «вознести ум и сердце в небеса, к духовному», «помышлять о горнем», где лексемы гора, небеса, горнее, духовное, выстраиваются в синонимическую парадигму христианского символа Бог.

5) дискурсивная активация лексем с общей семой прошлое/ настоящее/ будущее: прежде (4), жизнь прежняя (2) сегодня/сейчас (3), завтра (6).

В заключительной части своей проповеди Святитель Лука, указывая верующим на путь следования за Христом, призывает их к скорейшему покаянию, искусно коррелируя наречиями времени прежде, сегодня/сейчас, и завтра, которые соответствуют когнитивным доминантам греховность, покаяние, и новая жизнь во Христе. Автор наставляет возлюбить Господа всем сердцем, истребить остаток любви к миру, забыть о раскаянных грехах. Стилистической особенностью этого эпизода проповеди является многократное употребление модального слова нельзя (3), глаголов в повелительном наклонении отрицательной и утвердительной формы, выражающих запрещение и наставление, соответственно: «Нельзя оглядываться, сожалеть об оставленном, нельзя вспоминать о том, как жил раньше, нельзя сожалеть ни о чем оставленном в мире».

Ушел от мира – не вспоминая о мире; «... не должен озира́ться назад...», «...не огля́дывайся, не вспоминая о прошлой жизни, когда мало думал о Боге...», «Никогда не говори: сегодня проживу так, как прежде, займусь тем, чем прежде, а завтра всё это оставлю. Если так думать, за Господом не пойдешь. И завтра скажешь то же», «о жизни прежней забудь и не забудь отречься от жизни прошлой». Синонимическую парадигму составляют глаголы оглядываться – озира́ться – вспоми́нать – сожа́леть; напо́минать – тверди́ть.

Святитель Лука оптимистично заканчивает свою проповедь тройным призывом двигаться вперед к покаянию: «Нужно смотреть только вперед; вперед, всегда вперед и, вознеся сердце свое к Богу, идти за Христом».

Эмоциональная выраженность кульминации проповеди максимально усиливается автором посредством употребления стилистического приема градации, выраженной глаголом спешите (4): «Спешите, спешите – спешите идти за Христом. Жизнь коротка, – и потому спешите идти за Христом.»

В результате проведенного анализа мы выявили ряд лексем-коллокатов, входящих в концептуальные поля «проповедование», «страдание», «греховность», «покаяние»: Господь (11), мертвый (10), люди (9), Христос (8), Бог (6), проповедовать (6), завтра (6), душа (5), дух (5), жизнь (5), сердце (5), человек (5), спешите (4), мир (4), совесть (3), концепт «страдание» выражен синонимами лишения, преследования, поношения, трудности.

На основании данного списка, нам удалось выделить 7 сверхчастотных лексем-коллокатов, составляющих ядро рассматриваемой проповеди: Господь, мертвый, люди, Христос, Бог, проповедовать, завтра.

В данной проповеди языковая личность Святителя Луки предстает пред нами неизменно ярко-эмоциональной и выразитель-

ной. С целью экспрессивности используются следующие стилистические фигуры: олицетворение – «совесть будет напоминать», «совесть будет твердить», «слушаться голоса совести»; инверсия – «жизнь прошлая»; анадиплосис – «оставь сейчас, сейчас же оставь»; а также вышеприведенные примеры антитезы, литоты, гиперболы, градации, многочисленных эпитетов, метафор, фразеологизмов.

Возьмем на себя смелость заявить, что в данной проповеди Святитель Лука доказывает жизненную формулу следования за Христом, обличая, призывая и наставляя.

Список литературы

1. Балашова Е.Ю. Лингвокультурная доминанта православного субдискурса по материалам национального корпуса русского языка // Филологические науки. – 2014. – № 9. – С. 2798-2801.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Литвиненко Т.Е. Метафора в религиозном дискурсе // Вестник МГЛУ. – Выпуск 5 (716). – 2015.
5. Марущак В. Святитель-хирург. Житие архиепископа Луки (Войно-Ясенецкого). – М.: Даниловский благовестник, 1997. – 160 с.
6. Мечковская Н.Б. Язык и религия: учеб пособие. – М., 1998. – 352 с.
7. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд., дополн. – М.: Эдитус, 2013. – 282 с.
8. Салахова А.Г.-Б. Конфессиональная языковая личность: когнитивный аспект. Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №24(315). – С. 140-143.
9. Салахова А.Г.-Б. Конфессиональная языковая личность: к постановке проблемы. Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – №3 (21). Часть 1.
10. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Спешите идти за Христом. Проповеди в Симферополе (1946-1948). – Краматорск, 2009. – 240 с.
11. Шепитько С.В., Смирнова М.С. Языковая личность в религиозном дискурсе // Science and Education a New Dimension: Philology. – 2013. – № 13. – С. 198-201.

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ПРЯМАЯ РЕЧЬ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шефер Н.И., Кирпичёва О.А., Жесткова Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет»,
филиал, Арзамас, e-mail: nadejdashefer@bk.ru

Статья посвящена особенностям формирования у младших школьников понятия «прямая речь» на уроках русского языка. Описаны этапы данной работы: I этап – анализ материала в целях выделения существенных признаков понятия. II этап – обобщение признаков данного языкового понятия, установление связей между ними (установление внутрисмысловых связей), введение термина. III этап – уяснение и усвоение определения понятия, более подробное изучение сущности признаков и связей между ними. IV этап – уточнение и закрепление данного языкового понятия на новом материале, а именно выполнение упражнений, направленных на применение полученных знаний на практике. Авторами предложены задания, которые способствуют усвоению детьми понятия «прямая речь», развитию мышления, обогащению словарного запаса, повышению речевой культуры, активизации творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: речь, прямая речь, младший школьник, русский язык

THE FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THE CONCEPT OF «DIRECT SPEECH» ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Schäfer N.I., Kirpicheva O.A., Zhestkova E.A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, branch, Arzamas, e-mail: nadejdashefer@bk.ru

The article is devoted to the peculiarities of formation at younger schoolboys of the concept of «direct speech» on the Russian language lessons. We describe the stages of this work: I stage – analysis of the material in order to highlight the essential features of the concept. Stage II – a generalization of the signs of language concepts, the establishment of links between them (setting *vnutripomyatnykh* bonds), the introduction of the term. Stage III – clarification of the definition and assimilation, a more detailed study of the nature of the signs and the connections between them. Stage IV – Clarification and strengthening of the linguistic concept of a new material, namely exercises aimed at applying the acquired knowledge in practice. The authors suggested the tasks that contribute to the assimilation of the children the concept of «direct speech», the development of thinking, enrich vocabulary, improve the speech culture, activation of creative activity of pupils.

Keywords: speech, direct speech, a young student, Russian language

Речь – это один из главных показателей культуры человека, развитости его интеллекта и мышления. Сформированное умение владеть речью дает человеку возможность личностного развития, сказывается на управлении мыслью, ведь, по словам Л.Н. Толстого: «Язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – значит, и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [4].

Обучение слову, расширение словарного запаса, развитие связной речи – всё это оказывает огромное влияние на самореализацию личности в процессе общения.

Вследствие вышесказанного на первый план в работе современных школ по ФГОС выступают такие задачи, как

- формирование и совершенствование речи;
- развитие мышления, воображения детей, интуиции и «чувства языка», способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения;
- воспитание позитивного, эмоционального, ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты;

• формирование познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь.

Б.Н. Головин посвятил много трудов культуре речи, выделив её критерии. Автор считает, что правильность речи всего лишь низшая, первая ступень овладения литературным языком. Подлинную же высоту речевой культуры, ученый определяет разнообразием способов выражения одной мысли, находящихся в распоряжении говорящего, точностью и целесообразностью их выбора соответственно речевой задаче, коммуникативной ситуации; то есть говорящий, сохраняя смысл фразы, должен всевозможными путями, средствами донести её суть до оппонентов любого возраста, разного уровня образованности и т.д. в различных жизненных ситуациях [2, с. 146].

Нельзя не согласиться со словами В.В. Виноградова, который писал, что «знание, чутьё и чувствование родного языка; развитие культуры письменной и разговорной речи; способность целесообразно применять его богатые выразительные средства; умение искусно использовать его стилистическое многообразие есть

фундамент, самая надёжная опора, самое лучшее подспорье и самые верные рекомендации для каждого ребёнка в его общественной жизни и творческой деятельности» [1, с.23].

Именно в младшем школьном возрасте начинается ознакомление, изучение, освоение детьми устной и письменной речи, приобщение их к нормам литературного языка. Педагог помогает учащимся осмыслить и осознать требования к выразительной, правильной, связной речи; учит детей младшего школьного возраста при формулировке мыслей, создании словосочетаний, предложений, текстов следить за верностью, точностью, разнообразием, меткостью, выразительностью языковых средств, в зависимости от коммуникативной ситуации [6, с. 92].

Одним из видов речи, изучаемым в начальной школе, является прямая речь, которая относится к так называемой «чужой речи» – высказывания других лиц, включённые в авторское изложение.

С точки зрения лексикологии, прямая речь, как правило, – это дословная передача чужого высказывания.

С точки зрения синтаксиса, прямая речь – это самостоятельные предложения (или одно предложение), связанные с авторскими словами по смыслу и интонационно [5].

Процесс формирования прямой речи у младших школьников как языкового понятия условно можно разделить на четыре этапа:

I этап – анализ материала в целях выделения существенных признаков понятия. То есть происходит уход от лексического значения конкретных слов и предложений и выделение того, что является типичным для этого языкового явления. Осуществляется овладение учащимися следующими умственными операциями: абстрагирование и анализ.

II этап – обобщение признаков данного языкового понятия, установление связей между ними (установление внутривидовых связей), введение термина. Происходит овладение учащимися таких операций, как сравнение и синтезирование.

III этап – уяснение и усвоение определения понятия, более подробное изучение сущности признаков и связей между ними.

IV этап – уточнение и закрепление данного языкового понятия на новом материале, а именно выполнение упражнений, направленных на применение полученных знаний на практике. Обнаружение и усвоение связей данного понятия с ранее изученными (установление межвидовых связей) [3, с. 138].

Рассмотрим более подробно данную этапность.

I этап. Как отмечалось выше, работа над понятием начинается с аналитической обработки языкового материала и обнаружения

типичных для изучаемого понятия признаков. Причём психологические исследования и разработки в области методики русского языка показывают, что результативность аналитической деятельности школьников возрастёт, если учащиеся сами будут подбирать, составлять или придумывать исходный языковой материал, а затем выполнять под руководством педагога задания по этому материалу. Высокий результат такого подхода обусловлен тем, что сам характер заданий требует от детей активного использования признаков понятия и нацеливает школьников на понимание роли изучаемого явления в речи [6].

Так, чтобы «замотивировать» младших школьников в начале урока, преподаватель предлагает детям объяснить высказывание: «Язык – это средство общения». Далее ребята просят ответить на следующие вопросы: «Для чего нам уроки русского языка?», «Как вы думаете, чему мы будем учиться на сегодняшнем уроке?»

После разнообразных ответов учащихся, им даётся задание угадать слово:

1. Деловой или душевный разговор.
2. Обмен людьми своими мнениями.

Дети самостоятельно или с помощью учителя отгадывают слово – беседа. Далее проводится словарная работа по усвоению данного слова, а после дети подводятся с помощью наводящих вопросов учителя к теме урока. Вопросы могут быть следующие:

- Только ли устную речь можно назвать беседой?

- В каком случае письменную речь можно назвать беседой?

- О чём пойдёт речь на уроке? И другие.

Вслед за этим учащиеся читают следующий диалог, определив действующих лиц (автор, Незнайка, Айболит):

Пришел Незнайка на прием к доктору Айболиту. Жалуется Незнайка: «У меня животик болит». Спрашивает Айболит: «А что ты ел сегодня?». «Колбасу, конфеты, шоколад, морковь, пирожное, мороженое!» – отвечает Незнайка.

Педагог интересуется у школьников: «Как вы думаете, что ответил на это доктор?»

Дети составляют предложения, начиная их так: Доктор Айболит советует Незнайке: «...» или «...», – посоветовал доктор Айболит.

Также учитель может предложить послушать детям два предложения, после чего спросить, чем они различаются:

- 1) Я услышала, как дедушка сказал кому-то, что обманывать друзей плохо.

- 2) Я услышала, как дедушка сказал кому-то: «Обманывать друзей плохо».

Ответы детей могут быть различными:

– Второе предложение точнее передает слова дедушки.

– Автор во втором предложении говорит вместо дедушки, дословно, прямо точь-в-точь, без изменения. Речь дедушки напрямую передает автор, говорящий вместо него.

– А в первом предложении только речь автора.

Поле чего педагогу следует обратить, направить внимание детей на оформление предложения с прямой речью на письме: двоеточие, кавычки, заглавная буква.

Далее можно предложить детям составить предложения по просмотренному недавно фильму, по материалу экскурсии, по прочитанной сказке, по иллюстрации.

Например, на уроке литературного чтения учащиеся изучали сказку «Иван – царевич и серый волк», тогда преподавателю логично задать следующие вопросы:

- Назовите героев сказки? (царь Берендей, Иван-царевич, братья-царевичи, серый волк и другие)

- Вспомните, о чём царь Берендей вёл беседу с сыновьями?

- Давайте попробуем разыграть данный отрывок сказки?!

Далее учащиеся записывают с комментированием несколько предложений по указанию учителя:

Слышит Иван, как его старший брат говорит батюшке: «Сегодня я пойду стеречь сад». Сказано – сделано.

Утром Иван-царевич различает чуть – слышные голоса батюшки и брата. Слышит, как царь Берендей спрашивает: «Ну – ка, не обрадуешь ли меня: не видал ли ты похитника?», а брат отвечает: «Нет, родимый батюшка, всю ночь не спал, глаз не смыкал, а никого не видал».

При этом учитель обращает внимание детей на запись прямой речи.

Это и будет первоначальной фиксацией внимания учащихся на прямой речи в целях раскрытия её функции в речи в целом.

Таким образом, на уроке создается благоприятная речевая ситуация, побуждающая учащихся к употреблению, проговариванию прямой речи и фиксации на ней внимания.

II этап. На данном этапе уместны такие задания:

1. Прочитайте предложение (слайд, карточки, доска, учебник):

- «Язык есть вековой труд целого поколения», – сказал Иван Владимирович Даль.

- «Анечка, постой немного, – кричит её Люба в окошко, – через минуту выйду».

- Александр Иванович Куприн в своих трудах писал: «Русский язык в умелых руках и в опытных устах – красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и востребован».

Далее учитель предлагает назвать детям сначала прямую речь, а затем слова автора.

После чего педагог призывает детей попробовать своими словами объяснить, что такое прямая речь, а затем проверить себя по учебнику, плакату, доске, слайду и т.д. Определение термина «Прямая речь» может быть таким:

- чья-либо речь, которая передается без изменений, встречается не только в диалоге

- это слова, переданные от имени говорящего.

Потом может следовать небольшой рассказ педагога о прямой речи.

Прямая речь характеризуется следующими признаками: точно воспроизводит чужое высказывание; сопровождается авторскими словами. Назначение авторских слов – установление самого факта чужой речи и указание, кому она принадлежит. Авторские слова могут также пояснять, при каких условиях была произнесена чужая речь, к кому она обращена, могут давать ей оценку и т.д.

В предложениях с прямой речью обязательно есть две части: прямая речь, то есть дословное высказывание какого – либо лица; слова автора, которые вводят эту прямую речь.

2. Затем ребятам предлагается рассказать все о прямой речи, то есть обобщить выявленные и приобретённые знания. Здесь учитель может помочь учащимся, предложив им такой план:

1) Что такое «прямая речь»?

2) Зачем она нужна?

3) Где часто встречается «прямая речь»?

4) Из каких двух частей состоит «Прямая речь»?

5) Как она выделяется в предложении?

3. Далее учитель предлагает учащимся прочитать, что сказано о прямой речи в учебнике, посмотреть на какие пункты плана дан ответ в определении учебника, прочитать пункт плана и ответ на него.

III этап. На этом этапе уместно продолжить изучение правил постановки знаков препинания в предложениях с прямой речью.

Учитель предлагает:

- Ребята, обратите внимание, что слова автора могут стоять после прямой речи, перед ней, а могут и разрывать её.

Если слова автора стоят перед прямой речью и предложение ею заканчивается, после слов автора ставится двоеточие, а прямая речь пишется с большой буквы [7, с. 45].

А: «П».Бабушка сказала: «Через час подъедем к Арзамасу».

А: «П?» Бабушка спросила: «Сколько до Арзамаса осталось?»

А: «П!» Бабушка радостно воскликнула: «Через час будем в Арзамасе!»

Если слова автора стоят после прямой речи и предложение ими заканчивается, слова

автора отделяются от прямой речи тире и пишутся с большой буквы. Вместо точки после прямой речи ставится запятая [7, с. 45].

«П», – а. «Через час подъедем к Арзамасу», – сказала бабушка.

«П?»-а. «Скоро ли Арзамас?» – то и дело спрашивали пассажиры.

«П!» -а. «Ура! Салют!» – громко и радостно воскликнул Артём.

Если слова автора разрывают прямую речь, то на месте разрыва прямой речи кавычки не ставятся, а слова автора с обеих сторон выделяются тире [7, с. 45].

«П, – а,-П». « Скоро приедем,- сказал папа, – Пора одеваться»/

«П, – а, – п». «Будьте добры, помогите, – попросила мама, – спустить чемодан с поезда».

«П! -а. -П!» «Подъезжаем! – кричал Петя во все горло. – Арзамас!»

Учитель предлагает ребятам записать схемы и придумать к ним свои примеры.

Таким образом, происходит осознание понятия «Прямая речь», уточнение признаков данного понятия.

IV этап. На четвёртом этапе можно предложить такое упражнение:

Дополните прямую речь словами автора. Следите за тем, чтобы глаголы «говoreния» не повторялись.

- Сегодня диктант по русскому языку...
- Мне учеба дается легко...
- ...Аркадий Петрович, ну, пожалуйста, простите.
- Теперь ты относишься ко мне по-другому...

• ...А ты ко мне придёшь сегодня?

Слова для справок: спросить, сказать, ответить, проговорить, поинтересоваться, буркнуть, вскрикнуть, гаркнуть.

Учителю уместно задать вопросы:

- Какое слово указывает на прямую речь?
- Какие ещё слова помогают распознать прямую речь?

Младшим школьникам, в данном упражнении необходимо: составить предложения, расставить знаки препинания, ответить на вопросы учителя.

В приведенных фрагментах урока в краткой форме нашли отражение все этапы процесса ознакомления с понятием:

- 1) анализ языкового материала и выделение признаков понятия,
- 2) их обобщение,
- 3) формулировка определения понятия,
- 4) сопоставление с аналогичными понятиями и включение знаний в речевую практику.

Однако учащиеся на первом уроке только знакомятся с понятием «прямая речь», ведь для усвоения необходима система упражнений, которые выполняются в течение всех уроков, предусмотренных про-

граммой на изучение темы. В процессе изучения темы понятие «прямая речь» углубляется и расширяется для учащихся, поскольку они узнают о её новых признаках:

• Слова автора, вводящие в прямую речь, могут стоять после прямой речи, перед ней, а могут и разрывать её.

• В слова автора обычно включён глагол (сказать, ответить, спросить и др.), реже существительные (Повсюду стали слышны речи: «Пора добраться до картечи!»), иногда глаголы, обозначающие чувства говорящего и т.д. (восхититься, удивиться и т.п.).

• Если авторские слова стоят перед прямой речью, то в них обычно сохраняется прямой порядок слов; если же авторские слова стоят после прямой речи или включаются в нее, то порядок главных членов предложения в них обратный [4, с.59]

У учащихся формируются умения составлять предложения с прямой речью, правильно употреблять в устной коммуникации прямую речь, правильно оформлять её при письме.

Таким образом, при формировании языкового понятия «прямая речь» необходимо развивать у учащихся умение абстрагироваться от лексического значения конкретных слов и синтезировать то общее, что характерно для понятия как определенной языковой категории, затем учить применять полученные знания на практике, в реальных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 23-35.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учебник для вузов по специальности «Русский язык и литературное чтение». – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 146-172.
3. Дунаев А.И., В.А. Ефремов, Е.В. Сергеева, В.Д. Черняк. Русский язык и культура речи: Учебник – СПб.: САГА-М.: ФОРУМ, 2006. – С. 138.
4. Жесткова Е.А. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка / Е.А. Жесткова, Е.В. Цуцкова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12 – С. 85-88.
5. Жесткова Е.А. Развитие речи младших школьников в процессе работы с толковыми словарями // В сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А.В. Коричко; Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югра: Нижневартковский государственный университет, 2014. – С. 43-45.
6. Жесткова Е.А. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития образовательных учреждений / А.В. Евсеева, Е.А. Жесткова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2014. Т. 2014. – С. 141.
7. Зиновьева Т.И., Курлыгина О.Е., Трегубова Л.С. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах – М.: Академия, 2007. – С. 59.
8. Золотова Г.А. О характере нормы в синтаксисе // Синтаксис и норма. – М., 1974. – С. 75.
9. Кирюхина О.П. Ошибки нашей речи // Начальная школа. – 2006. – № 5. – С. 92-107.
10. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2007. – С. 45.

УДК 1:34

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

¹Слеженков В.В., ²Колосов Н.Ф.

¹ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», Волгоград,
e-mail: slezhenkov@yandex.ru;

²НОУ ВПО «Волгоградский институт экономики, социологии и права», Волгоград,
e-mail: krimkol@yandex.ru

Данная научная статья посвящена вопросам, касающимся анализа проблематики современного философско-правового понимания сущности правовой государственности в контексте глобализации. Авторами обобщены различные теоретические модели правового государства, соотношенные с реалиями глобализации («субстанциальное правовое государство», «международное правовое государство»), исследованы основные аспекты трансформации современной правовой государственности через призму конвергенции ее ведущих национальных практик: континентально-европейской модели (собственно «правового государства») и англосаксонской концепции «верховенства права», отмечены и подробно проанализированы дискуссионные аспекты сущности данных идей. В работе приведена критика данных концепций, как с формально-правовых позиций, так и с точки зрения «общесоциального» видения государственного идеала. По итогам исследования авторами сформулированы выводы о перспективах дальнейшего развития концептуального осмысления феномена правового государства.

Ключевые слова: философия права, правовое государство, гражданское общество, права человека, демократия, законность, глобализация

TO THE QUESTION OF ESSENCE OF THE RULE OF LAW IN A CONTEXT OF GLOBALIZATION: PHILOSOPHICAL AND LEGAL INTERPRETATION

¹Slezhenkov V.V., ²Kolosov N.F.

¹Volgograd State University, Volgograd, e-mail: slezhenkov@yandex.ru;

²Volgograd Institute of Economics, Sociology and Law, Volgograd, e-mail: krimkol@yandex.ru

This scientific article is devoted to issues related to the analysis of the problems of modern philosophical and legal understanding of essence of the rule of law in a context of globalization. The authors summarized the various theoretical models of the rule of law, correlated with the realities of globalization («the substantial rule of law», «the international rule of law»), explored the basic aspects of the transformation of the modern rule of law in the light of the convergence of its leading national practices: continental European model (the actual «legal state») and the Anglo-Saxon concept of «the rule of law», noted and analyzed in detail the debatable aspects of its essence. The paper contains the criticism of these concepts both from the formal legal position, and from the point of view of the «general social» vision of the ideal state. On the outcome of the study the authors formulated the conclusions about the prospects for further development of conceptual understanding of the phenomenon of the rule of law.

Keywords: philosophy of law, the rule of law, civil society, human rights, democracy, legality, globalization

Одной из основных тенденций развития современного философско-правового осмысления государственности выступает трансформация традиционного понимания концепции правового государства. При безусловном признании ценности последней, предопределяющей часто имманентную относимость к характеристике современного типа государства, противопоставляемого государственным формам традиционных, «нецивилизованных» обществ, отсутствие четкой определенности (как формальной, так и содержательной) понятия правового государства, преимущественно оценочный характер сопутствующей терминологии, различие имеющихся в мире национальных моделей правовой государственности, сложности процесса их конвергенции иллюстрируют крайнюю остроту проблематики исследования сущности данного феномена.

Современная идейно-концептуальная трансформация соответствующего направ-

ления философско-правовой и государствоведческой мысли обусловлена повышением в рамках исследований объема междисциплинарных (в том числе политической, социологической, аксиологической) составляющих, акцентированием внимания на взаимодействии государства и гражданского общества, ценностных аспектах и наднациональной правовой лимитации его действий с позиций гарантирования прав и свобод человека, глобалистических чертах современной государственно-правовой эволюции. При этом подобные тенденции выступают общими для различных идейных проектов правовой государственности, которые, в предельном обобщении, как известно, сводятся к двум основным видам – романо-германской (собственно концепция правового государства, нем. Rechtsstaat, франц. État de droit и др.) и англосаксонской (идеи «верховенства права», the Rule of Law), версиям [2, с. 14]. Стоит отметить,

что данная «реконцептуализация» обусловлена и потребностью приспособления указанных концепций к нуждам мирового сообщества и отдельных государств, предопределяющим совместимость правовых систем [3, с. 25]. Наконец, относительно романо-германских концепций справедливо будет заметить, что соответствующий процесс переосмысления в определенной мере выступает и следствием дискредитации отдельных аспектов «формальных» версий правовой государственности после Второй мировой войны.

В континентально-правовой традиции, отличающейся, среди прочего, акцентом на юридическом самоограничении правового государства, иерархизации и сбалансированности нормативной основы его деятельности, теоретическим отражением указанных процессов, в первую очередь, явилась концепция так называемой «множественной» правовой лимитации государства (национальным, международным, европейским правом, в том числе также судебным и квазисудебным нормотворчеством как внутреннего, так и внешнего характера). По мнению ряда ученых, данные идеи, развиваемые на основе либеральной теории фундаментальных прав человека как лимитов демократически легитимированного осуществления власти и идей «правозаконности» в наибольшей мере отражают реалии современной многоаспектной «иерархии норм», далеко не сводимой к сугубо национальному регулированию.

Сторонниками данного направления мысли, в контексте политизации идеалов демократической правовой государственности и обретения ими международного значения на основе конвергенции ведущих национальных практик, подчеркивается, что наличия сбалансированной на национальном уровне «иерархии норм» и надлежаще функционирующих институтов формальной демократии в современных условиях уже недостаточно для обеспечения реальной связанности государства правом. Для этого необходимо также соотнесение государственной деятельности с определенными стандартами обеспечения прав человека, как базиса ее легитимации, и помещение основ лимитирующего права вне государства, чему в настоящее время все более соответствует развивающееся международное и коммунитарное (европейское) регулирование [8, p. 595].

Обязательность же нормативных требований, в русле соответствующего типа правопонимания, постулируется, прежде всего, как результат наличия в них гуманистической направленности и их связи с реали-

зацией общедемократических принципов, имеющих особую ценность. Последние, безусловно, далеко не всегда сводимы только к позитивно-правовым предписаниям. В то же время, в свете расширения интерпретационных prerogatives судебной и квазисудебной власти они могут «извлекаться» из нормативного содержания, получая отдельное значение. При этом, подобные prerogatives реализуются в деятельности не только национальных, но и надгосударственных органов, – например, Европейского Суда по правам человека, в ряде случаев расширительно толкующему нормы Конвенции о защите прав человека и основных свобод 1951 г., в соотношении с национальными правовыми предписаниями.

Соответственно, модель государства, сообразно изложенному, должна представлять иерархичную систему, обрамленную большим количеством национальных и наднациональных норм, защищающих права и свободы. Французский ученый Ж. Шевалье даже употребляет по этому поводу термин «субстанциальное правовое государство» [7, p. 352], как определенную антитезу более ранним «формальным» (в реалиях Франции – ревизионно-легицентристским) и «материальным» (несводимым к позитивным гарантиям, но национально-ориентированным) проектам. Частью указанной системы выступает «конвенционный блок» (международные договоры и производное право, международные обычаи, европейские нормы), специфически соотносящийся с иными сегментами нормативной иерархии, и, во всяком случае, имеющий надзаконное значение.

В то же время, упомянутая концепция, в определенной мере имеющая неопозитивистские корни, являет предмет дискуссий, развиваемых как сторонниками формально-юридического видения демократических правовых гарантий, так и приверженцами «общесоциального» подхода к трактовке сущности правового государства, ставящих в центр внимания проблематику его соотношения с гражданским обществом.

Соответственно, в рамках современных неопозитивистских и нормативистских концепций отмечается, в частности, углубление проблем идеалистичности содержательного соответствия норм (как в связи с усложнением внутреннего регулирования, так и с плюрализацией внешних регулятивов), неразработанности механизмов единой образной реализации прав и свобод новых поколений (отчасти дискуссионных в своем содержании), ставящего под вопрос их значение как факторов ограничения власти, опасности повышения роли интерпретации

права для его действенного применения и потенциальной конфликтности между усилением судебной власти и началами демократии. Это заставляет сторонников «формально-юридического» понимания государства констатировать умозрительность моделей его юридической связанности в контексте «общесоциальных» глобально-ориентированных подходов [10, р. 39].

Иллюстрируя иную упомянутую точку зрения, видится уместным привести мнение профессора Ф.М. Раянова, который отмечает, что «правовое государство в подлинном смысле – это плод англосаксонской модели государственности. Если... мы видим правовое государство в странах, ранее относившихся к романо-германской модели государственности, то такой результат мы имеем благодаря сближению этих двух моделей государственности» [4, с. 17 – 18]. По мнению ученого, это происходило за счет повышения роли и значения во взаимоотношениях с государством гражданского общества, которое постепенно стало приобретать роль учредителя государства и за счет этого стало больше контролировать его деятельность. Таким образом, как «формальная», так и «содержательная» критика «субстанциального правового государства», при всем методологическом различии, сходятся в констатации невозможности бесконечного совершенствования гарантий правового самоограничения государства, в том числе за счет относительно абстрактной наднациональной лимитации, по крайней мере, на текущем историческом этапе.

Тем не менее, постановка указанных проблем не только не нивелирует возможностей развития концептуальных версий глобалистического видения демократической правовой государственности, но, напротив, в некоторой мере способствуют их обновлению и видоизменению, в том числе в направлении критического анализа. Более того, при этом видится необходимым учитывать, что в современном научном дискурсе особое распространение получил постмодернистский тезис о необходимой субъективности любой теории и нормы, по сути, нивелирующий крайности рассмотренных конкурирующих позиций [1, с. 136].

В этой связи следует рассмотреть другое значимое направление рассматриваемой эволюции философско-правовых идей – концепцию «международного правового государства», иллюстрирующую политизацию понимания соответствующей характеристики государственности на основе постулирования конвергенции ее ведущих национальных практик.

В контексте подобной универсализации правовой характеристики государства, британский автор Л. Печ отмечает, что французская, британская и немецкая политико-правовые традиции рассматриваются как стержневые в контексте формирования общеевропейской концепции правового государства и верховенства права. Так, принцип правового государства включается в число универсальных ценностей ЕС на основании ряда норм Маастрихтского Договора 1992 г., учредившего современный формат Евросоюза, упоминается в качестве основы внешнеполитической деятельности ЕС и включается в преамбулу к Хартии основных прав ЕС. Закреплен этот принцип и в ряде документов Совета Европы (принцип верховенства права, отчасти понимаемый как синонимичный правовому государству, оценивается в качестве одной из «трех опор» Совета Европы, наряду с демократией и правами человека), в правоприменительной практике Европейского Суда по правам человека. В целом он характеризуется как основополагающий и общий европейский критерий направления и ограничения деятельности демократической власти [9, р. 70].

В свою очередь, с другой стороны, соответствующие принципы как достижения национально-государственных традиций, имеют существенное значение и далеко за пределами Западной Европы. Так, укрепление связей с бывшими колониями, содействие их социально-правовому, экономическому и политическому развитию выступает важным вектором дипломатии ряда государств Запада. В ряде случаев итогом соответствующих процессов выступает непосредственное заимствование отдельными государствами позитивно зарекомендовавших себя в практике бывших метрополий политико-правовых институтов. В то же время, безусловно, что далеко не всегда подобные заимствования приживаются в принципиально иных социальных реалиях, порой оставаясь только формальным «фасадом» совершенно недемократических по своей природе политико-правовых режимов.

Необходимо отметить, что, с одной стороны проект «международного правового государства» базируется на изложенных идеях «правозаконности» и «множественной лимитации» государства, тогда как с другой его содержание во многом диктуется преобладающими в мире либеральными политическими стандартами, освобождаясь в известной мере от построений позитивного права – что воспринимается скорее в проблемном русле даже сторонниками универсализации правовой государственности. В этой связи подчеркивается, что, уже

начиная с 90-х гг. XX в., в свете углубления интеграционных политико-правовых процессов в мире и Европе, правовое государство перестает быть сугубо юридической концепцией и становится неотъемлемым стандартом политической организации, легитимируя ее как в национальном, так и в международном измерении.

На международном уровне правовое государство, в свою очередь, с течением времени приобретает все более обновленный вид, и по форме, и по содержанию. В новом измерении последнее сочетает идеи формальной «иерархии норм» позитивно-правового свойства, структурируемой в государственном и наднациональном масштабах, материальных аспектов судебной и квазисудебной практики как правообеспечительной гарантии, и безусловного признания и гарантирования фундаментальных прав и свобод человека.

В рамках данного понимания правовое государство определяется как политико-правовой режим, при котором все лица, учреждения и структуры функционируют под действием законов, совместимых с международными стандартами прав человека, отражающих публичные интересы и принятых посредством демократических механизмов, эффективно исполняемых и независимо реализуемых судебными органами, опирающихся на инструменты правовой защиты и общественный контроль. Сторонники рассматриваемых взглядов подчеркивают, что ценности демократической правовой государственности являются в настоящее время международно-правовыми эталонами, требующими и соблюдения, и активной поддержки.

Последнее подразумевает под собой широкий спектр мер – от ориентирующего, факультативного влияния на процесс гармонизации национальных правовых систем до инициирования принятия императивных стандартов и даже силового вмешательства в дела зарубежных государств в порядке, определенном международным правом (например, Уставом ООН). Соответственно, делается вывод не только о конституировании «международного правового государства», но и о приобретении этой концепцией гегемонистского значения.

Изложенное, как свидетельствует история, проявляется и на примере развития позитивных демократических векторов межгосударственных отношений, и в случаях легитимации применения силы как способа разрешения международных конфликтов, а также пресечения нарушений прав и свобод человека во внутригосударственной практике, далеко не всегда выступающих

преимущественно миссией гуманитарного свойства, а в ряде ситуаций имеющих спорный характер и с правовой, и с политической точек зрения. По этому поводу российский ученый В.М. Шумилов справедливо отмечает, что «процессы глобализации вообще и глобализации права, в частности, осознанно направляются в нужное русло государствами западного цивилизационного типа – англосаксонскими и европейскими», для чего характерно «создание в различных секторах межгосударственных отношений универсальных международных организаций, которые ставятся под контроль Запада; инициирование в нужных областях универсальных договоров на прозападных принципах и ценностях; выборочное применение норм и принципов международного права, их однобокое толкование, принятие односторонних решений... навязывание западного правового менталитета всем прочим государствам» [5, р. 85 – 86].

Развитие указанных процессов в проблемном смысле характеризуется не только наличием определенной доли политического негативизма – оно подразумевает и релятивизацию привычных основ правовой государственности, итог которых в настоящее время не вполне предсказуем. Так, по оценке французского исследователя Ж. Шевалье, изначально логика правового государства предполагает разрыв с классической концепцией международного права, поскольку большая доля условности последнего, субъективизма в принятии международных обязательств не сочетается с принципом «иерархии норм», а международные юрисдикционные органы не располагают (и в ближайшем будущем вряд ли будут располагать) компетенцией и средствами принуждения, характерными для государства [6, р. 7]. В итоге констатируется, что, несмотря на изменения в направлении к наднациональной институционализации правовой государственности, она является, скорее, «фундаментально «анархической» организацией, образованной суверенной сущностью, остающейся свободной от своих обязательств» [6, р. 8]; тем более, что соответствующие процессы происходят на фоне конкуренции ведущих практик правовой государственности, развивающихся в русле национальных правовых систем.

Таким образом, обе рассмотренные концепции выступают дискуссионными, подвергаясь, в той или иной степени, критике – как с формально-правовых позиций, вследствие сравнительной абстрактности описываемых в их рамках юридических и институциональных гарантий, так и с точки зрения «общесоциального» видения

государственного идеала, его аксиологической трактовки, в силу сдержанной оценки пределов совершенствования средств правового ограничения государства, крайней неоднородности сферы их действия. При этом первая названная концепция непосредственно связана с логикой эволюции романо-германской традиции правовой государственности, тогда как вторая предполагает преимущественное следование англосаксонской версии «верховенства права», на фоне которой ее противоречия менее очевидны. Сложность поиска научного консенсуса в определении сущности правового государства в данном контексте зависит и от таких проблем, так или иначе переосмысливаемых в рамках упомянутых концепций, как утрата стабильности права (в свете усложнения требований к его эффективности, лишения априорной рациональности, субъективизации, роста значения интерпретации), переоценка характера его состоятельности, обусловленное повышенными социальными ожиданиями и необходимостью учета многоуровневой юридической лимитации государства, изменение сложившегося баланса государственных властей, примечательное в особенности усилением роли суда и ее политизацией. Кроме того, немаловажным аспектом, усугубляющим описанную ситуацию, выступают и глобальные кризисные явления в социально-экономической сфере, очередное усиление которых имеет место в последние годы, и, по-видимому, сохранится в ближайшей исторической перспективе. Все это обуславливает острую необходимость переосмысления как традиционной логики политической демократии и экономического неолиберализма, так и государственной сущности в целом, все более теряющей свою специфичность в сравнении с иными социальными институтами. Во всяком случае, проведенный анализ показывает, что

формальные абстрактные критерии в современных условиях недостаточны для исчерпывающего определения государства без оценки культурологических, социологических, политических, социально-психологических реалий. Соответственно, несмотря на наличие упомянутых проблем, думается, что относительная новизна и незавершенность соответствующих концепций не ставят под сомнение в целом возможность их дальнейшего прогрессивного развития; изложенные идеи представляют собой один из наиболее интересных и актуальных в мировой практике подходов к описанию политико-правовых реалий глобализации, как в плане позитивных ориентиров, так и в смысле иллюстрации объективной сложности, нелинейности, значительной социальной цены соответствующего развития.

Список литературы

1. Антонов М.В. Об определении понятия «правовое государство» // Право. – 2010. – № 3. – С. 128 – 143.
2. Баренбойм П.Д. Соотношение доктрин Верховенства права и Правового государства как главный вопрос философии права и конституционализма. – М.: ЛУМ, 2013. – 306 с.
3. Лакеев А.Е. К вопросу о приоритете международного права в правовой системе государства // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2010. – № 4. – С. 25 – 29.
4. Раянов Ф.М. Теория правового государства в России: состояние, пути осмысления // Lex russica. – 2015. – № 8. – С. 14 – 25.
5. Шумилов В.М. Концепция глобального права и глобальной нормативной системы // Современный юрист. – 2015. – № 3. – С. 70 – 87.
6. Chevallier J. État de droit et relations internationales // Annuaire français de relations internationales. – 2006. – P. 4 – 17.
7. Chevallier J. L'Etat de Droit // Revue du Droit Public et de la Science Politique en France et à l'Etranger. – 1988. – № 2. – P. 313 – 380.
8. Heuschling L. État de droit, Rechtsstaat, Rule of Law. – Paris: Dalloz, 2002. – 739 p.
9. Pech L. The Rule of Law as a Constitutional Principle of the European Union. – New York: New York University School of Law, 2009. – P. 79 – 112.
10. Troper M. Pour une théorie juridique de l'état. – Paris.: PUF, Col. Léviathan, 1994. – 358 p.

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), зарегистрированная в процессе титрования. При назначении варфарина больным с фибрилляцией предсердий его терапевтическая доза, длительность ее подбора и колебания при этом МНО, зависят от следующих клинических факторов – инсульты в анамнезе, наличие ожирения, поражения щитовидной железы, курения, и сопутствующей терапии, в частности, применение амиодарона.

Ключевые слова: варфарин, фибрилляция предсердий, международное нормализованное отношение (МНО)

CHARACTERISTICS OF THE PERIOD DOSE TITRATION WARFARIN IN PATIENTS WITH ATRIAL FIBRILLATION. RELATIONSHIP WITH CLINICAL FACTORS

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 РАЕ стоимость публикации статьи – 350 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) стоимость публикации статьи – 1250 рублей.

Краткие сообщения публикуются без ограничений количества представленных материалов от автора (300 рублей для членов РАЕ и 400 рублей для других специалистов). 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 двух месяцев.

Оплата вносится перечислением на расчетный счет.

Получатель ИНН 5836621480 КПП 583601001 ООО Издательский Дом «Академия Естествознания» ОГРН: 1055803000440, ОКПО 74727597	Сч. №	40702810500000035366
Банк получателя ЗАО АКБ «ЭКСПРЕСС-ВОЛГА» г. Саратов	БИК	046311808
	Сч. №	30101810600000000808

Назначение платежа: Издательские услуги. Без НДС. ФИО.

Публикуемые материалы, сопроводительное письмо, копия платежного документа направляются по электронной почте: edition@rae.ru. При получении материалов для опубликования по электронной почте в течение семи рабочих дней редакцией высылается подтверждение о получении работы.

Контактная информация:

(499)-7041341, (8452)-477677,
(8412)-304108, (8452)-534116

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 месяц (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 жур-
нала 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.

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.

E-mail: stukova@rae.ru

edition@rae.ru