

*«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»
ВАК РФ*

**ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

5/2011

Челябинск

**«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»
ВАК РФ**

И.О. главного редактора: **Садырин В.В.**

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аменд А.Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Афанасьева О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор

Базелюк В.В. – доктор педагогических наук, профессор

Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор

Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор

Тюмасева З.И. – доктор педагогических наук, профессор

Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор

Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №77-14-171 от 20.12.2002 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1997-98-86

© ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». 2011

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». 2011

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into “The list of the leading scientific journals and publications under review, where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor and Candidate should be published” of the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University

5/2011

Chelyabinsk

***«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into
“The list of the leading scientific journals and publications under review, where
the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor
and Candidate should be published” of the Higher Attestation Commission (HAC)
of Russian Federation***

Acting Editor-in-Chief: **Sadyrin V.V.**

Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

EDITORIAL STAFF:

Amend A.F. – Doctor of Pedagogics, Professor

Afanasyeva O.Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor

Bazelyuk, V.V. – Doctor of Pedagogics, Professor

Gasheva L.P. – Doctor of Philology, Professor

Dolgova V.I. – Doctor of Psychology, Professor

Tuymaseva Z.I. – Doctor of Pedagogics, Professor

Usova A.V. – RAE academician, Doctor of Pedagogics, Professor

Shibkova D.Z. – Doctor of Biology, Professor

Shiganova G.A. – Doctor of Philology, Professor

Established by: the State Educational Institution of Higher Professional Education (SEI HPE)
“Chelyabinsk State Pedagogical University”

The journal is registered in the International Registration Directory, Paris.

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications
of Russian Federation

Registration certificate PI № 77-14-171, December, 20, 2002.

Distributed by subscription and by retail.

Postal index in “Rospechat” catalogue - 70095

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into the System of the Russian
Science Citation Index (RSCI)

Material republication from the journal is only with editorial staff’s permission.

Reference to the journal is required.

ISSN 1997-98-86

© SEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University». 2011.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University». 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	8
БЕКК М.А. ПУТИ ОВЛАДЕНИЯ БАКАЛАВРАМИ-ФИЛОЛОГАМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЕСК М.А. WAYS TO GET SCIENTIFIC AND RESEARCH COMPETENCES BY THE BACHELORS OF PHILOLOGY	8
ГРЕБЕНЮК Е.Н. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНЕРГЕНИКИ В ГУМАНИТАРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ GREBENYUK E.N. SYNERGETICS COGNITIVE POTENTIAL IN HUMANITARIAN RESEARCH	20
ГРИБАН О.Н. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА GRIBAN O.N. METHODOLOGY OF HISTORICAL FACULTY STUDENTS' INFORMATION COMPETENCE DEVELOPMENT	31
ДУБИК М.А. КОНСТРУИРОВАНИЕ ВУЗОВСКОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ DUBIK M.A. PHYSICS TEXTBOOK DESIGNING FOR A HIGHER SCHOOL	41
КАМКА С.В. РАЗВИТИЕ СТИЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБАЗОВАНИЯ КАМКА S.V. THE WORLD ARTS AND CULTURE TEACHERS' STYLE COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION	48
КАНКУЛОВА С.Х. УРОВНИ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО МАТЕМАТИКЕ KANKULOVA S.H. LEVELS OF MATHEMATICS DIGESTION BY THE PUPILS.....	63
КЕМЕРОВА Н.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ KEMEROVA N.S. PROFESSIONAL ACTIVITY ORIENTED MODEL FOR LANGUAGE TEACHING AT A HIGHER TECHNICAL SCHOOL	70
КОРОСТИН Г.А. РОЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И В ФОРМИРОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ KOROSTIN G.A. RESOURCE CENTRE ROLE IN THE PROFESSIONAL MOTIVATION ESTABLISHING AND THE TEACHING QUALITY FORMING	81
МАКИНА Л.Р. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ГРУПП MAKINA L.R. STUDYING THE SPORT ACTIVITY MOTIVATION OF THE SPORTSMEN WITH VISION DISORDERS WITHIN STUDY-AND-TRAINING GROUPS.....	89
МИКОВА И.М. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В РОССИИ И США MIKOVA I.M. STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY IN RUSSIA AND THE USA	96
МИШАНОВА О.Г. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРЕВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ MISHANOVA O.G. PERSONALITY-BASED APPROACH AS A GENERAL SCIENTIFIC BASIS OF THE STUDENTS' COMMUNICATIVE EDUCATION PEDAGOGICAL MANAGEMENT CONCEPT.....	107
МОРОЗОВ М.С. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ MOROZOV M.S. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL ENVIRONMENTAL COMPLEX OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES DEVELOPMENT WHILE TRAINING ATA HIGHER SCHOOL	117
МУХАМЕДШИНА Л.М. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ "ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА" MUKHAMEDSHINA L.M. THE ESSENCE OF "THE ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT " CONCEPT	126
НАГУМАНОВА А.Д. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ВНЕДРЕНИЮ МОДИФИЦИРУЮЩИХ НОВШЕСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	

NAGUMANOVA A.D. PEDAGOGICAL STAFF TRAINING FOR MODIFYING INNOVATIONS INTRODUCTION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AT A HIGHER SCHOOL	137
ПЕТРУХИНА И.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
PETRUKHINA I.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF PHYSICAL TRAINING AND LIFE SAFETY TEACHERS' ECOLOGICAL COMPETENCE FORMING.....	147
ПЛУГИНА Н.А. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДИАЛОГА НАУЧНЫХ КУЛЬТУР	
PLUGINA N.A. INFORMATIVE THINKING DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCIENTIFIC CULTURES DIALOGUE	160
ПОТАПОВА И.А. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	
POTAROVA I.A. SECONDARY SCHOOLCHILDREN'S MULTICULTURAL BEHAVIOUR FORMING	171
РАЗДЬЯКОНОВА Е.Г. ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ-ВАЖНОЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ	
RAZDIYAKONOVA E.G. ELECTIVE COURSES AS AN IMPORTANT LINK IN THE SAME SPECIALIZATION TRAINING SYSTEM OF HUMANITARIAN PUPILS	181
РЯБОВА И.Г. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ	
RYABOVA I.G. REGIONAL PECULIARITIES OF JUNIOR PUPILS' SOCIO-ECONOMIC EDUCATION AND UPBRINGING IN MODERN TIMES: CONCEPTUAL BASES.....	188
САБИРОВА Д.Р., ХАДИУЛЛИНА Э.Х. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА И ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В США	
SABIROVA D.R., KHADIULLINA E.KH. MULTICULTURAL ENVIRONMENT AND THE PROBLEM OF MIGRANT CHILDREN'S EDUCATION IN THE USA.	196
СОЛДАТЧЕНКО А.Л., СМОЛИНА И.Ю. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ДЕФИНИЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	
SOLDATCHENKO A.L., SMOLINA I.YU. METHODOLOGICAL APPROACHES CLASSIFICATION TO THE DEFINITION OF SELF-DETERMINATION.....	207
ТАРАСОВА М.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННОЙ ПРОГРАММЫ "ЗДОРОВЕЙ-КА" ПО СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
TARASOVA M.V. DEFINING THE EFFECTIVENESS OF "ZDOROVEY-KA" SPORT AEROBICS PROGRAM FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN	217
ТОЛЧИНА С.И. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАСКРЫТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРВОГО НАЧАЛА ТЕРМОДИНАМИКИ В КУРСЕ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФИЗИКИ ВУЗА	
TOLCHINA S.I. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF REVEALING THE CONTENT OF THE FIRST LAW OF THERMODYNAMICS IN THE UNIVERSITY COURSE OF MOLECULAR PHYSICS.....	226
ТЮМАСЕВА З.И., НИКИТИНА Е.Ю., ЦЫГАНКОВ А.А. ПАРАЛЛЕЛИЗМ ДИВЕРГЕНЦИИ И КОНВЕРГЕНЦИИ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР КАЧЕСТВЕННОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
TYUMASEVA Z.I., NIKITINA E.YU., TSYGANKOV A.A. PARALLELISM OF EDUCATION DIVERGENCE AND CONVERGENCE AS A DETERMINANT OF ITS QUALITATIVE INNOVATION	234
ФУФАЕВ И.В. ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
FUFAEV I.V. STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY DIAGNOSTICS.....	252
ХАЗИЕВА Ф.Х. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	
KHAZIEVA F.KH. MECHANISMS OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' TOLERANCE CULTURE FORMING	260
ХОХЛОВА А.Е. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
KHOKHLOVA A.E. THEORETICAL ASPECTS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S BUSINESS COMMUNICATION SKILLS FORMING	270
ЯРУШИН С.А., ШАЙХЕТДИНОВ Р.Г. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР АКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ	
YARUSHIN S.A., SHAYKHETDINOV R.G. COMPETENCE APPROACH AS A STUDENT'S ACTIVE HEALTH FORMING FACTOR.....	280

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	289
ВЛАСЯН Г.Р. ПРОБЛЕМА СОБЛЮДЕНИЯ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ РАЗГОВОРНОМ ДИАЛОГЕ VLASYAN G.R. THE PROBLEM OF COOPERATIVE PRINCIPLE OBSERVANCE IN ENGLISH CONVERSATIONAL DIALOGUE.....	289
КОЛЯДА Е.М. ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САДОВ И ПАРКОВ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ KOLYADA E.M. THE FORMATION HISTORY AND TYPOLOGICAL PECULIARITIES OF GARDENS AND SPECIAL PURPOSE PARKS	296
МАМАДАЛИЕВА Н.С. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕРИОДА СУЩЕСТВОВАНИЯ ХАНСТВ MAMADALIEVA N.S. REVISITED LEXICAL FEATURES STUDYING OF THE KHANATES PERIOD WORKS.....	306
ОНИНА С.В. К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА НАРОДА ХАНТЫ ONINA S.V. ON THE PROBLEM OF THE KHANTY LANGUAGE RETAINING	315
СОРОКИНА О.Н. ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В СМИ США: ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ "ВАЛЮТНАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ КИТАЕМ" (ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЕЙ <i>THE WASHINGTON POST</i>) SOROKINA O.N. LANGUAGE REALIZATION OF THE CHINESE IMAGE IN THE U.S. MASS-MEDIA: "CHINESE CURRENCY MANIPULATION" INFORMATION MODEL (IN <i>THE WASHINGTON POST</i>)	328
ЭРКИНОВ С.Э. СЕМАНТИКО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ И ВОЕННОЙ СФЕРЫ) ERKINOV S.E. SEMANTIC-THEMATIC PRINCIPLES OF PROFESSIONALISMS RESEARCH IN ENGLISH (ON THE BASIS OF DATA FROM MILITARY VOCABULARY AND PHRASEOLOGICAL UNITS).....	337
БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА	348
БАБАЙЛОВ М.С., БРЮХИН Г.В., ЖАКОВ Я.И. ВЛИЯНИЕ КРОМОНОВ НА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ БРОНХОАЛЬВЕОЛЯРНЫХ МАКРОФАГОВ ДЕТЕЙ С БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ BAVAYLOV M.S., BRUKHIN G.V., ZHAKOV YA.I. THE CHROMONES INFLUENCE ON BRONCHOALVEOLAR MACROPHAGES MORPHOFUNCTIONAL STATE OF CHILDREN SUFFERING BRONCHIAL ASTHMA	348
ДАЯНОВА А.Р., ЮЛАМАНОВА Г.М., РУМЯНЦЕВА Э.Р. ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ОРГАНИЗМА ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ НА КОЛЯСКАХ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЭРОБНЫХ НАГРУЗОК НА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ DAYANOVA A.R., YULAMANOVA G.M., RUMYANTSEVA E.R. WHEELCHAIR FENCERS' ADAPTIVE MECHANISMS RESEARCH IN THE TRAINING PROCESS USING AEROBIC EXERTION ON THE SPORTING AND RECREATIONAL TRAINING STAGE	357
ИВАЧЕНКО Л.Е., ЛАВРЕНТЬЕВА С.И., ТРОФИМЦОВА И.А., КОНИЧЕВ А.С., ГИНС М.С. ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ВЫРАЩИВАНИЯ НА ЭЛЕКТРОФОРЕТИЧЕСКИЕ СПЕКТРЫ РИБОНУКЛЕАЗЫ, ЭСТЕРАЗНОГО И АМИЛАЗНОГО КОМПЛЕКСОВ СОИ IVACHENKO L.E., LAVRENTIEVA S.I., TROFIMTSOVA I.A., KONICHEV A.S., GINS M.S. CULTIVATION CONDITIONS INFLUENCE ON ELECTROPHORETIC SPECTRA OF RIBONUCLEASE, ESTERASE AND AMYLASE SOYBEAN COMPLEXES.....	365
ЛОБАНОВ С.А., ЧЕРЕПАНОВ Н.С., СУЛТАНОВ И.Х. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ОКИСЛИТЕЛЬНОЙ МОДИФИКАЦИИ БЕЛКОВ И СОДЕРЖАНИЕ МОЛЕКУЛ СРЕДНЕЙ МАССЫ ПРИ ДЛИТЕЛЬНОЙ ГИПОДИНАМИИ LOBANOV S.A., CHEREPANOV N.S., SULTANOV I.KH. PECULIARITIES OF PROTEIN OXIDATIVE MODIFICATION PROCESSES AND AVERAGE WEIGHT MOLECULES CONTENT UNDER LONG-TERM HYPODINAMIA.....	373
ЮЛАМАНОВА Г.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПАРАМЕТРОВ ПОЕДИНКА В ФЕХТОВАНИИ НА КОЛЯСКАХ YULAMANOVA G.M. RESEARCH OF DUEL MEET TIME PARAMETERS IN WHEELCHAIR FENCING	383

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.14 (045)

ББК 74.58

Бекк Марина Александровна

преподаватель

кафедра второго иностранного языка и лингводидактики

Удмуртский государственный университет

г. Ижевск

Beck Marina Alexandrovna

Lecturer

Chair of the Second Foreign Language and Linguodidactics

Udmurt State University

Izhevsk

Пути овладения бакалаврами-филологами компетенциями научно-исследовательской деятельности

Ways to Get Scientific and Research Competences by the Bachelors of Philology

В статье обоснован и раскрыт компонентный состав компетенций научно-исследовательской деятельности бакалавра филологии, проанализирован опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов на филологическом факультете с точки зрения эффективности овладения ими научно-исследовательскими компетенциями.

The article deals with the components of the scientific and research competences of the bachelors of Philology; the author analyzes the organization of the students' scientific and research activities on a philological faculty from the viewpoint of the efficiency of their mastering the scientific and research competences.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, бакалавр филологии, компетенции научно-исследовательской деятельности, организация, система, принцип, структура.

Key words: scientific and research activities, bachelor of Philology, scientific and research competences, organization, system, principle, structure.

Научно-исследовательская деятельность бакалавра филологии наряду с педагогической, прикладной, проектной и организационно-управленческой является неотъемлемым компонентом образовательного процесса в вузе. Это положение закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС) [6, с.3-4]. Ряд принятых в последнее десятилетие документов и нормативно-правовых актов, таких как долгосрочная программа "Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 г. и дальнейшую перспективу", «Концепция научной, научно-технической политики РФ»,



«Федеральный закон "О науке и государственной научно-технической политике» и другие свидетельствуют о важности и значимости для государства и общества научно-исследовательской работы (НИР).

Несмотря на активное внедрение в образовательную практику отечественных вузов новых педагогических технологий, организация научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов требует серьезного пересмотра. Изучение научно-педагогической литературы, опыта российских высших учебных заведений позволяет сделать вывод о несоответствии системы организации НИД бакалавров современным требованиям, а именно: во многих вузах преобладает традиционная консультационная форма научно-исследовательской работы в режиме «студент — научный руководитель», не в полной мере используются современные технические возможности глобальной сети Интернет, недостаточно разработана соответствующая инфраструктура научно-исследовательского пространства, отсутствует научно-исследовательская интеграция между вузами. Для направления подготовки «бакалавр филологии» не определен компонентный состав компетенций НИД, недостаточно изучена организация НИД бакалавров-филологов.

Вместе с тем, в отечественной научно-методической традиции накоплен значительный опыт изучения и организации НИД студентов. Методологические основы НИД рассматриваются в работах В.В.Балашова, В.С. Безруковой, А.И. Галагана, Ф.Ш. Галиуллиной, В.С. Леднева, В.А. Миронова и Э.Ю. Майковой, А.М. Новикова, Ф.Л. Ратнер и т.д.; изучению проблемы организации НИД студентов посвящены диссертационные исследования О.В. Ибряновой, В.С. Свиридовой, Н.В. Долговой, Е.Ю. Никитиной, О.Н. Лукашевич и пр.

Традиционно научно-исследовательская деятельность рассматривается отечественными психологами и педагогами как когнитивная, творческая, самостоятельная, основанная на процессах познания и развития мышления. Изучение НИД студентов опирается на основополагающие труды классиков отечественной психологии Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Под *научно-исследовательской деятельностью бакалавра филологии* мы понимаем *проведение им теоретических прикладных исследований и разработок (в области родного и иностранного языков и литературы) в процессе нахождения им научно-ценной информации по теме исследования, определения стратегий исследовательской деятельности, овладения методами мыслительных операций, аналитико-рефлексивными способами оценивания научных достижений, навыками участия в работе научных коллективов.*

К соотношению понятий «*научно-исследовательская работа*» и «*научно-исследовательская деятельность*» следует отметить, что часто эти термины употребляются как синонимы, однако их отличие заключается в следующем: *деятельность* представляет собой процесс, в то время как *работа* может выступать и как процесс и как результат этого процесса (например дипломная работа – результат научно-исследовательской деятельности). Поэтому в некоторых случаях понятия НИД и НИР можно рассматривать как синонимы, а в некоторых – термин *научно-исследовательская работа* рассматривается как *средство организации научно-исследовательской деятельности студента.*

Научно-исследовательская деятельность позволяет перенести акцент с познания как процесса пассивного усвоения знаний на процесс активного познания; она максимально развивает творческие способности, самостоятельность, позволяет осуществить подготовку инициативных специалистов, развивает научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний.

Следование идеям компетентностного подхода требует выражать результат образования в понятиях «компетенция» и «компетентность». К настоящему времени эти термины уже достаточно изучены и описаны в теоретической и научно-методической литературе.

Опираясь на определения компетенций, предложенные в работах И.А. Зимней, В.И. Байденко, А.В. Хуторского, В. Хутмахера, А.И. Субетто, а также в проекте «TUNING-Educational Programs in Russian HEIs», мы можем



дать следующее определение компетенции научно-исследовательской деятельности студентов – *это совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик студента, реализуемая им в продуктивной научно-исследовательской деятельности.*

Анализ сущностных признаков научно-исследовательской деятельности в филологии, результатов диссертационных исследований, выполненных по названной проблеме за последние 5 лет, понимание компетенции как современного результата образования, изучение образовательных потребностей современного общества, выраженных в ФГОС, позволяет нам выделить следующие компетенции НИД бакалавра-филолога:

А) информационно-познавательная – поиск и владение необходимой научно-исследовательской информацией:

1. наличие знаний по теме исследования;
2. умение находить информацию по теме исследования в учебных пособиях, научно-методической и справочно-библиографической литературе, а также в сети Интернет;
3. умение перерабатывать и представлять информацию по теме исследования, используя традиционные и современные методы;
4. знание и следование принятым нормам цитирования, составления библиографического списка и оформления результатов исследования;
5. использование современных информационных и сетевых технологий для решения научно-исследовательских задач;

Б) стратегическая – определение стратегии исследовательской работы:

- определение стратегии НИР;
- организация опытно-экспериментальной работы;
- формулировка выводов;

В) когнитивная – развитие логических мыслительных операций при работе с научным текстом, исследовательским материалом, научной информацией;

Г) *индивидуально-личностная* – способность/ готовность учитывать, проявлять и совершенствовать личностные качества исследователя:

- осознание собственных личностных свойств как качеств исследователя, их успешное применение в НИД и совершенствование;
- владение навыками публичного выступления и способами презентации научно-исследовательского материала;
- владение культурой научной речи;
- способность к кооперации с коллегами при проведении научного исследования;
- владение культурой общения с научным руководителем;

Д) *аналитико-рефлексивная* – владение аналитико-рефлексивными способами оценивания достижений в НИД:

1. осознание ценности НИД в филологии;
2. владение умением само- и взаимооценивания при проведении научного исследования;
3. способность / готовность дать оценку научному исследованию;
4. способность / готовность видеть пути внедрения результатов исследования в практику;
5. способность/ готовность определять научную перспективу исследования.

Проблема формирования компетенций НИД предполагает определение уровней владения данными компетенциями. Мы выделяем *пороговый*, *повышенный* и *продвинутый* уровни владения студентами компетенциями НИД.

Компетенции как результативно-целевая основа (термин И.А.Зимней) формируются системой процессов образования, обучения и воспитания, отражающих определенные модули содержания образования. Следует отметить, что положение ФГОС о предоставлении учебным заведениям бóльшей свободы в определении собственного образовательного профиля и наполнении учебных программ позволяет студентам сформировать



индивидуальную научно-исследовательскую траекторию. Вариативность форм НИР повышает интерес обучающихся к НИД. Осознаваемая и принимаемая студентами поэтапная реализация программы научно-исследовательской деятельности на факультете ведет к овладению ими компетенциями НИД. Рассмотрим пути овладения научно-исследовательскими компетенциями на филологическом факультете на примере Института Иностранных Языков и Литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета.

Процесс овладения компетенциями НИД представляет собой поэтапную реализацию системы научно обоснованных, методически подтвержденных и экспериментально доказанных научно-исследовательских мероприятий, организованных в соответствии с принципами мотивации и личностной значимости НИР для студента, готовности студента к НИР, соответствия темы НИР научному профилю кафедры, доступности ресурсов и информации, вариативности форм и методов НИР, междисциплинарной интеграции.

Рассмотрим возможности учебного материала для овладения бакалаврами-филологами компетенциями НИД.

Основная образовательная программа (ООП) подготовки бакалавра филологии предусматривает изучение следующих учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; общепрофессиональный цикл; профессиональный цикл; а также разделов: физическая культура; учебные и производственные практики и/или научно-исследовательская работа, итоговая государственная аттестация.

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная(профильная) часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и для продолжения профессионального образования в магистратуре. Возможности учебного материала для формирования компетенций НИД представлены на Рис.1.



Рис.1 Предметно-категориальная карта научно-исследовательской деятельности в иноязычном образовании.



Описанная нами предметно-категориальная карта дисциплин филологического блока предоставляет студентам возможность освоить теорию научно-исследовательской деятельности, а в дальнейшем в различных видах научно-исследовательской работы формировать компетенции НИД.

Виды НИР студента достаточно изучены, однако в зависимости от содержания и порядка осуществления все многообразие традиционных и современных занятий, работ и мероприятий НИД студентов по их отношению к учебному процессу мы вслед за В.В.Балашовым предлагаем классифицировать по следующим основным видам:

- *Научно-исследовательская работа, встроенная в учебный процесс* – это самостоятельная аудиторная и внеаудиторная научно-исследовательская работа, проводимая в соответствии с разработанными на кафедрах планами и программами. Выполнение данной работы является обязательным для обучающегося.

- *Научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс*: научная работа и участие студентов в НИД, предполагающие самостоятельную научную деятельность вне рамок учебных программ и планов обучения, но в соответствии с кругом очерченных преподавателем научных интересов кафедры, факультета, научного подразделения.

- *Научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу*: совокупность научно-исследовательских работ, в которых студенты могут участвовать добровольно вне рамок учебных программ в научных подразделениях вузов и других учреждений, на общественных началах либо с выплатой студентам заработной платы [3, с.32].

Вместе с тем, широкое распространение Интернет-технологий позволяет выделить как традиционные (реферат, доклад, участие в семинаре, конференции, курсовая работа, дипломное исследование, учебная и производственная практики), так и инновационные (исследовательский проект, проведение патентного поиска, заполнение грантовых заявок, проведение мониторинга, участие в онлайн-конференции, размещение научных работ в

глобальной сети, составление списка тематических сайтов, ссылок, участие в работе научных интернет-сообществ;) формы НИД бакалавра-филолога.

Опишем подробнее научно-исследовательскую деятельность бакалавров филологии в Институте Иностранных Языков и Литературы Удмуртского государственного университета. Научно-исследовательская работа в ИИЯЛ осуществляется студентами на занятиях дисциплин базовой и профильной частей основной образовательной программы, на спецкурсах по выбору студента, в ходе специальных подготовительных лабораторных практикумов, на подготовительном спецкурсе НИД, в составе добровольного студенческого научного объединения (например, студенческого научного общества - СНО), в ходе научных мероприятий на факультете, таких как студенческая научно-практическая конференция, «Неделя многоязычия», конкурс научных работ студентов, конкурс творческих исследовательских проектов, в ходе научно-исследовательской, преддипломной или педагогической практики, а также в процессе работы над дипломным исследованием и его защиты. Рассмотрим подробнее возможности каждого вида НИР для овладения научно-исследовательскими компетенциями:

А) *НИР на занятиях дисциплин базовой части ООП* осуществляется в форме выступлений студента с докладами, сообщениями научного характера; студент овладевает основными философскими категориями, общепрофессиональными гуманитарными знаниями; учится воспринимать, осмысливать, отбирать, анализировать, обобщать, излагать информацию; овладевает навыками конспектирования, тезирования, реферирования; учится работать с научно-методической, справочной, учебной литературой; НИР на занятиях дисциплин базовой части ООП соответствует пороговому, повышенному уровням владения компетенциями НИД;

Б) *НИР на занятиях спецдисциплин по выбору* осуществляется в ходе ознакомления студентов с профессиональными научными категориями, методами и стратегиями научной работы по выбранной специальности; овладения знаниями о предмете специализации, профессиональными умениями и навыками; совместной работе в коллективе;



В) *НИР в системе подготовительных лабораторных практикумов*: под лабораторным практикумом мы понимаем *вид самостоятельной аудиторной работы студентов, в ходе которой обучающиеся путем усиленной мыслительной деятельности, выбора и выполнения заданий решают учебные задачи, углубляют и закрепляют полученные теоретические знания с целью овладения профессионально значимыми компетенциями* (определение Н.Ю.Милютинской) [4]; лабораторный практикум готовит студентов к овладению ими основными научными явлениями с применением операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения; в ходе занятия используются стратегии поиска, получения и переработки информации. Лабораторный практикум целесообразно проводить на пороговом уровне владения компетенциями НИД;

Г) *НИР в ходе подготовительного спецкурса по НИД* вооружает студентов знаниями по специфике научного исследования в филологии, стратегическими умениями, умениями организовать условия для НИД, умениями планировать НИД, разрабатывать научный аппарат исследования, овладевать научной терминологией, культурой научной речи и грамотного представления результатов научного исследования; прогнозировать результат исследования и видеть его перспективу, овладевать аналитико-рефлексивными умениями; НИР в ходе подготовительного спецкурса соответствует повышенному уровню владения компетенциями НИД;

Д) *НИР в добровольном студенческом научном объединении* (например, СНО) особенно эффективна, поскольку в процессе ее осуществления у студента не только формируется познавательный интерес, но также обучающийся приобретает опыт организации НИД, видит взаимосвязь НИД с практикой: члены СНО проводят круглые столы по интересующей их тематике, участвуют в организации конференций в ИИЯЛ, проводят опрос и анкетирование других студентов на предмет НИД, вывешивают результаты НИР на стенде и на сайте УдГУ, проводят НИР по заказу частных лиц и организаций. Результаты проведенного среди студентов ИИЯЛ опроса показали, что члены СНО в сравнении с другими обучающимися четче осознают ценность

филологического знания, владеют организационными и стратегическими умениями, обладают большей самостоятельностью при проведении научного исследования и демонстрируют готовность к осуществлению НИД. Научная работа в СНО возможна на любом уровне владения компетенциями НИД;

Е) *участие в мероприятиях научного характера* в ИИЯЛ, таких как «Неделя многоязычия», ежемесячный научно-методологический семинар, ежегодная студенческая научно-практическая конференция, участие в конференциях других вузов (Пермь, Казань, Уфа, Киров и пр.) позволяет студентам реализовать свои научные достижения на более высоком уровне; участие в мероприятиях научного характера возможно на повышенном и продвинутом уровнях владения компетенциями НИД;

Ж) *научно-исследовательская практика* позволяет получить опыт самостоятельной НИД; участие студента в научно-исследовательской практике возможно на продвинутом уровне владения компетенциями НИД;

З) *написание и защита дипломного исследования* - показатель овладения студентом компетенциями НИД на продвинутом уровне.

Целенаправленная организация научной подготовки в ИИЯЛ позволяет бакалаврам-филологам овладеть информационно-познавательной, стратегической, когнитивной, индивидуально-личностной и аналитико-рефлексивной компетенциями НИД в соответствии с требованиями ФГОС.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. Зимняя, И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведение. / И.А.Зимняя. – М., 1999. – 28 с.

3. Методическое обеспечение и регламентация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах. / В. В. Балашов, Г. В. Лагунов, И. В. Малюгина [и др.] // Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России: в 3 ч. – Ч. 2. М., 2002. – 343 с.

4. Милютинская, Н.Ю. Лабораторный практикум по иностранному языку как вид самостоятельной аудиторной работы по овладению студентами компетенциями автономной учебной деятельности. Рукопись.

5. Новиков, А.М. Методология научного исследования. / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 280 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология» квалификация «Бакалавр» 2010 год.



Bibliography

1. Methodical Support of the Students' Scientific and Research Work at Higher Schools / V.V.Balashov, G.V.Lagunov, I.V. Malyugina, et al. // The Organization of the Students' Scientific and Research Work at Higher Schools in Russia: In 3 P. – Part.2. - М., 2002. – 343 p.
2. Milyutinskaya, N.Yu. Laboratory-Based Practical Work in Foreign Language as a Self-Work Type in Students' Mastering Independent Learning Activity Competences. Manuscript.
3. Novikov, A.M. Scientific Research Methodology / A.M. Novikov, D.A.Novikov. – М.: "LIBROKOM" Book House, 2010. – 280 p.
4. The Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in 032700 "Philology", "Bachelor" Qualification, 2010.
5. Zimnyaya, I.A. Key competences as a Target-Oriented Basis for Competence Approach in Education. The Author's Version / I.A. Zimnyaya. – М.: The Research Centre of Specialists' Quality Training Problems, 2004. – 42 p.
6. Zimnyaya, I.A. Scientific and Research Work: Methodology, Theory, Organization and Realization. / I.A.Zimnyaya. – М., 1999. – 28 p.

Гребенюк Елена Николаевна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра социальной педагогики и психологии

Астраханский государственный университет

г. Астрахань

Grebenyuk Elena Nikolaevna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Social Pedagogy and Psychology

Astrakhan State University

Astrakhan

Познавательный потенциал синергетики в гуманитарном исследовании Synergetics Cognitive Potential in Humanitarian Research

В статье исследуются особенности синергетического подхода в сфере гуманитарного знания. Проблемы рассматриваются в контексте социально-философских изысканий организационных оснований нелинейного развития современного общества. Осуществляется теоретико-методологический анализ синергетических идей в сфере образования. Рассматриваются вопросы применения возможностей синергетики для анализа управленческих процессов в высшей школе, а именно в студенческом самоуправлении.

This article is devoted to the peculiarity of a synergetic approach in the sphere of humanitarian research. The problems are investigated in the socio-philosophical studies context of the organizational basis of the non-linear development of modern society. The author carries out a theoretical-and-methodological analysis of the synergetic ideas in the educational sphere. The problems of the synergetics application for the management process analysis at a higher school and in the students' self-government in particular are considered as well.

Ключевые слова: синергетика; самоорганизация; гуманитарные системы; синергетический подход; студенческое самоуправление.

Key words: synergetics; self-organization; humanitarian systems; synergetic approach; students' self-government.

Новая теория (новое мировидение), созданная во второй половине XX века, в США названа теорией *динамического хаоса* (М.Фейгнбаум), во франкоязычных странах — теорией *диссипативных структур* [открытые нелинейные неравновесные системы, в которых благодаря притоку и рассеиванию энергии могут возникать новые структуры, вследствие чего появляется свойство потенциальности] (И. Пригожин), в Германии - синергетикой (Г. Хакен).



Синергетика (от греч. син- «совместное» и эргос- «действие») – междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем (состоящих из подсистем)

В отечественной литературе, кроме перечисленных, употребляются и некоторые другие определения, например, теория самоорганизации, но преимущественно принят термин синергетика (совместное кооперативное действие) как наиболее краткий и емкий. Споры о названии новой теории связаны с недостаточной ясностью ее предмета, с постоянным выходом предмета за первоначально очерчиваемые границы. Предмет новой науки находится в движении, и философия принимает участие в определении его сути, возможностей и границ, анализируя значение новых идей, постигая общекультурный смысл концептуальных понятий теории самоорганизации.

В основе познания синергетических идей лежит философия, которая способствует освоению научными дисциплинами синергетических концептов; развивает социально-философское приложение синергетических идей; актуализирует и наполняет новым смыслом синергетические понятия, характеризующие социальное развитие.

С первых шагов становления нового направления, его основатели задумывались о границах применимости собственных исследований, а так же о возможности его применения к социально-философскому знанию, т.е. выходящему за область точных наук. И.Пригожин и Г. Николис отмечали такие трудности применения синергетики к анализу социальных процессов как неопределенность переменных («качество жизни», например); необходимость учета «...довольно жестко заданного внешнего окружения, с которым рассматриваемая *система* обменивается веществом, энергией и *информацией*; наличие у человека "*собственных проектов*" и "*собственных желаний*"» [15, с.13]. По этой причине различие между желательным и действительным поведением выступает как внешнее условие нового типа, определяющее контуры динамики наряду с внешней средой. Таким образом, сложности применения синергетики к анализу социальных процессов связаны с *уникальной спецификой*

гуманитарных систем, состоящей в том, что их эволюция определяется поведением действующих лиц во взаимодействии с условиями, накладываемыми внешней средой. Это подводит авторов к выводу о высокой степени непредсказуемости будущего, составляющей суть человеческих поступков. [15, 16].

Другое направление представляет Герман Хакен — профессор Института синергетики и теоретической физики в Штутгарте. С его доклада в 1973 г. «Кооперативные явления в сильно неравновесных и нефизических системах» берет начало синергетика. Г. Хакен и его последователи подошли к созданию новой теории, изучая лазеры и фазовые переходы. В работе лазера сочетаются естественное и искусственное, упорядоченное и неупорядоченное, квантовое и классическое. Это перекресток между классической и квантовой физикой, между равновесными и неравновесными феноменами, между регулярной и хаотической динамикой. Неслучайно, что от изучения лазера идет прямая дорога к развитию синергетики. Г. Хакен обратил внимание на *возможность объяснения методами синергетики экологических, социологических и экономических проблем, анализировал процесс формирования общественного мнения* [18, 19, 20].

Несмотря на определенное соперничество основоположников синергетики, воспринимающих исследования друг друга как частный случай других теорий, их исследования взаимодополняют друг друга. Общенаучное философское значение работ И. Пригожина, и Г. Хакена в свете становления постнеклассической картины мира (парадигмы) с ее идеями плюрализма, диалога, свободы мышления очень велико.

Также базой для развития синергетики является и общая теория систем, автор которой - Л. Бертоланфи - считается одним из «отцов-основателей» синергетики. В теории систем исследователи выделяют три базовых понятия:

1) *динамическая система* — система, параметры и свойства которой меняются со временем под внешними или внутренними воздействиями, в том числе и случайными; развитие системы - увеличение числа и сложности элементов системы или связей между ними (возрастание сложности системы);



2) *сложность* системы — понятие, связанное со структурой ее элементов (элементы системы сами могут быть системами, обладающими способностью к самоорганизации и в определенных случаях к «соразвитию» или «коэволюции»);

3) *бифуркации* — фундаментальная особенность поведения сложных систем, подверженных сильным воздействиям и напряжениям, момент выбора нового канала эволюции. При организации системы (как целого) образуются новые свойства, которые оказывают ответное воздействие на части (целое есть нечто большее, чем сумма его частей). В то же время, части могут обладать качествами, подавляемыми при организации целого (целое меньше, чем сумма составляющих его частей) [2].

По мнению академика Н.Н.Моисеева: « все наблюдаемое нами, все, в чем мы сегодня участвуем – это лишь фрагменты единого синергетического процесса...» [11, с.53].

Таким образом, можно утверждать, что новые открытия и теории, определяющие развитие науки в XX веке, в той или иной степени подготовили формирование синергетики как *научной картины мира постнеклассического периода и тем самым заложили основы ее парадигмального характера.*

В этом осознании огромную роль сыграла синергетика, которая стирает непреодолимые грани между физическими и химическими процессами, с одной стороны, биологическими и социальными - с другой. Так, первые обладают свойствами само-доставивания, само-воспроизведения структур, направленности на получаемое целое, а вторые, «несмотря на свою многоэлементность, многомерность, иерархическую *организованность*, могут быть описаны немногочисленными параметрами»[13]. Размывая традиционное различие «точных» и «качественных» наук, синергетика осуществляет целостный взгляд на проблему — причем, не *упрощением*, а *интеграцией* новейших достижений современного знания. Новая возникающая парадигма описывает различные стороны и стадии эволюционного процесса с инвариантными общими законами. Синергетика свидетельствует о выходе сознания человека на уровень понимания единства всего существующего, выхода на

междисциплинарный уровень, но *пространство для диалога гуманитарного и естественнонаучного знания пока еще находится в стадии формирования, становления.*

В целом, работы обществоведов и гуманитариев, основанные на использовании наработок в области синергетических законов развития и эволюции сложных систем, мы считаем возможным разделить на три класса. Это, прежде всего, работы философско-мировоззренческого плана, использующие идеи синергетики в их общем виде, акцентирующие внимание на познавательных возможностях, открываемых синергетикой, оперирующими понятиями «новое мировоззрение», «нелинейное мышление», «новая стратегия научного знания» и не прибегающие к интерпретации специфических синергетических понятий. К таким исследованиям можно отнести работы И. Пригожина, Е. Князевой, Я. Свирского и др.

Второй класс работ носит уже более точный и направленный характер, в них такие понятия синергетики как «хаос», «бифуркация», «саморазвитие», «аттрактор» и др. наполняется авторами определенным, соответствующей определенной гуманитарной дисциплине смыслом и служат основой новых концептуаций. Из этого возникает синергетика истории, социальная синергетика, экономическая синергетика, психосинергетика и т.д. (В качестве примера можно привести работы российских ученых В.Васильковой, С. Курдюмова, Е. Князевой, А. Назаретяна, А. Венгерова и др.) Авторы используют синергетические идеи как новое осмысление дисциплинарных проблем, и как качественные интерпритационные модели соответствующих социальных явлений. Как пишет В.Аршинов, в этом случае концептуальный аппарат синергетики «является отправной точкой роста новых образов и представлений в науке»[1, с.66].

Третий класс включает работы, требующие совместных усилий представителей естественных наук и гуманитариев. Такие работы активно используют математический аппарат, предлагают компьютерные модели исследуемых явлений. Их отличает конкретность и точные количественные показатели. В таком направлении работают О.Митина, С.Капица, С.Курдюмов, Г.Малинецкий, Е.Хмелько и др.



Мы считаем, что интересом к проблеме содержания и саморазвития определенным образом организованных социальных систем и образовательных институций объясняется бурное развитие в последнее десятилетие психолого-педагогического направления исследования синергетических процессов: Н.М. Таланчука по вопросам системно-синергетического подхода к организации воспитательной практики суза, В.М.Яковлевой по исследованию условий и причин самоорганизации среднего специального образования, Л.Н. Ревягина по проблеме синергетической структуры непрерывного образования,

В.П. Корсунова рассматривающего социальные аспекты педагогики профессионального образования, М.И. Рожкова по вопросам организации и воспитательных функций самоуправления в сузе, А.П. Уманского, рассматривающие содержание внутренних организационных механизмов синергетической деятельности педагогических и студенческих коллективов.

Такое понимание системных связей и взаимодействий полностью, на наш взгляд, вписывается не только в гуманистическую парадигму, определяющую сущностное наполнение современной российской педагогики, но может быть отнесено к содержанию и технологии таких педагогических подходов как субъект-субъектный, рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Исследователи в области личностно-ориентированного обучения (В.В.Сериков, И.С.Якиманская, П.Г.Щедровицкий, Е.В.Бондаревская и др.) настойчиво пропагандируют мысль о необходимости взгляда на личность ученика как пристрастного субъекта учебной деятельности, которому необходимо помочь в самоорганизации учебного процесса. Обобщая мнения специалистов и исходя из темы нашего исследования – **«Синергетический подход в студенческом самоуправлении вуза»**, важно также назвать следующие направления реализации идей синергетики в образовании:

- применение идей синергетики в содержании образования (В.Г. Буданов, В.А.Игнатова, Е.Н.Князева и др.);

- синергетический подход в организации образовательного процесса (В.А.Игнатова, Т.М.Жидких, И.В.Меньшиков, С.П.Курдюмов и др.);

- реализация идей синергетики в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем (В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, В.А.Захаров и др.)

Синергетика предполагает принципиально новый подход к управлению образовательным учреждением: исходя не из анализа конкретной ситуации и непосредственных тенденций развития, а из понимания отдельных целей развития, т.е. структур-аттракторов эволюции сложных систем. Нелинейное мышление способствует наиболее адекватному отражению действительности в сознании человека, позволяет строить разнообразные модели развития управленческих ситуаций с учетом их внутренних условий и внешних факторов, разрабатывать разные варианты их развития, прогнозировать результаты и выбрать наиболее эффективный путь действий.

Мы согласны с В.А.Игнатовой, которая подчеркивает, что «если в поле научного знания синергетика может стать единой обобщающей идеей, то в области перекрывания научного и ненаучного такими идеями были и остаются конвергенция, принципы аддитивности, дополнительности и обобщающие философские идеи»[5,с.73]

Понятийный аппарат синергетики находится в процессе формирования. Темпы развития новой области таковы, что не оставляют времени на унификацию понятий и приведение в стройную систему всей суммы накопленных фактов. Синергетические понятия все чаще встраиваются в структуру научных и философских текстов. Содержание синергетических понятий как совокупность признаков различных моментов процесса самоорганизации постепенно высвечивается, но объем этих понятий (границы их применимости и учет специфики их «преломления») еще не ясен окончательно. То, что до настоящего времени единая общепринятая терминология еще не сложилась, характеризует синергетическую парадигму как находящуюся в стадии становления. Границы применимости синергетических понятий по-прежнему вызывают затруднения. Новый язык (как и сама синергетика) обязан своим происхождением естественнонаучному знанию, а потому использование его в иных областях затруднено, что приводит к некоторой *закрытости синергетики и служит*



препятствием для более интенсивного приложения данной парадигмы к сфере гуманитарного знания. Целесообразность использования не свойственных гуманитарным наукам терминов неоднократно подвергалась сомнению. И.Пригожин отмечает, что «...метафора энтропии соблазнила авторов некоторых работ по социальным и экономическим проблемам. Применяя естественнонаучные понятия к социологии или экономике, необходимо соблюдать осторожность»[13]. Но сами исследователи выходили на обсуждение социальных проблем. Эти же ученые указывали на то, что язык синергетики и хаосологии недостаточен для того, чтобы конструировать картину мира, так как он не охватывает специфику социальных объектов, но постепенно с освоением понятийной базы, с развитием нового мировидения продуктивность использования новой терминологии становилась очевидной. Убежденность многих исследователей в том, что теория хаоса применима к различным социальным объектам, разделяет А.П.Назаретян, он подчеркивает, что в методологии истории такие синергетические категории, как *неустойчивость* и *устойчивость*, *бифуркация* (момент ветвления пути, выбора траектории развития), *аттрактор* (канал эволюции, цель, идеальная модель) оказываются продуктивными, способствуют превращению истории из преимущественно описательной (констатирующей) в теоретическую науку, осваивающую сослагательное наклонение и сценарный подход [12]. Это, на наш взгляд, распространяется на управленческо-педагогические идеи.

«Синергетически» мыслящий ученый, управленец, педагог, психолог, социолог, политолог или экономист уже не могут оценивать то или иное решение посредством прямолинейного сравнения предыдущего и последующего состояний; они «...обязаны сравнивать реальный ход последующих событий с вероятным ходом событий при альтернативном ключевом решении»[12,с.67]. Синергетические понятия более емки, информационно насыщены, способствуют осмыслению социальных проблем на современном постнеклассическом этапе развития науки. Именно синергетика с помощью действительно сложных и малоупотребительных педагогами понятий создает возможности для продуктивного анализа таких социально-

педагогических явлений как модернизация, развитие, демократизация и др. Синергетические категории помогают по-новому осмыслить проблемы менеджмента в образовательных системах.

В свете понимания этого, проблема синергетического подхода в студенческом самоуправлении вуза видится нам в нескольких исследовательских ракурсах: во-первых, в научной специфике синергетического подхода в решении социальных и управленческих вопросах современного общества, во-вторых, в педагогической специфике студенческого самоуправления как составляющей целостного учебно-воспитательного процесса вуза.

Для характеристики синергетически организованной системы, такой как, на наш взгляд, является студенческое самоуправление, важно рассмотрение не только ее внутренних структурно-качественных связей и значений, но и всего спектра ее связей с внешней средой (метауровень), во взаимодействии с которой система выявляет и реализует имманентные качества, ей присущие.

Любая целостная система находится в состоянии постоянного развития и самосовершенствования, причем каждый элемент системы, включающий в себя не менее двух субъектов взаимодействия, может быть рассмотрен и как самостоятельная целостность, и как самодостаточный компонент другого уровня системных связей и опосредований как более низкого, так и более высокого порядка. Особое внимание в синергетически осмысленном педагогическом подходе следует уделить выявлению общих и частных механизмов управления и информационного насыщения разноуровневыми составляющими процесса функционирования и развития объекта как целенаправленно организуемой и социально прогнозируемой системы.

Понимание этого требует применение такого подхода, который бы позволил учитывать все перечисленные свойства целостной, открытой и динамической системы - студенческого самоуправления. Таковым подходом является, на наш взгляд, синергетический, который и был положен нами в основу разработки концепции студенческого самоуправления в вузе.



Библиографический список

1. Аршинов В.И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования // Синергетика и образование. – М.: Издательство «Гнозис», 1997. С.61-66.
2. Бертоланфи Л. Общая теория систем. М., 1968.
3. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика // Magister. №7, 1995.
4. Василькова В.В. Самоорганизация в социальной жизни // Социально-политический журнал, 1993, №8.-С.5
5. Игнатова В.А. Формирование экологической культуры: теория и практика / Под ред. В.И.Загвизинского, Тюмень: ТГУ, 1998.
6. Зорина Л.Я. Отражение идеи самоорганизации в содержании образования// Педагогика 1996. № 4.
7. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М., 1997.
8. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса. – М.: Институт философии РАН, 1995. – 228с.
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4.
10. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М.: УРСС, 2007.
11. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М., 1987.
12. Назаретян А.П. Модели самоорганизации в науках о человеке и обществе//Синергетика и образование. – М.: Издательство «Гнозис», 1997. С.95-104.
13. Пригожин И. Философия нестабильности. М., 2001.
14. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант/ Пер. с англ. М., 1994.
15. Николис Г. Пригожин И. Познание сложного. – М.: Мир, 1990.
16. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М.: Мир, 1979. – 512 с.
17. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-познавательного процесса. Казань, 1993.
18. Хакен Г. Синергетика. М., 1985.
19. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003, 320 с.
20. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. М.: Мир, 1991.

Bibliography

1. Arshinov, V.I. How Can Synergetics Contribute to the Establishment of a New Education Model // Synergetics and Education. - M.: "Gnosis" Publishing House, 1997. - P. 61-66.
2. Bertalanffy, L. General Systems Theory. - M., 1968.
3. Boguslavsky, M.V. Synergetics and Pedagogy // Magister. - № 7. - 1995.
4. Haken, H. Synergetics. - M., 1985.
5. Haken, H. Secrets of Nature. Synergetics: Doctrine of Interaction. - Moscow-Izhevsk: Institute of Computer Researches, 2003. - 320 p.
6. Haken, H. Information and Self-Organization: A Macroscopic Approach to Complex Systems. - Moscow: Mir, 1991.
7. Ignatova, V.A. Ecological Culture Forming: Theory and Practice // Ed. by V.I. Zagvyazinsky. - Tyumen: TSU, 1998.
8. Kapitsa, S.P., Kurdyumov, S.P., Malinetsky, G.G. Synergetics and Predictions of the Future. - M., 1997.
9. Knyazeva, E.N. Scientific Mind Odyssey. Synergistic Vision of Scientific Progress. - Moscow: Institute of Philosophy, 1995. – 228 p.

10. Knyazeva, E.N., Kurdyumov, S.P. Synergetics as a Means of Integrating Scientific and Humanitarian Education // Higher Education in Russia. - 1994. - № 4.
11. Knyazeva, E.N., Kurdyumov, S.P. Synergetics: Time Non-Linearity and Coevolution Landscape. - Moscow: URSC, 2007.
12. Moiseev, N.N. Development Algorithms. - M., 1987.
13. Nazaretyan, A.P. Self-Organization Models in the Sciences About a Man and Society // Synergetics and Education. - M.: "Gnosis" Publishing House, 1997. - P. 95-104.
14. Nicolis, G., Prigozhin, I. Exploring Complexity. - Moscow: Mir, 1990.
15. Nicolis, G., Prigozhin, I. Self-Organization in Non-Equilibrium Systems: From Dissipative Structures to Ordering Through Fluctuations. - Moscow: Mir, 1979. – 512 p.
16. Prigozhin, I. The Instability Philosophy. - M., 2001.
17. Prigozhin, I., Stengers, I. Time, Chaos, Quantum // Transl. from English. - M., 1994.
18. Talanchuk, N.M. System-and-Synergetic Concept of Pedagogy and Teaching-and-Learning Process. - Kazan, 1993.
19. Vasilkova, V.V. Self-Organization in Social Life // Socio-Political journal. – 1993. - № 8. - P. 5.
20. Zorina, L.Ya. Self-Organization Ideas Reflection in the Content of Education // Pedagogy. - 1996. - № 4.



УДК 378.147

ББК 74.58

Грибан Олег Николаевич

аспирант

кафедра теории и методики обучения истории
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург**Griban Oleg Nikolaevich**

Post-graduate

Chair of Theory and Methodology of Teaching History

Ural State Pedagogical University

Yekaterinburg

**Методика развития информационной компетентности студентов
исторического факультета****Methodology of Historical Faculty Students' Information Competence
Development**

В статье описана авторская методика развития информационной компетентности студентов исторического факультета педагогического вуза посредством обучения компьютерным технологиям.

The article describes the author's methodology for the historical faculty students' information competence development by means of computer technologies at a pedagogical university.

Ключевые слова: информационная компетентность, профессиональная компетентность, компьютерные технологии.

Key words: information competence, professional competence, computer technologies.

Понимая важность достижений современной педагогической науки по вопросу использования новых информационных технологий в процессе обучения студентов-историков, мы стремимся выработать такой вектор обучения компьютерным технологиям, который бы позволил развить информационную компетентность будущих выпускников исторического факультета. Данный процесс мы видим как непрерывный и развивающийся по нарастающей: от освоения основ компьютерных технологий в рамках курса «Математика и информатика», изучаемого на втором году обучения, до углубления и расширения специальных знаний в области владения новыми информационными технологиями при изучении дисциплин «Компьютерные технологии в обучении и воспитании», «Современные средства оценивания результатов обучения» (3 курс) и «Новые информационные технологии в обучении истории» на 4 курсе исторического факультета УрГПУ.

Таким образом, к 5 курсу студенты проходят все этапы информационно-технологической направленности, предусмотренные государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «050401 – История» согласно Общероссийскому классификатору специальностей по образованию, утверждённому 31.01.2005 г. В результате, если обучаемый успешно освоил предусмотренные стандартом дидактические единицы, он должен овладеть *низким, средним* или *высоким* уровнем информационной компетентности, в зависимости от индивидуальных способностей.

При проектировании образовательного процесса с целью развития информационной компетентности студентов педагогического вуза, ключевыми выступают несколько факторов: наличие базовых (школьных) знаний в области работы с компьютерными технологиями у студентов; профессиональная компетентность преподавателя; оснащённость образовательного учреждения современной технической базой. Эффективность применения новых информационных технологий в учебном процессе педагогического вуза, в первую очередь, зависит не от возможностей и качества аппаратной и программной составляющей компьютеров, за которыми работают студенты, а от мастерства педагога.

Внедрение в сферу образования новых информационных технологий приводит к обновлению роли педагога в образовательном процессе, изменению его педагогических воззрений и методологических подходов, его готовности передавать свои знания и опыт на новом теоретическом и практическом уровнях. Как отмечает О.М. Корчажкина, педагог перестаёт быть единственным источником информации для обучаемых. Преподаватель должен организовать процесс обучения таким образом, чтобы превратить традиционную образовательную среду в высокотехнологичную, современную, отвечающую требованиям информационного общества [5, с. 170].

Процесс обучения компьютерным технологиям представляет собой, с одной стороны, знание основных теоретических положений, понятийного аппарата, рассматриваемых при изучении каждой дисциплины информационно-



технологической направленности на историческом факультете УрГПУ. С другой стороны, студентом должны быть получены практические знания и умения в области работы с компьютерными технологиями. В связи с этим, методика развития информационной компетентности студентов-историков при обучении компьютерным технологиям, на наш взгляд, будет результативной при сохранении принципа «от теории к практике». При этом, теоретическая часть должна быть ориентирована на дальнейший выход на практику, которая, в свою очередь, не может быть в полной мере эффективной без учёта фундаментального знания.

Рассмотрим более подробно роль НИТ при изучении курсов информационно-технологической направленности. В рамках теоретической (лекционной) части каждого курса, предполагается использование технологических достижений при подготовке и проведении учебных занятий.

Во время подготовки к лекционным занятиям преподавателем используются: традиционные учебно-методические пособия; компьютерные продукты, созданные для поддержки учебного процесса; базы данных; информационно-справочные системы; хранилища информации любого типа (включая видео и графику); ресурсы сети Интернет.

Неотъемлемой частью лекционных занятий является использование учебных презентаций. На таких занятиях новые информационные технологии применяются для сопровождения объяснения теоретического материала преподавателем. При использовании учебных презентаций в процессе объяснения новой темы достаточно линейной последовательности кадров, в которой могут быть показаны важные и/или сложные для аудиального восприятия элементы темы. На экране показываются определения, схемы, диаграммы, иллюстрации и т.д. В презентацию включаются вопросы и задания на повторение и закрепление учебного материала, что также позволяет осуществить быстрый контроль за уровнем усвоения изученного на занятии материала.

Показ презентации производится преподавателем на экране проектора в учебной аудитории, специально для этого подготовленной (экран должен быть

виден всем обучаемым, аудитория должна иметь возможность затемнения от дневного света и т.д.). Переход от одного слайда к другому осуществляется преподавателем только по нажатию клавиш на клавиатуре компьютера или по щелчку мыши, без использования автоматического перехода между слайдами по истечении заданного времени, так как время, требуемое для восприятия студентами того или иного слайда, может быть различным в зависимости от разных факторов (подготовленность обучаемых к излагаемому материалу, дополнительные вопросы от аудитории и т.п.). Деятельность педагога при работе с учебной презентацией заключается в управлении темпом подачи материала, акцентировании внимания обучаемых на наиболее важных моментах, повторении и разъяснении непонятных положений.

При переходе с теоретического уровня освоения учебного предмета на практический предполагается проведение контроля усвоения основных положений изученного материала. Такой контроль проводится как в устной, так и в письменной форме, и включает в себя задания или вопросы на знание основных понятий в рамках изученных тем (для определения степени сформированности терминологической компетенции), а также понимание основных процессов и явлений, характерных для конкретной дидактической единицы.

После изучения теоретической части курса начинается его практическая часть. Практические (лабораторные) занятия проводятся в компьютерном классе. Для освоения основной образовательной программы, с целью развития общепредметных и предметно-ориентированных информационных компетенций, обязательными для освоения являются следующие *программные средства*: прикладные программы общего назначения (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Office Publisher и др.); программы специального назначения (Adobe PhotoShop, GIMP, Corel DRAW, Inkscape, Windows MovieMaker и т.п.); программы обработки данных (Microsoft Office Access, OpenOffice Base и т.п.); программы компьютерного тестирования (MyTest X, Магистр (разработка лаборатории информационных технологий образования УрГПУ) и др.); программы и технологии для доступа к локальным и глобальным сетям (Internet Explorer, Mozilla Firefox и т.п.).



Анализируя методику преподавания дисциплин информационно-технологической направленности в вузах нашей страны, мы пришли к выводу о том, что большинство преподавателей учат студентов работе с конкретными программными продуктами, что, по мнению некоторых исследователей (А.В. Диков, В.В. Жилдак), является недопустимым. Авторы предлагают обучать студентов теоретическим основам компьютерных технологий, а освоение средств информационных и коммуникационных технологий осуществлять не абстрактно, а в сочетании с выполнением актуальных задач, ориентированных на будущую профессию [3, с. 28; 4, с. 5]. На наш взгляд, подобный подход не всегда оправдан, так как работа с программами одного типа (например, тестовыми редакторами Microsoft Office Word и OpenOffice Writer), идейно и визуально схожа. Поэтому не стоит опасаться выхода новой версии программы. Как правило, новые версии программных продуктов создаются для облегчения выполнения пользователем рутинных операций, а не наоборот. В связи с этим, считаем уместным использование перечисленных выше программ. Данное программное обеспечение установлено в УрГПУ, так как университетом куплены соответствующие лицензии. Помимо этого, по данным большинства Интернет-изданий, проприетарное программное обеспечение установлено в большинстве организаций, в которых работают выпускники вуза.

Ещё одним спорным моментом является тезис, выдвинутый в 2000 г. П.И. Образцовым, суть которого сводится к следующему. Разработка дидактических аспектов создания и использования новых информационных технологий в процессе обучения не успевает сегодня за развитием технических средств [6]. К сожалению, это положение остаётся проблемным и сегодня. Поэтому мы умышленно не указываем конкретные модели технических средств или версий программных продуктов, используемых в исследовании, предполагая в этом вопросе универсальность излагаемых идей.

Основной формой учебных занятий, в рамках которых развивается информационная компетентность студентов исторического факультета педагогического вуза, является практическая самостоятельная (лабораторная) работа обучаемых. На важность лабораторных работ в процессе обучения указывают такие исследователи, как А.А. Давиден, С.Е. Тихомиров [2, с. 28; 9].

Б.С. Гершунский, К. Маклин, С.В. Панюкова в своих работах выделяют ряд преимуществ, которые предоставляют компьютерные технологии по сравнению с традиционным («безкомпьютерным») обучением. Их идеи, на наш взгляд, могут быть применены к системе организации лабораторных работ. Перечислим эти преимущества: реальная индивидуализация учебного процесса по содержанию материала, объёмам и темпам его усвоения; повышение эффективности использования учебного времени; активизация учебной деятельности обучаемых при усвоении учебной информации за счёт индивидуальной работы; положительная мотивация к обучению, созданная благодаря комфортным психологическим условиям работы обучаемого, объективности оценки выполненной работы; изменение характера труда преподавателя, в частности, сокращение рутинной и усиление творческой составляющей его деятельности [1, 7].

При подготовке и проведении лабораторных занятий считаем целесообразным учитывать методические рекомендации педагогов-практиков. Например, Н.А. Протченко выделяет факторы, которые необходимо учитывать при проектировании занятий с использованием компьютерных технологий: соблюдать санитарно-гигиенические нормы работы студентов за компьютерами (в юношеском возрасте – не более 35-40 мин. без перерыва); обучаемым необходимо работать по одному человеку за одним компьютером и др. Также Н.А. Протченко называет основные моменты подготовки учебного занятия с использованием компьютерных технологий. Так, преподавателю необходимо: определить роль и место конкретной лабораторной работы в изучаемой теме, её связей с предыдущими и последующими занятиями; спланировать образовательные продукты, которые будут созданы учениками в результате занятия; обозначить способы контроля и оценки уровня достижения каждой из целей занятия и др. [8].

Каждая созданная нами лабораторная работа содержит: а) **задания-алгоритмы**, направленные на знакомство с программой (или углубления знаний по ней), представляющей собой пошаговую инструкцию, выполнив которую обучаемый «приходит» к заданному преподавателем результату; б)



творческие задания, предполагающие использование опыта, полученного при выполнении задания-алгоритма, но без пошаговой инструкции, с элементами нестандартных решений. Важным условием развития информационной компетентности является последовательное выполнение всех лабораторных работ, так как в каждой последующей работе в творческой части «заложены» элементы предыдущих лабораторных работ, что позволяет активизировать ранее приобретённые знания и использовать их в новой учебной ситуации на более высоком теоретическом и практическом уровнях. Обучение строится по принципу «чем старше курс, тем меньше алгоритмов». Такой подход позволяет студенту к моменту окончания обучения в университете быть готовым к решению новых нестандартных профессиональных задач в области использования компьютерных технологий. В зависимости от изучаемой дисциплины, творческая часть варьируется от общепредметного к предметно-ориентированному компонентам. Например, в рамках дисциплины «Компьютерные технологии в обучении и воспитании» особый интерес вызывают задания конкретно-исторической направленности.

Что касается контроля, то результаты выполнения лабораторных работ фиксируются в электронном журнале, созданном заранее в программе Microsoft Office Excel и содержащем список группы, номер, тему, дату лабораторного занятия, а также отметку о выполнении конкретной работы каждым студентом. Благодаря возможностям программы Excel, в журнале идёт автоматическое суммирование баллов и при наборе «зачётного» числа баллов происходит смена цвета ячейки, что позволяет более оперативно ориентироваться в журнале. Обучаемые знают о существовании преподавательского журнала и в любой момент могут получить информацию о выполненных ими работах или имеющихся задолженностях.

Проверка выполнения лабораторных работ осуществляется в конце каждого занятия и осуществляется по следующим критериям: проверяется не только объем и правильность теоретических знаний, но также их глубина, осознанность, гибкость и оперативность, умение использовать имеющиеся знания на практике; ответы на вопросы, заданные преподавателем,

комментируются с указанием положительных и отрицательных сторон в знаниях; оценивается качество выполнения заданий-алгоритмов и творческих заданий.

Последовательное прохождение студентами «контрольных точек» (выполнение лабораторных работ) ведёт к развитию их информационной компетентности, что имеет свои положительные результаты: наблюдается повышение мотивации в обучении; стремление к улучшению результатов обучения; желание продемонстрировать свои учебные достижения сокурсникам, что легко позволяет реализовать имеющееся в аудитории проекционное оборудование.

Интересным является тот факт, что, изучив все дисциплины информационно-технологической направленности на четвёртом году обучения в университете, студенты готовы продолжать изучение компьютерных технологий. На 5 курсе для студентов исторического факультета организуются дополнительные учебные занятия, направленные на освоение методики грамотного построения и защиты учебных презентаций. Мотивацией для посещения этих занятий выступает необходимость в ближайшем будущем защищать выпускную квалификационную работу. Процесс защиты ВКР на историческом факультете УрГПУ в обязательном порядке сопровождается мультимедийной презентацией.

В целях осуществления поддержки будущей профессиональной педагогической деятельности студентов исторического факультета создан Интернет-ресурс «Учебные презентации» (<http://present.griban.ru>), содержащий большой объём теоретических материалов по подготовке и проведению презентаций. Ресурс включает базу готовых учебных презентаций, которая регулярно дополняется новыми материалами. Любая презентация является свободной для загрузки с сайта. Также существует возможность размещения своих материалов на сайте через специальную форму «Предложить презентацию». Подобная лёгкость взаимодействия с компьютерными технологиями плодотворно влияет на желание постоянного самосовершенствования выпускниками исторического факультета.



Таким образом, процесс развития информационной компетентности будущих выпускников исторического факультета мы видим как непрерывный и развивающийся по нарастающей. При таком подходе важным является последовательное изучение студентами всех дисциплин информационно-технологической направленности, изучаемых на историческом факультете УрГПУ. На наш взгляд, такая организация учебного процесса (от изучения общетеоретических знаний на ранних курсах до их углубления на завершающем этапе обучения в университете), позволяет более продуктивно развивать информационную компетентность студентов исторического факультета. Особенно важным мы считаем внутреннюю организацию каждой лабораторной работы (от выполнения заданий-алгоритмов до углублённой работы над творческими заданиями), что позволяет лучше освоить ту или иную компьютерную технологию или программу.

Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – С. 178-181.
2. Давиден, А.А. Лабораторные работы в процессе обучения физике [Текст] // Фізика: праблемы выкладання. – Мінск, 1997. №6. – С. 26-29.
3. Диков, А.В. Компьютерная технология для будущего учителя математики [Текст] // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». М.: МГПУ, 2003, №1. – С. 48-53.
4. Жилкин, В.В. Проблемы освоения современной информационной культуры [Текст] // Педагогическая информатика, 2003. № 3. – С. 3-8.
5. Корчажкина, О.М. Обучение в условиях информатизации [Текст] // Народное образование. № 6, 2008. – С. 169-175.
6. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст] / П.И. Образцов. – Орел, 2000. – 145 с.
7. Панюкова, С.В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий [Текст] / С.В. Панюкова. М.: ИОСО РАО. 1998. – 120 с.
8. Протченко, Н.А. Рекомендации педагогам при подготовке урока с использованием средств ИКТ // Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.su/publ/26-1-0-973>.
9. Тихомиров, С.Е. Значение лабораторных работ для формирования знаний, умений, навыков [Текст] // Первое сентября. 2008. №17. – С. 28-43.

Bibliography

1. Daviden, A.A. Laboratory Work in Physics Education [Text] / A.A. Daviden // Physics: Teaching Problems. – Minsk, 1997. - № 6. – P. 26-29.
2. Dikov, A.V. Computer Technology for Future Teachers of Mathematics [Text] // Herald of the Moscow State Pedagogical University. Series " Computer Science and Education Informatization". - Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2003. - № 1. – P. 48-53.
3. Gershunsky, B.S. Computerization in Education: Problems and Prospects [Text] / B.S. Gershunsky. – Moscow: Pedagogy, 1987. – P. 178-181.

4. Korchazhkina, O.M. Education in Information Environment [Text] / O.M. Korchazhkina // National Education. - 2008. - № 6. – P. 169-175.
5. Obraztsov, P.I. Psycho-Pedagogical Aspects of Information Technologies Development and Application at a Higher School [Text] / P.I. Obraztsov. – Orel, 2000. – 145 p.
6. Panyukova, S.V. Concept of Personality-Based Learning While Using Information and Communication Technologies [Text] / S.V. Panyukova. – M., 1998. – 120 p.
7. Protchenko, N.A. Recommendations for Teachers While Preparing Lesson Using ICT / E. Pashkova's Teachers' Community [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://pedsovet.su/publ/26-1-0-973>.
8. Tikhomirov, S.E. Laboratory Work Value for Generating Knowledge, Skills, Abilities [Text] // The first of September. - 2008. - № 17. – P. 28-43.
9. Zhilkin, V.V. Problems of Mastering Modern Information Culture [Text] / V.V. Zhilkin // Pedagogical Computer Science. - 2003. - № 3. – P. 3-8.



УДК 37.022;53
ББК 74.586.222

Дубик Мария Артемьевна
кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра физики, методов контроля и диагностики
Тюменский государственный нефтегазовый университет
г. Тюмень

Dubik Maria Artemievna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Physics, Monitoring Methods and Diagnostics

Tyumen State Oil and Gas University

Tyumen

Конструирование вузовского учебника физики
Physics Textbook Designing for a Higher School

В статье обсуждается проблема раскрытия сущностного содержания технологического подхода к моделированию учебника. Рассматривается структурно-функциональная модель лично ориентированного преемственного учебника и деятельность конструирования многоуровневого лично ориентированного преемственного вузовского учебника физики.

The article discusses the problem of the essential content revealing of the technological approach to textbook designing. The article considers the structural-and-functional model of the personality-oriented successive textbook and the activity of designing the multilevel personality-oriented successive textbook on Physics for a higher school.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель лично ориентированного преемственного учебника.

Key words: structural-and-functional model of the personality-oriented successive textbook.

Учебник должен быть научным по содержанию и доступным по форме. На практике имеем учебник научный по содержанию – да, доступный по форме – не всегда. Анализ учебников показывает, что авторы раскрывают программные вопросы на основе своего личного осмысления науки и действительности и при любой программе у них остаётся большая свобода в отношении глубины отбора содержания. В результате чего учебник становится «не доступен для понимания. Это свойство имманентно в нынешних учебниках и не зависит от способности студентов. А именно: установлено, что в среднем усваивается только 0,1 часть материала учебника; не умеют работать с

учебником 90,3% студентов, 50% студентов пользуются только конспектами» [1].

Учебник является орудием труда студента. Это означает, что студент должен знать назначение, устройство и принцип действия орудия труда, чтобы уметь его применять.

Нами разработана структурно-функциональная модель лично ориентированного преемственного учебника физики и написано учебное пособие для студентов, служащее образцом освоения содержания учебного текста по курсу физики раздела «Механика» [2; 3].

Студент является автором вариативной части лично ориентированного преемственного учебника – лично ориентированного учебника. Это означает, что он знает функциональное назначение учебника и его структуру, понимает содержание учебника и умеет применять его в дальнейшем образовании и самообразовании.

Лично ориентированный преемственный учебник по курсу физики – это учебник, который обеспечивает общность фундаментальной подготовки специалиста, способствует творческому развитию и самореализации личности в условиях современной информационной среды. Основные функции этого учебника:

1. Учить учиться самостоятельно. Функция направлена на формирование у студента готовности и способности к дальнейшему образованию и самообразованию на последующей ступени системы непрерывного обучения.

2. Обеспечить преемственность. Функция направлена на обеспечение преемственной связи «прошлого» и перспективной преемственной связи «будущего» с «настоящим» знанием и умением студента.

3. Обеспечить целостность системы «учебник – человек - компьютер» (обеспечить целостность книжного учебника и новых информационно-коммуникационных технологий и Интернета). Функция направлена на обеспечение качества подготовки специалистов в соответствии с потребностями науки, техники и технологии.



Опыт показывает, что единого пути построения структуры учебника нет. В одном направлении структура учебника может строиться по усложнению объекта изучения, а в другом – в соответствии с развитием предмета изучения. Главным дидактическим требованием к учебнику является целостное и обозримое раскрытие его основной структурной единицы – параграфа.

Под лично ориентированным преемственным учебником мы понимаем конструкцию, которая состоит из отдельных учебников – базового (инвариантная часть учебника), преемственного и лично ориентированного (вариативная часть его). Учебники, в свою очередь, состоят из отдельных модулей. Отдельные модули «сшиты» в тематический блок. Тематический блок – структурная единица лично ориентированного преемственного учебника (рис.1).

В иллюстрации модели:

- величина $P^k(i)$ соответствует уровню знаний, полученных индивидуально каким-либо студентом до начала его работы с учебником;
- величина $P^{KB}(i)$ соответствует уровню знаний, полученных индивидуально каким-либо студентом после его работы с модулем «Базовые знания» учебника;
- величина $P^{KP}(i)$ соответствует уровню знаний, полученных индивидуально каким-либо студентом после его работы с модулем «Основные знания» учебника;
- величина $P^{KB1}(i)$ соответствует уровню знаний, полученных индивидуально каким-либо студентом после его работы с модулем «Расширенные и углублённые знания - 1» учебника;
- величина $P^{KB2}(i)$ соответствует уровню знаний, полученных индивидуально каким-либо студентом после его работы с модулем «Расширенные и углублённые знания - 2» учебника.

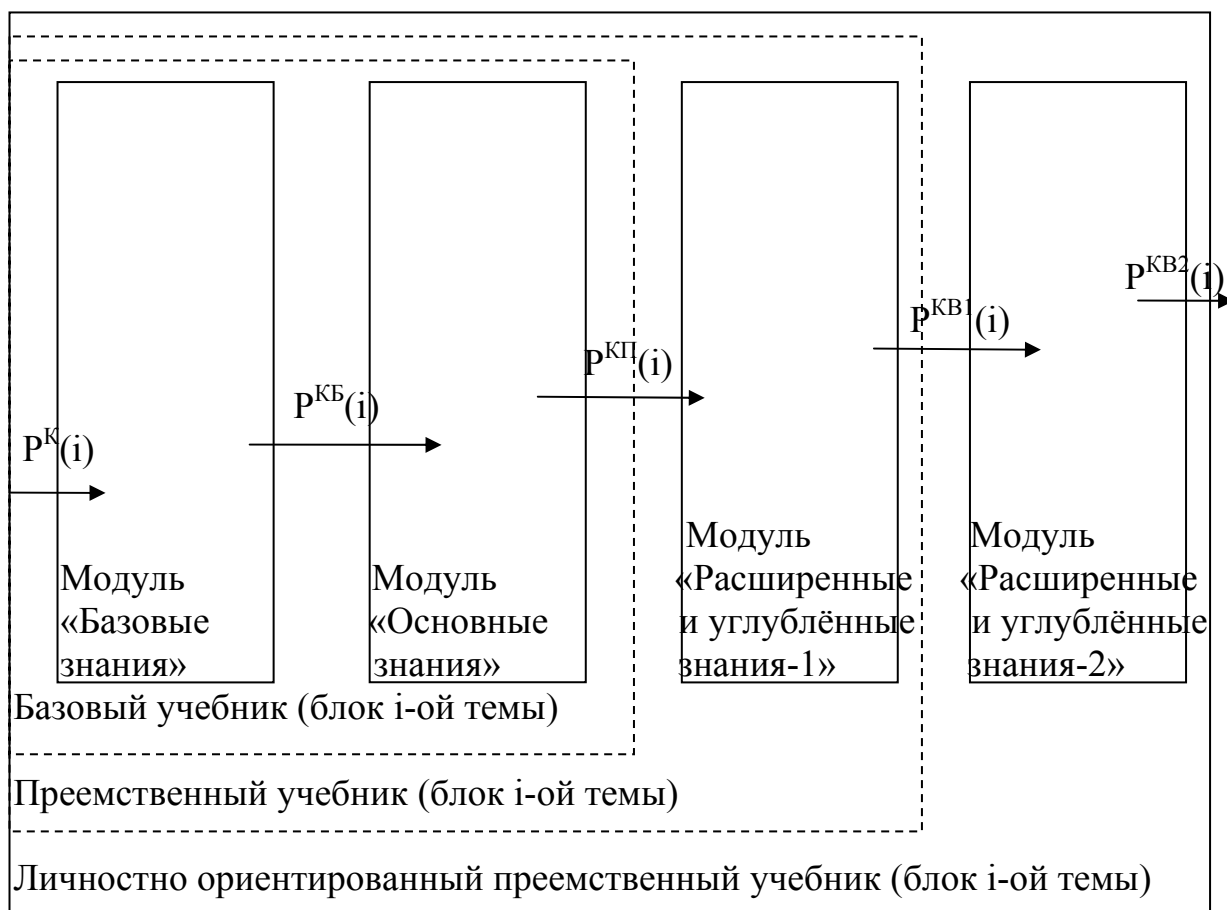


Рис. 1. Модель блока i-ой темы личностно ориентированного преемственного учебника физики для студентов технического вуза

Параметр (i) соответствует номеру блока темы и последовательно принимает значения 1, 2, ... n. Индекс (Б) обозначает базовый уровень знаний какого-либо студента, (П) – повышенный, (В 1) и (В 2) – высокий [2, 40].

Личностно ориентированный преемственный учебник – учебник по типу методическая разработка.

С целью обеспечения доступности усвоения содержания физического образования конструктор-автор конструирует на основе альтернативных учебников базовый учебник. Базовый учебник состоит из двух модулей: «Базовые знания» и «Основные знания».

Под «базовыми знаниями» мы понимаем знания и умения, без которых невозможно сознательное усвоение студентом изучаемой дисциплины.

Функция модуля «Базовые знания» - «корректировка назад» (понятие «корректировка назад» ввела Е. В. Рыкова [4]). «Корректировка назад»:



- предполагает диагностику ранее накопленных студентом знаний и умений;

- обеспечивает готовность студента к полноценному усвоению им изучаемой дисциплины на данной ступени системы непрерывного образования.

Под «основными знаниями» мы понимаем знания и умения, без которых невозможно усвоение обеспечиваемых дисциплин.

Функция модуля «Основные знания»:

- формирование познавательной потребности студента (стремление узнавать новое и на основе этого, новое создавать);

- учить учиться самостоятельно (учить студента самостоятельному добыванию знаний с опорой на информационно-коммуникационные технологии и Интернет).

Технологический подход к конструированию базового учебника:

С одной стороны, позволяет выполнять коррекцию и рефлексия, освобождает учебник от дублирования учебных элементов и от предварительного их изложения, что сохраняет логическую целостность учебного материала.

С другой - через преемственность «прошлого» знания и «настоящего» незнания обеспечивает студенту доступность восприятия информации, ориентированной на фундаментальные знания и естественное нарастание знаний и умений его.

Базовый учебник может быть одинаковым для студентов технического вуза одного направления.

С целью обеспечения доступности усвоения учебного материала конструктор-преподаватель строит преемственный учебник. Преемственный учебник – это конструкция, которая представляет собой базовый учебник, дополненный модулем «Расширенные и углублённые знания - 1».

Под «расширенными и углублёнными знаниями - 1» мы понимаем знания и умения, которые студент усваивает. Автор-преподаватель «вводит» в учебный текст базового учебника тексты монографий и научных статей, которые в преемственном учебнике должны обрести новую структуру. Он

преобразует текст научного текста таким образом, чтобы сохранить определённое тождество между научным текстом (структурой научного текста) и учебным текстом (новой структурой научного текста).

Функция модуля «Расширенные и углублённые знания - 1» - «корректировка вперёд» (понятие «корректировка вперёд» ввела Е. В. Рыкова [4]). «Корректировка вперёд» предполагает:

- расширение и углубление знаний и умений студента;
- учить учиться самостоятельно (учить студента самостоятельному добыванию знаний с опорой на информационно-коммуникационные технологии и Интернет).

Преемственный учебник может быть одинаковым для студентов технического вуза одного профиля.

С целью обеспечения доступности освоения материала конструктор-студент строит лично ориентированный учебник. Лично ориентированный учебник – это конструкция, которая представляет собой преемственный учебник, включающий дополнительно модуль «Расширенные и углублённые знания - 2».

Под «расширенными и углублёнными знаниями - 2» мы понимаем знания, которые студент осваивает в соответствии со своими способностями и потребностями.

Функция модуля «Расширенные и углублённые знания - 2» - «корректировка вперёд». «Корректировка вперёд» предполагает самообразование студента (обеспечивает студенту доступность восприятия информации через перспективную преемственность «настоящего» знания и «будущего» незнания его).

Лично ориентированный учебник является индивидуальной образовательной траекторией освоения студентом учебного материала и материала профессиональной направленности, ориентированной на будущую специальность. Лично ориентированный учебник у каждого студента свой. Свой учебник позволяет студенту прожить его по-своему: вносить в него смысловое содержание и понимание, перерабатывать и делать его уникальным в результате применения.



Характерной особенностью преемственного и лично ориентированного учебника является:

- интенсивная работа с компьютерным представлением базы учебных материалов;
- подготовка и проведение через компьютерную сеть электронных изданий компьютерных вариантов модуля «Расширенные и углублённые знания - 1» и «Расширенные и углублённые знания - 2».

Технологический подход к конструированию преемственного и лично ориентированного учебника обеспечивает студенту доступность восприятия информации физической и профессиональной направленности через перспективную преемственность «настоящего» знания и «будущего» незнания, а также позволяет естественное нарастание знаний и умений его.

Таким образом, технологический подход к моделированию учебника позволяет сконструировать многоуровневый вузовский учебник физики, который обеспечивает понимание студентом текста учебника, что является исходным условием успешности использования учебника.

Библиографический список

1. Костенко, И.П. Вузовские учебники математики: узел проблем [Текст] / И. П. Костенко // Педагогика. – 2005. - № 9. – С. 98 - 109.
2. Дубик, М. А. Современный учебник и его конструирование (на примере лично ориентированного преемственного учебника физики для технических вузов) [Текст]: монография / М. А. Дубик. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 120 с.
3. Дубик, М. А. Механика [Текст]: Учебн. пособие / М. А. Дубик. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 124 с.
4. Рыкова, Е. В. Проблема корректировки базовых знаний по физике в условиях вуза [Текст] / Е. В. Рыкова, В. Т. Рыков // Успехи современного естествознания. – 2005. - № 3. – С. 94 - 96.

Bibliography

1. Dubik, M. A. Modern Textbooks and Its Designing [Text]: Monograph / M. A. Dubik. - Tyumen: TSOSU, 2010. – 120 p.
2. Dubik, M.A. Mechanics [Text]: Study Guide / M. A. Dubik. - Tyumen: TSOSU, 2010. – 124 p.
3. Kostenko, I.P. Higher School Mathematics Textbooks: Centre of Problems [Text] / I.P. Kostenko // Pedagogics. -2005. - № 9. – P. 98 - 109.
4. Rykova, E.V. The Problem of Adjusting the Basic Knowledge on Physics at a Higher School [Text] / E.V. Rykova, V.T. Rykov // Success of Modern Natural Science. - 2005. - № 3. – P. 94 – 96.

Камка Светлана Васильевна
преподаватель
кафедра философии и управления образованием
ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Свердловской области
г. Екатеринбург

Kamka Svetlana Vasilievna
Lecturer
Chair of Philosophy and Education Management
State Institute of Education Development of Sverdlovsk Region
Yekaterinburg

Развитие стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в условиях дополнительного образования
The World Arts and Culture Teachers' Style Competence Development Within the Continuing Education System

В статье автором определяются сущностные характеристики понятия «стилевая компетентность» учителя мировой художественной культуры, понимаемого как системное, профессионально-личностное свойства педагога, его структура и содержание компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, практико-деятельностного. Описанная модель развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры, состоит из взаимосвязанных блоков: мотивационно-целевого, аксиологического, содержательного, технологического, результативно-рефлексивного и реализуется в образовательном процессе повышения квалификации педагогов образовательной области «Искусство» (МХК).

The following article defines the essential characteristics of the term “style competence” of the world arts and culture teachers as systematic professional and personal quality, its structure and content of its components: value-and-motivation, cognitive and practical. The model for the development of the world arts and culture teachers' style competence contains a number of interrelated clusters: aim-and-motivational, axiological, content defining, technological, and outcome-and-reflective and is realized within the system of continuing education and professional skills improvement of the arts teachers (The World Arts and Culture).

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, стилевая компетентность учителя мировой художественной культуры, художественное образование, непрерывное образование, повышение квалификации.

Key words: competence, professional competence, the world arts and culture teacher's style competence, art education, continuing education, professional skills improvement.

Инновационная стратегия отечественного образования, обозначенная в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», требует



обновления содержания и нового характера повышения квалификации педагогических работников в системе дополнительного образования. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г.» обозначены основные параметры образования нового типа, призванного способствовать ускоренному вступлению России в качественно новое состояние, в котором главным источником роста становятся человеческие ресурсы. В государственных образовательных стандартах последнего поколения отражены основные требования к выпускнику, сформулированные в русле ключевых компетенций, что связано с «ориентацией современной школы на формирование личности, обладающей широким культурным кругозором и владеющей необходимыми компетенциями, востребованными в повседневной жизни, позволяющими ориентироваться в окружающем мире» [18, с. 1].

Подобные тенденции четко прослеживаются и в системе дополнительного образования педагогов художественных дисциплин. Уроки (занятия) музыки, ИЗО, искусства, мировой художественной культуры сориентированы на духовное развитие ребенка и мыслятся не только как основные формы учебного процесса (по аналогии с другими школьными предметами), но, прежде всего, как уроки искусства, связанные с освоением духовного опыта человечества новыми поколениями. Так, в «Концепции художественного образования в РФ» (утв. 26.11.01, приказ от 28.12.2001 № 1403) художественное образование определяется как «процесс овладения художественной культурой и присвоения человеком культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства» [14]. Уникальный педагогический потенциал дисциплины «Мировая художественная культура» заключается в возможности интеграции специального художественного «человековедения», заключенном в самой природе искусства и гуманитарного знания.

Однако нестабильность современной социально-экономической ситуации приводит к углублению противоречий между необходимостью решать поставленные высокие задачи воспитания Человека культуры, и социальной

нестабильностью, потерей нравственных ориентиров, разрушением традиционной системы ценностей, сложностью самоидентификации (потерей «самости» [13]) россиян. Как известно, существуют определенные противоречия и в подготовке учителей мировой художественной культуры к педагогической деятельности: в школе дисциплину преподают учителя - ИЗО, музыки, черчения, истории, литературы, географии и др., как следствие, наблюдается непонимание специфики искусства, отсутствие теоретических знаний и тяготение к репродуктивным способам обучения, отсутствие понимания языка искусства и т.д. Следовательно, от современного педагога мировой художественной культуры требуется обладать некоторым универсальным качеством, синтезирующим знания и способности в области музыкального, изобразительного, литературного и других видов творчества, то есть некой специально-профессиональной интегральной компетентностью, включающей в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которые проявляются в успешных действиях в собственной педагогической практике. Таким профессионально значимым качеством может явиться стилевая компетентность учителя мировой художественной культуры.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать, разработать и опытно-экспериментальным путем апробировать модель развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в условиях дополнительного образования педагогов.

Повышение квалификации педагогов рассматривается нами как вид дополнительного профессионального образования, «направленный на формирование готовности к выполнению более сложных трудовых функций. Предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией» [17, с.316]. Различные дефиниции понятия отражают разные стороны процесса непрерывного профессионального образования педагогов: сущность, структуру, содержание. В одних источниках получает распространение точка зрения, связанная с «целенаправленным непрерывным повышением объема профессиональных



знаний и совершенствование их педагогического мастерства» [17, С. 232-233], то есть развитием когнитивной (знаниевой) и операционно-педагогической (методической) компетентности педагога. В других, акцентируется внимание на необходимости «помочь личности адекватно ориентироваться в новой социально-экономической и политической обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других людей» [16, с. 285], т.е. развитие правовой, коммуникативной и культурологической компетентности.

В содержании повышения квалификации педагогов отмечается необходимость решения задач развития культуры личности, культуры и методологии педагогической деятельности, культурологической компетентности [2, с. 56-59]. «Всеохватывающий» и «полный» [7, с.111] характер непрерывного образования предполагает освоение новых технологий и готовность к их внедрению в практическую педагогическую деятельность, способность к мобильному реагированию на изменения, направленность на углубление связей между наукой и технологией, наукой и практикой, на сохранение фундаментального ядра содержания образования.

В системе непрерывного художественного образования образование и культура находятся в отношениях постоянной взаимообусловленности и взаимозависимости: «образование является, с одной стороны, средством трансляции культуры, а с другой, способствует формированию новой культуры» [5, с. 90]. Эта закономерность предполагает тенденцию к непрерывному профессиональному развитию педагогов ОО «Искусство» и мировой художественной культуры и определяет направления процесса совершенствования художественно-педагогического мастерства учителя-профессионала в системе дополнительного образования.

Непрерывное художественное образование рассматривается нами как подсистема образования, одновременно являясь и частью общего образования, и подсистемой профессионального образования, обеспечивающее формирование специалиста в профессионально-художественной сфере. Художественно-эстетическое образование призвано решать задачи развития

«человеческого в человеке», его способности к эмоциональным переживаниям, создание «образа» человека, способного к творческой деятельности, формированию «художественной картины мира».

Следующим этапом исследования явился ретроспективно-педагогический анализ развития системы непрерывного художественного образования в России, в результате которого установлено, что отечественное художественное образование имеет глубокие традиции; функции искусства в отношении к культуре определяются как «зеркало», «автопортрет культуры» в её целостности и специфичности; «рост художественной культуры личности определяет рост культурного потенциала общества» [20, с.37]

Первое направление нашего исследования предполагает переосмысление основ традиционной педагогики, выявление и описание структурно-содержательных компонентов стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры. Научный поиск путей реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя ОО «Искусства» (МХК) в условиях дополнительного образования явился вторым направлением нашего исследования.

Большинство исследователей [1, 11, 12, 19], анализирующих структуру и содержание профессиональной компетентности, приходят к выводу, что любая компетентность есть качественная характеристика личности, в структуре которой помимо знаний, умений, навыков, опыта деятельности выделяется ценностно-смысловой компонент, проявляющийся в отношении к выполняемой деятельности, к ее процессу и результату. Анализ научной и научно-педагогической литературы показал отсутствие единого подхода к формированию понятий компетенция и компетентность, что позволило в рамках нашего исследования принять следующее определение: «*компетентность*» рассматривается нами как интегративное качество личности, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которые проявляются в успешных действиях в какой-либо области, в уровне достижений (в рамках определённой компетенции).

В ходе исследования нами предпринята попытка определить кадровый состав учителей мировой художественной культуры. Установлено, что высшее



профессиональное образование по специальности «Культурология» имеет около 13 % педагогов. Большую часть составляют учителя, имеющие высшее и среднее специальное образование по специальности «Музыка» (20%), ИЗО (10%), литература (21%). Дисциплину «Мировая художественная культура» преподают педагоги-психологи, организаторы, культпросвет работники, учителя истории, географии и др. Большинство педагогов имеет небольшой стаж преподавания дисциплины (70 % - менее 5 лет), при общем педагогическом стаже более 5 лет (88 %); в 75% случаев дисциплина преподается педагогами-совместителями. При сложившейся ситуации, дополнительное профессиональное образование выполняет компенсирующие, адаптивные и инновационные функции, а процесс повышения квалификации должен быть направлен на развитии специальной и методической компетентности учителя мировой художественной культуры.

Множественность стилистических решений можно считать одной из главных закономерностей развития мировой художественной культуры, а историю мировой художественной культуры - рассматривать как историю художественных стилей, часто не имеющих чётких границ, сосуществующих, переходящих друг в друга, находящихся в постоянном развитии. В изучении мировой художественной культуры в школе особое внимание уделяется рассмотрению художественного стиля в аспекте создания образа изучаемой эпохи, как «стиля времени» или «стиля эпохи», в котором стиль отражает следствие культурного видения, осуществляет присущие ей (эпохе) иерархии ценностей.

Художественный стиль как эстетический феномен и как научная категория имеет свою историю становления и осмысления в искусствознании и эстетике. Понимание стиля как универсального явления культуры формируется на современном этапе развития эстетической мысли [4,6,15], осмысление категории «художественный стиль» в современную эпоху является обобщающим этапом ко всей истории становления и функционирования данной категории в философии и эстетике. В философских, культурологических, эстетических и искусствоведческих исследованиях XX века стиль рассматривается в культурно-историческом контексте. При этом

художественная определенность стиля осмысливается с позиции культурной всеобщности: «стиль является видимым знаком единства искусства, в стиле культура заявляет себя как целое» [15, с. 197].

Между тем, история становления системы искусства, например, в европейской культуре представлена периодами, которые различаются степенью проявления индивидуальности творчества. Существуют различия и в истории развития отдельных видов искусства, а также индивидуальных стилей и направлений в искусстве. Общий взгляд на историю процесса осмысления категории «художественный стиль» приводит к выводу: обращение искусствоведческой и философской мысли к проблеме художественного стиля отражает особенности восприятия человеком духовных ценностей художественной культуры эпохи. В современном понимании стиль предстает как специфическое проявление ценностного отношения человека к миру, способа его восприятия и интерпретации, т.е. оказывается универсальным и фундаментальным явлением, затрагивающим глубинные механизмы функционирования искусства в человеческом обществе. Для акцентирования данного педагогического аспекта освоения стиля педагогу необходимо выделять и раскрывать на занятиях различные уровни специфических взаимоотношений «содержания» и «формы», то есть смысла и его структурного воплощения в рамках определенной культуры.

На основе анализа компетентностного подхода в профессиональном образовании [1, 2, 8, 10, 11, 19], осмысления категории «художественный стиль», его роли в преподавании предметов искусства и мировой художественной культуры в исследовании определяются сущностные характеристики понятия «стилевая компетентность. «Стилевая компетентность» рассматривается нами как универсальное качество, синтезирующее знания и способности в области музыкального, изобразительного, литературного и других видов творчества, то есть специально-профессиональная интегральная компетентность, включающая мотивационные, ценностные, когнитивные, и практические аспекты, которые проявляются в успешных действиях в собственной педагогической практике.



«Стилевая компетентность учителя мировой художественной культуры» - системное профессионально-личностное свойство, включающее: понимание стиля как выработанного в системе искусства и воплощенного в его материале способа ценностного обобщения опыта отношений человека с окружающим миром, знание стилевых концепций художественной культуры, умение раскрывать на уроке содержательную основу стилевой семантики, а также включать учащихся в диалогическое постижение культуры на основе соотнесения своего «я» с ценностями мира, отраженными в художественных образах. Развитие стилевой компетентности – целенаправленное обогащение и совершенствование педагогических знаний, умений и навыков средствами мировой художественной культуры в системе дополнительного образования педагогов.

Структура «стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры» включает в себя когнитивную, мотивационно – ценностную и деятельностно-практическую компоненты:

- *мотивационно-ценностный* компонент стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры заключается в формировании у учителя отношения к художественному стилю как средству освоения учащимися ценностей культуры; актуализации ее смыслов и, в итоге, социализации формирующейся личности в процессе образования.

- *когнитивный* компонент характеризуется осмыслением современного подхода к категории «художественный стиль», выражается в трактовке понятия «художественный стиль» как универсального явления в истории развития художественной культуры

- *деятельностно-практический* компонент стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры основывается на умениях педагога сформировать у учащихся художественно-стилевые представления с опорой на принцип активности, вовлеченности всех субъектов педагогической деятельности в образовательный процесс.

Таким образом, стилевая компетентность рассматривается как профессионально-значимое качество, интегрирующие основные задачи,

стоящие перед учителем мировой художественной культуры в школе: развитие диалогического мышления, включение учащихся в диалог культур, формирование художественной картины мира, развитие культурологической и художественно-эстетической компетенции учащихся. Следовательно, процесс повышения квалификации учителей мировой художественной культуры в системе дополнительного образования должен быть направлен на развитие стилевой компетентности.

В ходе исследования разработана и теоретически обоснована модель развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в условиях дополнительного образования, включающая в себя: мотивационно-целевой, аксиологический, содержательный, технологический, результативно-рефлексивный блоки, отражающие этапы развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в системе дополнительного образования.

В *мотивационно-целевом блоке* модели развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в качестве стратегического фактора сформулированных целей и задач развития профессионального потенциала педагога мы определяем социальный заказ на формирование Человека культуры, способного к вхождению в глобальное поликультурное пространство. Общая образовательная *цель* модели - обеспечение развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в системе повышения квалификации.

Аксиологический блок модели ориентирован на систему профессиональных ценностей учителя мировой художественной культуры, выражающихся в устремленности современного педагогического сообщества к реализации задач воспитания Человека культуры, осознанием личной ответственности за формирование духовно-нравственной личности средствами мировой художественной культуры.

Содержательный блок модели включает в себя постановку задач, уточнение научно-методологических подходов к повышению квалификации учителей мировой художественной культуры (компетентностный,



деятельностный, интегративный, андрагогический, аксиологический, культурологический); выявление предметно-содержательных основ развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в системе дополнительного образования: интегрированный характер дисциплины, статус предмета Искусства, полихудожественность.

Технологический блок соответствует этапу практической реализации (реализации педагогических условий) модели развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в системе дополнительного образования. Наша позиция заключается в том, что изучение стилевой семантики, как и постижение смысла художественно-стилевых интонаций, на занятиях возможно через эмоциональное вживание в художественный образ. Это означает, что в системе занятий конкретные художественные произведения могут быть представлены как репрезентанты стиля, своеобразные стилевые модели, служащие опорой при усвоении учащимися данного стиля художественной культуры. Анализ произведения как репрезентанта стилевой концепции, выстроенный на пересечении типичного и индивидуального, становится процессом осмысления стиля как «эстетического почерка» эпохи [6, с. 284], проявляющегося в уникальном художественном явлении конкретного произведения.

Комплекс методов, форм организации образовательного процесса и средства реализации определяют его эффективность. В разрабатываемой методике развития стилевой компетентности метод стилевого (семантического) анализа является основным и реализуется нами по разработанной методике анализа произведений разных видов искусства, позволяющей вести поиск «содержательных универсалий» [9, с.13] культуры, в сочетании с методами моделирования учебного процесса, метода рефлексии, педагогическим проектированием.

Педагогические условия являются средством реализации модели, влияют на результат деятельности. В условиях системы повышения квалификации педагогические условия развития «стилевой компетентности» учителя мировой художественной культуры включает в себя разработку педагогических (содержательно- организационных) условий:

- создание образовательных программ дополнительного профессионального образования, направленных на реализацию компетентностного и культурологического подхода в русле ФГОС третьего поколения;
- использование в образовательном процессе современных образовательных технологий;
- разработку научно-методического и информационного обеспечения процесса развития стилевой компетентности в системе повышения квалификации учителя;
- разработку диагностического инструментария измерения изменений (приращений) в структуре профессиональной компетентности.

Рефлексивно-результативный этап отражает диагностический этап, включает анализ достигнутого уровня развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в условиях дополнительного образования, предполагает проведение итоговой аттестации слушателей по результатам повышения квалификации: экспертный анализ (внешняя оценка) результатов повышения квалификации, самоанализ достигнутого уровня компетентности (внутренняя оценка), планирование программы непрерывного повышения квалификации по выбранному направлению.

Показателем целостности модели является диагностируемый *результат педагогической деятельности*: повышение уровня развития стилевой компетентности учителя МХК; освоение современных педагогических технологий художественного образования в области музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры; освоение основ художественной деятельности в области преподаваемой дисциплины и в смежных дисциплинах; совершенствование навыков просветительской педагогической деятельности в области искусства в системном интегративном режиме; освоение способов профессионального саморазвития на основе полихудожественной деятельности, взаимодействия с произведениями искусства; создание методических разработок, творческих проектов, написание рабочих программ.

Основные результаты и выводы:

1. Систематизированы данные об этапах становления и развития системы непрерывного художественного образования в России, обосновывается



необходимость в непрерывном повышении квалификации учителей мировой художественной культуры.

2. Проанализированы различные подходы к определению понятия «компетентность». Определена сущность, структура и содержание компонентов в структуре понятия «стилевая компетентность» учителя мировой художественной культуры, которое рассматривается как интегральное свойство учителя мировой художественной культуры, отражающее готовность и способность применять на практике систему профессиональных знаний и умений в процессе педагогической деятельности.

4. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в системе дополнительного образования, основанная на компетентностном, деятельностном, андрагогическом, интегративном, аксиологическом, культурологическом научно-методологических подходах, включающая в себя взаимосвязанные блоки: мотивационно-целевой, аксиологический, содержательный, технологический, результативно-рефлексивный.

5. Методика развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры основывается на комплексе педагогических принципов (непрерывного образования, принципов общей педагогики, принципов художественной педагогики); комплексе организационно-педагогических условий: методов, форм и средств, способствующих развитию стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры в педагогическом процессе повышения квалификации в системе дополнительного образования.

6. Выявленные критерии, показатели и уровни развития стилевой компетентности учителя мировой художественной культуры позволяют оценить результаты повышения квалификации.

7. Доказано и результатами опытно-экспериментальной работы подтверждено, что разработанная модель развития стилевой компетентности учителей мировой художественной культуры является эффективной в педагогическом процессе повышения квалификации.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему развития стилевой компетентности средствами мировой художественной культуры в системе дополнительного профессионального образования. Дальнейшие исследования могут быть связаны с изучением и разработкой научно-методического сопровождения процесса развития стилевой компетентности по уровням и ступеням образования.

Библиографический список

1. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие [Текст] / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург: Учеб. книга, 2003. – 186 с.
2. Бенин, В.Л. Понятие художественно-эстетического в педагогической деятельности [Текст] / Профессиональная педагогика : категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / Отв. ред. Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – вып. 4. – 571 с.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 9–14.
4. Бореев, Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Бореев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 830 с.
5. Бухарова, Г.Д. Современное образование: сущность и направления развития [Текст] / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2009. – № 2. – С. 7-11.
6. Бычков, В.В. Эстетика: учеб для гуманитар. направлений и спец. вузов России [Текст] / В.В. Бычков. – М. : М., Гардарики, 2005. – 556 с.
7. Вайнштейн, М.Л. Проблемы опережающего обучения в системе образования [Текст] / под ред. С.Н. Чечулиной и др. // Образование взрослых – образование через всю жизнь : сб. материалов науч.-практ. конф. : в 2-х т., т. 2. – Екатеринбург: ИРО, 2010. – С. 191.
8. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
9. Закс, Л.А. О культурологическом подходе к музыке [Текст] /Л.А. Закс // Музыка – культура – человек : сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 208 с.
10. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк: : учеб. пособие. – М. : Моск. психол. соц. ин-т., 2005. – 48 с.
11. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
12. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова // Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>. – 2007. – 30 сент. – В надзаг. : Центр дистанционного образования «Эйдос».
13. Кон, И.С. Д.Г. Мид и проблема человеческого «Я» [Текст] / И.С. Кон, Д.Н. Шалин // Вопросы философии. – 1969. – № 12. С. 92- 98.
14. Концепция художественного образования в РФ (утв. 26.11.01, приказ от 28.12.2001 № 1403) [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.pravoteka.ru/pst/51/25338.html> Дата обращения : 02.04.2011.
15. Кривцун, О.А. Эволюция художественных форм: Культурологический анализ [Текст] / О.А. Кривцун // М.: Наука, 1992. – 303 с.



16. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. // под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 368 с.
17. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
18. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 59 с. (стандарты второго поколения).
19. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апр. 2002 [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423/htm>. Дата обращения : 30.03.2011.
20. Челышева, Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. : Москва, 2003. – 421 с.

Bibliography

1. Belkin, A.S. Pedagogical Competence: Study Guide [Text] / A.S. Belkin, V.V. Nesterov. – Yekaterinburg: Academic Book, 2003. – 186 p.
2. Benin, V.L. Notion of Arts-and-Aesthetic in Pedagogical Activities [Text] / Professional Pedagogy: Categories, Notions, Definitions: Collection of Scientific Works / Exec. Edti. G.D. Bukharova. – Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Professional Pedagogical University, 2006. – Iss. 4. – 571 p.
3. Bolotov, V. A. Competence Model: From the Idea to Educational Program [Text] / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogy. – 2003. – № 1. – P. 9–14.
4. Boreev, Yu.B. Aesthetics [Text] / Yu.B. Boreev. – M.: Rus-Olymp: AST: Astrel, 2005. – 830 p.
5. Bukharova, G.D. Modern Education: Essence and Development Trends [Text] / G.D. Bukharova, L.D. Starikova // Bulletin of Altai State University. – Barnaul: Publishing House of Altai State University, 2009. – № 2. – P. 7-11.
6. Bychkov, V.V. Aesthetics: Textbook [Text] / V.V. Bychkov. – M. : Gardariki, 2005. – 556 p.
7. Chelysheva, T.V. Continuing Art Education as an Integral Educational System [Text]: Diss. Doctor of Ped.: 13.00.01. / T.V. Chelysheva. - Moscow, 2003. – 421 p.
8. Dictionary and Reference Book on Pedagogy [Text] / V.A. Mizherikov; Edit. by P.I. Pidkasty. – M.: Sphera, 2004. – 448 p.
9. Fundamental Core of General Education Content [Text] / Edit. by V.V.Kozlov, A.M.Kondakov. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 59 p. (The Second Generation Standards).
10. Ivanova, E. O. Competence Approach In Correlation to Knowledge Oriented and Culturological Ones [Electronic Resource] / E. O. Ivanova // Access Mode: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>. – 2007. – Sep. 30. – «Eidos» Distance Education Centre.
11. Khutorskoy, A. V. Key Competences and Educational Standards: Report for Educational Philosophy and Pedagogical Theory Department of RAS, Apr. 23, 2002 [Electronic Resource] / A. V. Khutorskoy // Access Mode: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423/htm>. - Application Date: 30.03.2011.
12. Kon, I.S. D.G. Mid and Problems of Human «Ego » [Text] / I.S.Kon, D.N. Shalin // Philosophical Questions. – 1969. – № 12. - P. 92- 98.
13. Krivtsun, O.A. Artistic Forms Evolution: Culturological Analysis [Text] / O.A. Krivtsun. - M.: Science, 1992. – 303 p.
14. Professional Education Pedagogy: Study Guide for Students of Higher Schools [Text] / E.P.Belozertsev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov, et. al. // Edit. by V.A.Slastenin. – M. : «Academia» Publishing Centre, 2008. – 368 p.

15. The Art Education Concept in the Russian Federation (Appr. 26.11.01, Ordered 28.12.2001 № 1403) [Electronic Resource] / Access Mode: <http://www.pravoteka.ru/pst/51/25338.html>. - Application Date: 02.04.2011.

16. Vainstein, M.L. The Problems of Advanced Training in Educational System [Text] / Edit. by S.N. Chechulina, et. al. //Adults' Education Is Education Through the Whole Life: Source Book of the Scientific and Practical Conference: In 2 V., V. 2. – Yekaterinburg: IRO, 2010. – P. 191.

17. Vvedensky, V. N. Teacher's Professional Competence Modelling [Text] / V. N. Vvedensky // Pedagogy. – 2003. – № 10. – P. 51–55.

18. Zaks, L.A. On Culturological Approach to Music [Text] / L.A. Zaks //Music – Culture – Man: Collection of Scientific Works. –Sverdlovsk: Publishing House of the Ural University, 1988. – 208 p.

19. Zeer, E. F. Professional Education Modernization: Competence Approach [Text] / E. F. Zeer, A. M. Pavlova, E. E. Symanyuk. – M.: Moscow Psychol.-and-Sociol. Institute, 2005. – 48 p.

Zimnyaya, I. A. Key Competences Are a New Paradigm of Education Results [Text] / I. A. Zimnyaya // Higher Education Today. – 2003. – №. 5. – P. 34–42.



УДК 372.8:51
ББК 74.262.21

Канкулова Салдуса Хамтиевна
соискатель

кафедра геометрии и высшей алгебры

Кабардино-Балкарского государственного университета им.Х.М. Бербекова
г. Нальчик

Kankulova Saldusa Khamtievna

Applicant for a Degree

Chair of Geometry and Higher Algebra

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
Nalchik

Уровни усвоения учащимися учебного материала по математике **Levels of Mathematics Digestion by the Pupils**

Существуют различные формы контроля: устный опрос, проверка домашнего задания, самостоятельная работа и т.д. Дидактические материалы не способны автоматически решить все методические задачи. Их следует рассматривать как один из вариантов контроля за уровнем усвоения школьниками учебного материала. Однако, они не освобождают учителя от составления заданий для индивидуальной проверки знаний, которые позволяют установить уровень усвоения учебного материала. Поэтому, в статье рассматриваем анализ понятия уровня усвоения и уточнения его содержания.

There are different forms of control, e.g. oral answering, home task checking, self – study and so on. Didactic materials are not able to solve all the teaching tasks at once. They should be considered as one of the forms of controlling the level of the pupils' material digestion. However, it doesn't mean that teacher shouldn't prepare tasks for individual knowledge checking, which allow to make out the level of the material digestion. That is why, the analysis of the term digestion level and defining its contents is dealt with in this article.

Ключевые слова: дидактический материал, контроль, уровень, знания, дифференциация, задания, анализ, воспроизведение, понимание, перенос, правило, алгоритм, определение, задача.

Key words: didactic material, control, level, knowledge, differentiation, tasks, analysis, reproduction, understanding, replacement, rule, algorithm, definition, task.

Всякая теория важна своими применениями. Ими оправдывается само построение теории и в равной мере ее изучение. Поэтому основная цель изучения какой-нибудь теории состоит в том, чтобы научиться ее использовать.

Применение теории иногда понимается слишком узко. Исключительно как «практическое применение» или «применение на практике», т.е. непосредственное использование аппарата этой теории при решении практических задач (будем считать интуитивно ясным то, что обычно понимают под «практикой», «практической задачей» и т.д.)

Именно так понимают применение теории и в традиционном преподавании. Конечно, такая задача остается важной и в более широком (современном) понимании задачи применения теории. Но такое понимание неоправданно сужает эту поистине важную задачу обучения. Например, менее важно опосредственное применение математики через другие предметы естественно-математического и технического циклов, каждый из которых с помощью математического аппарата решает практические задачи своими методами. В конце концов и применения этого вида связаны с практикой, но уже опосредственно, через другую теорию. Если некоторая теория T используется в другой теории T_2 , а последняя имеет важные практические применения, то, по существу, это же можно утверждать и о первой.

Наиболее существенные связи математики с практикой осуществляются посредством математических моделей, используемых естественными науками. Какой бы абстрактной не выглядела современная математика, ее корни находятся глубоко в практике, но не только в былой практике землемеров и торговцев, а в современной практике физиков, химиков, биологов, экономистов и т.д.

Мы будем понимать «применение теории» в широком смысле, включая и непосредственные «практические» применения и применения в другой теории.

При таком понимании применения теории естественно возникает понятие «модели». Понятие «модели» в более широком понимании, включает и традиционную, но не сводится к ней. Например, математик, составляя уравнение по условиям конкретной (реальной) задачи на символическом языке математики, строит абстрактную модель этой (конкретной модели). Таким образом, здесь четко выступает симметричность понятия «модели». И не будет преувеличением, что умение «применять» (строить модели на соответствующем языке), - свидетельство достаточно высокой математической подготовки учащегося.

Существенно важно, что математическая модель, находясь на более высоком уровне абстракции, освобожденная от несущественных частных, лучше, яснее раскрывает структурную связь изучаемых явлений и в этом



смысле она является более «наглядной», чем сама действительность. В этом, на наш взгляд, суть применения теории.

Необходимым и важным условием эффективности обучения является контроль за усвоением учащимися изучаемого материала. В дидактике разработаны различные формы его осуществления. В основном это традиционные формы: устный опрос, контрольные и самостоятельные работы, проверка домашних заданий и т.д.[1.с.335]

Общим для всех дидактических материалов, предназначенных для осуществления контроля за уровнем усвоения знаний, является дифференциация задания по сложности. По идее составителей этих материалов, выполнение учеником какого - либо варианта задания по определенной теме является свидетельством не только того, что ученик усвоил данную тему, но и что усвоил ее на вполне определенном уровне.

К сожалению, содержание понятия «уровень учебного материала» в методике преподавания математики раскрыто далеко не в полной мере. В пособиях для учителей нет критериев, позволяющих определить, какому уровню соответствует то или иное задание дидактического материала. На практике учителя просто говорят, что один из вариантов какого-либо задания проще или сложнее другого. Кроме того, с каким бы искусством не были составлены дидактические материалы, какие бы плодотворные и глубокие идеи не реализовывались в их содержании и структуре, они не способны автоматически решать все методические задачи точно так же, как никакая обучающая машина не может заменить учителя, его интуицию, чутье.[6.с.88]

Таким образом, дидактические материалы следует рассматривать лишь как один из вариантов контроля за уровнем усвоения школьниками учебного материала. Причем, возможно, этот вариант не самый лучший для данного класса, данного учителя. Поэтому дидактические материалы не освобождают учителя от составления текстов работ для индивидуальной проверки знаний и умений учащихся, позволяющих установить уровень усвоения умений учащихся.

Итак, есть необходимость в анализе понятия уровня усвоения и уточнения его содержания. Для этого воспользуемся классификацией, предложенной, в частности, А.А. Столяром. В соответствии с ней выделяются три усвоения: воспроизведение, понимание и перенос. [5. с. 414]

Уровень воспроизведения соответствует такому состоянию знаний учащегося, при котором он способен выполнять задания, аналогичные тренировочным, раскрывающим содержание данной темы. Для выполнения этих заданий достаточно знать определенное правило, алгоритм, определение. Они не требуют от ученика самостоятельного комбинирования, сочетания различных знаний и умений, которые усваивались при изучении других разделов программы. Такие задачи можно назвать стандартными.

Уровень понимания характеризуется тем, что ученик способен выполнять задания, в которых проверяемые знания не могут быть применены непосредственно. Для их использования нужно привести данные задания к стандартному виду, используя знания, умения и навыки, приобретенные ранее. Выполняя такие преобразования, ученик выявляет умение использовать проверяемые знания, различает ситуации, представленные в задании, и те, к которым их нужно привести, и т.д.

Уровень переноса соответствует возможности учащегося использовать проверяемые знания в ситуации, которая не является стандартной, причем преобразование ее к стандартному виду требует необычного комбинирования полученных ранее знаний. [5. с. 415]

Отметим, что выделение уровней усвоения учебного материала и описание их содержания, в некоторой мере условно. Для этого существует ряд причин. Во-первых, возможно только схематическое описание содержания каждого из уровней усвоения ввиду общности и сложности понятия усвоения учебного материала. Во-вторых, каждый из названных уровней содержит элементы других уровней. Например, уровень воспроизведения в известных пределах предполагает понимание данного материала (пусть неполное, не очень глубокое); понимание материала обеспечивает возможность переноса данных знаний и навыков, хотя и на весьма ограниченное множество



нестандартных ситуаций. В-третьих, для описания содержания каждого из уровней использовались понятия стандартной и нестандартной задач (ситуаций). Под стандартными понимаются типовые задачи, которые решались непосредственно для усвоения нового материала. Поэтому термин «стандартная задача» применим к некоторой задаче в зависимости от того, решались ли задачи такого типа при изучении новой темы. Задача нового типа, требующая необычной комбинации накопленных знаний, называется *нестандартной*. Решение множества задач данного типа, целенаправленная работа по усвоению метода их решения переводит нестандартную задачу в разряд стандартных. Поэтому, задания, которые для данного ученика, данного класса соответствуют уровню переноса, могут соответствовать более низкому уровню усвоения для другого ученика, другого класса, если данные задачи после определённой работы над ними стали стандартными. По этой причине задания для проверки уровня усвоения учебного материала для разных классов, где преподают разные учителя, могут существенно различаться. [3. с. 320]

Несмотря на вышеуказанные замечания, уровни усвоения материала должны учитываться в процессе обучения математике. Рассмотрим примеры заданий по каждому уровню усвоения на примере некоторых тем (А – уровень воспроизведения, Б – уровень понимания, С- уровень переноса).

Б.1. Используя действие умножения, записать выражение для следующей задачи: «Номер газеты «Кабардино-Балкарская правда» стоит 30руб. Сколько стоит недельный комплект этой газеты (в воскресенье и понедельник газета не выходит)?»

Б.2. Заменить выражения на сложение выражениями, в которых есть действие умножения:

$$1) 2 + 2 + 2 + 2 + 3; \quad 2) 2 + 3 + 3 + 2.$$

Б.3. Записать выражение, в котором используется действие умножения для задачи: «Номер газеты «Известия» стоит 40 или 50 руб. сколько стоит недельный комплект этой газеты, если все дни недели, кроме субботы, цена номера 50р.?»

Б.4. Заменить выражения на сложение выражениями, в которых есть действие умножения:

1) $a + a + a + a$; 2) $a + в + в + a$.

В.1. Заменить выражение на сложение выражением на умножение:

1) $(3 + 5) + (3 + 5) + (3 + 5)$;

2) $(3 + 5) + (5 + 3) + (3 + 5)$;

3) $(a + в) + (a + в) + (a + в)$.

В. 2. В сумме $(3 - 2) + (3 - 2) + \dots + (3 - 2)$ число слагаемых равно a . Заменить это выражение на выражение, содержащее умножение.

А.1. Составить по задаче уравнение и решить его: «Коля поймал несколько рыб, а Миша поймал 5 рыб. Всего мальчики поймали 9 рыб. Сколько рыб поймал Коля?»

А.2. Решить уравнение $x + 6 = 8$.

Б.5. Составить задачу по уравнению $x + 5 = 8$.

Б. 6. Решить уравнение $5 + x = 8 - 2$

В.3. Составить по задаче уравнение и решить его: «У Ани было пять ромашек. Три ромашки она отдала Вале. Сколько ромашек осталось у Ани?»

В.4. Решить уравнение $3 - 2 + x = 5$.

А.3. Решить задачу: «Длина одного земельного участка прямоугольной формы 30 м, а ширина 20 м. Длина другого прямоугольного участка 60 м, а ширина 10 м. Сравнить площади участков».

А.4. Решить задачу: «Длина комнаты 6 м, а ширина a м. Какова ее площадь?».

Б.7. Площадь физкультурного зала 162 кв. м., а классной комнаты в три раза меньше. Длина классной комнаты 9 м. Найти ее ширину.

Б.8. Периметр комнаты 18 м, а ее длина 6 м. Найти площадь комнаты.

В.5. У прямоугольного треугольника стороны, образующие прямой угол, имеют длины 5 м и 7 м. Какова площадь данного треугольника?

В.6. Может ли площадь прямоугольника быть численно большей чем его периметр? [2.с.254]



Таким образом, уровень переноса знаний – самый высокий уровень усвоения, где симметричность понятия « модели» носит ярко выраженный характер.

Библиографический список

1. Бантова М.А., Белтюкова Г.В., Полевщикова А.М. Методика преподавания математики в начальных классах/Под ред. М.А.Бантовой. - М.: Просвещение, 1976. – 335с.
2. Дрозд В.Л., Катасонова А.Т., Латотина Л.А. и др. Методика начального обучения математике /Под ред. А.А. Столяр и В.Л. Дрозда. – Минск.: высшая школа, 1988. – 254с.
3. Методика начального обучения математике /С.П. Алексахин, Н.Ф. Вапняр, П.С. Исаков и др; Под ред. Л.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1972. – 320с.
4. Современные проблемы методики преподавания математики / Спрост. Н.С. Антонов, В.А.Гусев. – М.: Просвещение, 1985. – 304с.
5. Столяр А.А. Педагогика математики. – Минск.: Высшая школа, 1986. -414с.
6. Темроков И.Х. Методика преподавания математики. – Нальчик: КБГУ, 1983. – 88с.

Bibliography

1. Bantova, M.A., Beltyukova, G.V., Polevshchikova, A.M. Mathematics Teaching Methods at a Primary School / Under the Edit. of M.A. Bantova. – М.: Prosveshchenie, 1976. – 335 p.
2. Drozd, V.L., Katasonova, A.T., Latotina, L.A. Primary Teaching Methods of Mathematics / Under the Edit. of A.A. Stolyar, V.L. Drozd. – Minsk. Higher School, 1988. – 254 p.
3. Modern Problems of Mathematics Teaching Methods / Comp. by N.S. Antonov, V.A. Gusev. - М.: Prosveshchenie, 1985. – 304 p.
4. Primary Teaching Methods of Mathematics / S.P. Aleksakhin, N.F. Vapnyar, P.S. Isakov; Edit. by L.N. Skatkin. – М.: Prosveshchenie, 1972. – 320 p.
5. Stolyar, A.A. Mathematical Pedagogy / A.A. Stolyar. - Minsk: Higher School, 1986. – 414 p.
6. Temrokov, I.Kh. Mathematics Teaching Methods / I. Kh. Temrokov. – Nalchik: KBSU, 1983. – 88 p.

Кемерова Наталья Сергеевна

преподаватель

кафедра иностранных языков в области природных ресурсов

Институт природных ресурсов

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

г. Томск

Kemerova Natalia Sergeevna

Lecturer

Chair of Foreign Languages for Natural Resources

Institute of Natural Resources

National Research Tomsk Polytechnic University

Tomsk

**Профессионально-деятельностная модель языковой подготовки в высшей
технической школе**

**Professional Activity Oriented Model for Language Teaching at a Higher
Technical School**

В статье представлены предпосылки, методологические основы, принципы и условия оптимизации лингвистической подготовки студентов неязыкового вуза посредством профессионально-деятельностной проектно-организованной модели и технологии проектирования индивидуальной траектории освоения иностранного языка.

The article presents the premises, principles and conditions for language teaching optimization of technical school students by means of a professional activity oriented model and a personal language acquisition program development.

Ключевые слова: автономная учебная деятельность, компетентностный подход, проектная технология, проектирование индивидуальной траектории обучения, модель языковой подготовки.

Key words: autonomous learning, competence approach, project based technology, personal program development, language teaching model.

Интеграция России в международное научно-образовательное пространство и обеспечение академической и профессиональной мобильности невозможно без перестройки всей системы языковой подготовки в вузе с учетом принципов Болонской декларации, которые предполагают не только переход на многоуровневую систему обучения, но и новую организацию учебного процесса на основе международных стандартов. Противоречия между требованиями, предъявляемыми, на уровне мировых стандартов к выпускнику вуза, и реальной языковой подготовкой в большей части неязыковых вузов России, обуславливают поиск наиболее эффективных путей преодоления этих



противоречий, разработку новой стратегии языковой подготовки будущих специалистов.

В Национальном исследовательском Томском политехническом университете языковая подготовка (ЯП) регламентируется Концепцией, разработанной с учетом требований Федеральных Государственных образовательных стандартов, Примерной программой обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей Министерства образования и науки РФ, комплексной программой развития до 2020 г. Национального исследовательского университета ресурсоэффективных технологий ТПУ (2009 г.) и критериями Европейского языкового портфеля. В соответствии с социальным заказом государства в условиях глобализации мировой экономики и интернационализации высшего образования владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста, а также необходимость обновления методологии, методов и содержания обучения иностранному языку (ИЯ). Наряду с практической целью – обучением общению на ИЯ - Программа ЯП нацелена на формирование и развитие автономности учебно-познавательной деятельности студента по овладению ИЯ, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения, а также предполагает учет личностных потребностей и интересов обучаемого.

Для оптимизации языковой подготовки студентов 3-4 курсов ТПУ с учетом вышеизложенных положений нами разработана адаптивная профессионально-деятельностная проектно-организованная модель языковой подготовки с применением технологии проектирования индивидуальной траектории освоения ИЯ. В названии данной модели мы стремились ее отразить продуктивно-развивающую направленность, характерную для современной парадигмы языкового образования. В рамках данной модели путем интеграции традиционных и инновационных средств и подходов мы реализуем комплекс условий для создания развивающего поля совместной продуктивной деятельности всех субъектов учебного процесса [3]. В соответствии с

методологией описания моделей обучения на содержательно-методическом уровне мы выделили следующие ее характеристики:

- Ориентация не на заучивание, а применение знаний через реализацию собственных проектов направленных на овладение умениями целеполагания, рефлексии, планирования и реализации различных видов деятельности по формированию профессиональной иноязычной компетенции.
- Личная папка достижений (по выбору - электронный дневник, блог) – языковой портфолио как наглядный инструмент саморазвития студента, его умений рефлексии, реально оцениваемый продукт.
- Цель и мотив как непосредственные стимулы любой деятельности, ее пусковые механизмы. Цели и задачи определены в программе, в качестве результатов обучения, конкретизируются в индивидуальных программах как осознаваемые и лично значимые, обеспечивающие мотивацию достижения.
- Индивидуальная программа, отражающая персональную траекторию учебно-познавательной деятельности, включающая цели, задачи, этапы, формы и методы освоения личностного содержания, систему контроля и оценки ее эффективности.
- Модульно-блочная организация содержания обучения, состоящая из взаимосвязанных, самостоятельных модулей (Техническая коммуникация, Профессиональный ИЯ, Методология АУПД, и др.), состоящие из тематических блоков с программно-целевым и методическим обеспечением, указанием трудоемкости, длительности, форм контроля. Это обеспечивает активную, автономную деятельность обучающихся в соответствии с индивидуальной траекторией.
- Проект как результат и средство формирования и развития лично и профессионально значимых компетенций, а именно умений автономной учебно-познавательной деятельности, направленной на саморазвитие и самореализацию личности в течение всей жизни.



При разработке данной модели мы стремились к интеграции наиболее актуальных в новой парадигме образования методов и подходов (контекстный, модульный, компетентностный, автономный и др.). Одним из эффективных средств оптимизации обучения и развития личностных качеств будущих специалистов являются технологии контекстного обучения, психолого-педагогические основы которых развивают деятельностный подход к обучению и разработаны российским психологом А.А. Вербицким и его последователями: Н.А. Бакшаевой, Н.В. Борисовой, В.Н. Кругликовым, В.Ф. Тенищевой и др.

Контекст, по определению А.А. Вербицкого, «это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации, как целому, так и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [1, с. 40]. Мы моделируем контекст реально значимой для учащихся деятельности, с учетом их опыта, индивидуально-психологических особенностей, создавая условия для развития личности.

Понятие контекста также используется при описании компетентностного подхода, направленного на достижение студентами необходимого уровня личностно и профессионально-значимых компетенций. И.А. Зимняя определяет компетентность как интегративное личностное качество, которое формируется и проявляется в поведении при взаимодействии с людьми и решении задач. Теоретики данного подхода утверждают, что на современном этапе целью образования является профессиональный универсализм — способность менять сферы и способы деятельности, обладая комплексом ключевых компетенций (познавательные-информативные, социально-трудовые, коммуникативные, личностного самоопределения). Компетентность обеспечивает способность эффективно действовать, достигать результата; условием ее появления является не усвоенное знание (не только знание), но приобретение опыта самостоятельного эффективного действия, опыт организации собственной

деятельности как обеспечивающей достижение результата, опыт анализа полученных продуктов, оценка их соответствия поставленной задаче и т.д. Следовательно, общим условием формирования компетентности является создание в образовательном процессе пространств (контекстов) самостоятельного, продуктивного, ответственного действия учащегося. Мы считаем, что модульный и автономный подходы способствуют созданию необходимых условий формирования необходимых компетенций, учитывая их актуальность на современном этапе развития языкового образования в свете положений Болонского процесса (О.Г. Проворова, А.М. Романов, Ю.Ю. Ковалева, Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева, А.А. Сарсембаева, и др.).

Модульный подход к обучению стимулирует самостоятельность студента, обеспечивает, при желании, индивидуальную траекторию обучения - не традиционную линейную, а в виде «планетарной структуры», что, как давно установлено психологами и философами, соответствует представлениям о нелинейности мышления и современным способам представления и восприятия информации - оформляемой не в виде простого текста, а в виде гипертекста с разветвленной системой связей, нежесткой логической структурой.

Одним из основных положений реализации модульного подхода является принцип полноты, согласно которому в модуле дается речевой и языковой материал, методические рекомендации, предлагаются задания и упражнения, формы и методы работы (в виде специальных обозначений), а также указания на дополнительные источники в виде ссылок. При формировании содержания конкретного учебного модуля необходимо определить границы предметной области; опорные модули, без изучения которых невозможно освоение целого; смежные модули, в которых раскрывается содержание семантически близких тем данной предметной области [2]. Обязательными элементами также являются система управления модулем (цели - формируемые навыки и умения) и комплекс контрольно-измерительных мероприятий по оценке уровня его освоения.

По утверждению многих исследователей автономная учебная деятельность является приоритетным направлением в педагогике высшей



школы и в методике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе в частности. Автономия учащегося в обучении является частным проявлением автономии процесса самоутверждения учащегося как личности в контексте ее культурогенеза, что может рассматриваться, в свою очередь, в качестве принципа сохранения и развития активности обучаемого. Реализация контекста автономии учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком позволит поддерживать и развивать систему непрерывного языкового образования, обеспечит учащемуся возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях, в условиях варьируемого учебного контекста, разнообразия образовательных систем, изменяющихся социальных потребностей в области ИЯ [4].

Наряду с общими принципами современного обучения иностранному языку (коммуникативности, прочности, сознательности, учета родного языка и др.), мы выделяем ряд специфических принципов, отвечающих реализации целей проводимого исследования:

- Основополагающий принцип эвристического обучения – личностного целеполагания. Предоставление студенту права на определение цели и задач как субъекту собственной учебно-познавательной деятельности.
- Сотрудничество – педагогическая поддержка. Изменяет позиции основных субъектов образовательного процесса как равноправных партнеров, делящих ответственность за результат и достижение поставленных целей.
- Свободы выбора наиболее интересных для дальнейшего глубокого изучения тем, а также форм и методов освоения содержания и отчетности, отраженных в индивидуальной программе, в виде официально утвержденных документов (контрактов, подрядов).
- Межпредметность, проблемность и профессиональная направленность в проектировании социально и культурно значимых заданий и продуктов деятельности в соответствии со специальностью.
- Рефлексии и опоры на предыдущий положительный опыт учащихся. Предпосылкой является наличие у студентов старших курсов уже

достаточной базы и опыта по изучению ИЯ, который им необходимо осознать, проанализировать, актуализировать.

Анализ идей философии, психологии, социальной психологии, лингводидактики и педагогики, а также опыт работы позволяет проектировать педагогические условия, обеспечивающие внедрение профессионально-ориентированной проектно-организованной модели, реализуя выше обозначенные принципы:

1. активные методы обучения, современные наукоемкие технологии, предполагающие профессионализм и психолого-педагогическую, методическую компетентность преподавателя высшей школы;
2. готовность и способность студентов брать на себя ответственность за свое учение, принимая решения, проектируя свою деятельность по ИЯ, от постановки цели и задач до самооценки и анализа результатов;
3. обеспечение мотивации, инициирование деятельности, успешность, результативность каждого этапа, в соответствии с затраченными усилиями обеспечивает мотивацию достижения;
4. использование современных ИТ (аудио- и видеокурсы, телеконференции, Интернет, мультимедийные программы и т.д.);
5. формирование у студентов образа «я-профессионал», на основе контекстного обучения, моделирование будущей профессиональной деятельности (формирование профессионально-значимых компетенций на основе опыта решения типовых заданий, выполнения проектов и case-study);
6. систематичный мониторинг качества иноязычной подготовки и динамики формирования умений автономной деятельности студентов с помощью комплекса диагностических методик, а также по результатам бально-рейтинговой оценки качества обученности.

В рамках данной технологии студенты в сотрудничестве с преподавателем участвуют в проекте «My way». Цель проекта – создание условий самопознания, творческой самореализации, формирование индивидуального стиля деятельности и выработки умений АУПД студентов, а



также способствовать формированию положительной мотивации к овладению ИЯ.

Преподаватель предоставляет необходимые материалы, ресурсы, инструкции для разработки задания (студенты поощряются за самостоятельный поиск необходимых материалов), демонстрирует различные рациональные приемы, методы и технологии работы по освоению и преподаванию содержания ЯП. Каждый получает пакет документов (индивидуальный кейс) и материалов (программа, анкеты, опросники, пояснительные записки, учебно-методические рекомендации), с которыми необходимо самостоятельно ознакомиться. Основное задание проекта разработка собственного приема/метода по одной из выбранных тем по специальности. Студенту предлагается проанализировать свои достижения в области изучения ИЯ, а также в других областях, и попытаться вывести свою «формулу успеха», ответив на вопрос - каким образом, в результате чего ему удалось понять/освоить какое-либо явление/аспект?

От предварительного/мотивирующего этапа во многом зависит успешность и эффективность реализации данной модели. Необходимо обеспечить положительную мотивацию и осознание участниками условий создания инновационной образовательной среды, в которой им предоставляются возможности для самореализации, формирования способности к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию.

Исходя из нашего опыта, уже на начальном этапе становится очевидным, что многие студенты несамостоятельны, у них отсутствует внутренняя положительная мотивация к изучению ИЯ, что зачастую является следствием предыдущего негативного опыта. Большая часть учащихся не имеет представление о целях, содержании и методах языковой подготовки, не говоря уже о навыках и умениях АУПД. Это обстоятельство диктует необходимость вводно-корректировочного курса по формированию у студентов базовых понятий и представлений о процессе, методах освоения ИЯ. Для этого нами разработан учебно-методический модуль «Methods and strategies for effective learning». Студентам оказывается помощь в определении их индивидуального

стиля обучения, путем подбора учебных стратегий и приемов работы (индивидуального репертуара) по овладению иностранным языком. Преподавателю необходимо продемонстрировать и привести примеры основных общеучебных и специальных стратегий (когнитивных, учебно-информационных, компенсационных, лингводидактических и др.).

В результате планомерного, поэтапного восхождения к более высоким уровням самостоятельности, развивая свою автономию в обучении, студенты формируют индивидуальный стиль деятельности. Этому способствует работа студентов по таким проектам как «My key to success», «Challenge», «Career building» и др., анализируя свои достижения (именно рефлексия положительного опыта и успешной деятельности дает импульс к дальнейшей работе) пытаются вывести свою «формулу успеха» – свои приемы, методы, технологии решения задач, достижения цели (в нашем случае по овладению ИЯ).

Студенты разрабатывают свои мини-уроки, которые дают возможность сформировать и проявить педагогические способности. Они в сотрудничестве с преподавателем формулируют и оформляют свои приемы, задания, исследования, сценарии, статьи, которые отбираются в банк студенческих методических разработок. Данный метод «учения через обучение» («docendo discimus»), сформулированный еще 2000 лет назад, успешно применяется в ряде учебных заведений Америки и Европы, т.к. не только способствует более прочному усвоению языка (в сравнении с лекциями, демонстрациями, дискуссиями, и др. формами учебной деятельности, организуемыми преподавателем), но и формирует профессионально-значимые компетенции и качества будущего специалиста (автономию, ответственность, активность, мотивацию, умение работы с коллективом и др.). Студенты сами выбирают материал для разработки своего мини-урока и демонстрации собственных приемов и методов. Они свободны в творческом самовыражении и особенно популярными формами при этом являются создание обучающих анимационных и видео уроков. Однако от них требуется соблюдение сроков и форм отчетности, которые утверждаются на совместном «совещании», фиксируются в проектных документах.



Результатом работы над проектом становится реальный (профессионально и личностно значимый) продукт, который оценивается в соответствии с разработанной шкалой. Бально-рейтинговая система позволяет оценить вклад, объем приложенных студентом усилий, независимо от уровня иноязычной коммуникативной компетенции, что в соответствии с теорией справедливости, отвечает ожиданиям обучающегося, приносит удовлетворение и создает стимул для дальнейшей работы. Создание международного образовательного пространства с привлечением профессиональных сообществ (интернациональные телеконференции, теле- и интернет трансляции как внутривузовские так и других уровнях с более обширной аудиторией) способствует осознанию студентами статуса английского языка и его важность в профессиональной самореализации уже в стенах вуза, т.к. для более активных и перспективных студентов карьера начинается уже в период обучения в университете.

Особенностью данной технологии является то, что система обучения становится гибкой и адаптивной в зависимости от конкретных условий. Ее наполнение и методы могут варьироваться в зависимости от конкретных результатов в целях повышения эффективности последующих этапов образовательной деятельности, не только со стороны преподавателя, но и с активным участием студентов.

Вся стратегия такого подхода направлена на решение государственного социального заказа и задач сформулированных в Концепции ТПУ, включающих формирование и развитие у студентов академически значимых умений автономности, обеспечивающих возможность осуществления самостоятельной работы по повышению уровня владения ИЯ, а также осуществления научных исследований, самообразования в профессиональной сфере с использованием изучаемого языка. Требования по результатам обучения ИЯ по итогам каждого цикла дают возможность объективного и валидного мониторинга учебных достижений каждого студента, а также выработку собственной образовательной стратегии, которая предполагает высокую степень автономии обучающегося.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения: Мат. к четвертому заседанию методологического семинара [Текст] – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Проворова, О.Г. Принципы модульного обучения: Методическая разработка для преподавателей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1an.krasu.ru/studies/editions>. - Дата обращения: 05.04.2011.
3. Ткаченко, Н.А. Изучение моделей обучения в структуре общей методики преподавания английского языка [Текст] / Н.А. Ткаченко // Вестник челябинского педагогического университета. – 2010. - №11. – С. 186-195.
4. Хмелидзе, И.Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык, базовый курс): автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст]/ И.Н. Хмелидзе. - Ярославль, 2009.- 22 с.

Bibliography

1. Khmelidze, I.N. Teaching Writing to Non-Linguistic Students on the Basis of Autonomous Approach (German, Basic Course): Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped. [Text] / I.N. Khmelidze. – Yaroslavl, 2009. – 22 p.
2. Provorova, O.G. Modular Teaching Principles: Teacher's Manual [Electronic Resource] / O.G. Provorova. - Access Mode: <http://www.1an.krasu.ru/studies/editions>. (05.04.2011)
3. Tkachenko, N.A. Studying Learning Models Within the Structure of the General Language Teaching Methodology [Text] / N.A. Tkachenko // The Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2010. - №11. - P. 186-195.
4. Verbitsky, A.A. Competence Approach and the Context Teaching Theory: Materials for the 4th Methodology Seminar [Text] / A.A. Verbitsky. – М.: Research Centre of Specialists' Training Quality, 2004. – 84 p.



УДК – 378.1

ББК – 74.58

Коростин Геннадий Анатолеевич

соискатель

кафедра педагогики

Бирская государственная социально-педагогическая академия

г.Бирск

Korostin Genady Anatolievich

Applicant for a Degree

Chair of Pedagogy

Birsk State Socio-Pedagogical Academy

Birsk

Роль ресурсного центра в становлении профессиональной мотивации и в формировании качества обученности**Resource Centre Role in the Professional Motivation Establishing and the Teaching Quality Forming**

В статье рассматривается роль ресурсных центров в становлении профессиональной мотивации и в формировании качества обученности в общеобразовательных школах. Ресурсный центр – это новая единица в образовательной модели, где аккумулированы ресурсы, как финансовые, кадровые, так и технологические, материальные. Приводятся примеры из опыта работы ресурсных центров города.

The article considers the role of the Resource Centre in the professional motivation establishing and teaching quality forming at comprehensive schools. The Resource Centre is a new unit in the educational model where all the resources, including financial ones, as well as those of employment, technology and living conditions, are accumulated. The examples of the work of such resource centres in the city are given in the article.

Ключевые слова: ресурсные центры, профессиональное образование, углубленное изучение предметов, квалифицированные кадры, профильное обучение, инновационные учреждения, олимпиада школьников.

Key words: resource centres, professional education, profound learning of subjects, qualified staff, profile education, innovative institutions, school students olympiad.

Вся отечественная система образования переживает сегодня период бурных изменений. Её реформации связаны, прежде всего, со сменой образовательной парадигмы: от информационно-знаниевой к личностно, компетентностно ориентированной.

Ведущей идеей образования сегодня в школе становится выявление и развитие способностей каждого ученика, формирование духовно богатой, творчески мыслящей и социально активной личности, интегрированной в

систему отечественной и мировой культур, способной к последующему участию в духовном развитии общества и самореализации в нём.

Одним из эффективных способов решения данных проблем доступности и качества образования является обеспечение пространства выбора посредством организации предпрофильной подготовки и профильного обучения. Решение этих вопросов в рамках одного образовательного учреждения, в силу обеспеченности его материально-техническими, научно-методическими и кадровыми ресурсами является малоэффективным. Систему предпрофильной подготовки и профильного обучения необходимо строить именно на местном (муниципальном) уровне. Выбор конкретной модели зависит, прежде всего, от ресурсов, которыми располагает школа и её партнеры, а также от ресурсов муниципальной системы образования в целом.

Возникают и другие вопросы, например, какими преимуществами располагают общеобразовательные учреждения, входящие в Ресурсный центр? Какие изменения предвидятся в деятельности учителей, и какова мера ответственности педагогического коллектива при создании на базе их школы ресурсного центра?

Перспективы развития любой системы образования, в том числе и муниципальной, определяются двумя группами факторов – потребностями общества в изменении системы образования и возможностями самой системы образования, ее готовность к изменениям.

Потребности общества в изменении системы образования определяются, прежде всего, тенденциями его развития, возникновением проблем, решение которых возможно лишь при изменениях в сфере образования. Воспроизводство старого качества образования перестало быть актуальным.

Новое качество образования предлагает как естественные процессы развития педагогической практики, так и искусственное управленческое воздействие на систему образования, адекватно логике изменения содержания образования. Поэтому система профессионального образования сегодня переживает переломный момент: она становится объектом пристального внимания всех ветвей власти и работодателей, так как государство испытывает



мощнейший дефицит квалифицированных кадров. В связи с этим возникает необходимость изменить качественные подходы к организации системы профессиональной подготовки.

Сегодня профессиональное образование не имеет устойчивой связи с рынком труда. Более половины выпускников ВУЗов не находят работу по специальности. По сравнению с советским периодом каждый год увеличивается прием в ВУЗы. И при таком количестве дипломированных специалистов у нас сохраняется дефицит квалифицированных кадров, остро необходимых стране.

А экономика регионов испытывает потребность в инженерных кадрах. Потребность в них растет опережающими темпами по отношению к специалистам, имеющим высшее профессиональное образование

В этой связи необходимо выявление и формирование так называемых ключевых профессиональных компетенций, которые существенно отличаются от необходимых профессиональных компетенций предыдущих лет. До недавнего времени в профессиональном образовании как цель рассматривалась определенная совокупность знаний и умений («должен знать...», «должен уметь...»). Но для современного квалифицированного специалиста важен не только сам факт обладания знаниями и умениями, но и способность реализовать эту совокупность в практической деятельности. Знания и умения не могут выступать как самоцель обучения, они должны являться инструментом профессиональной деятельности.

Если спросить сегодняшнего школьника. Зачем он учится, можно услышать самые разные ответы: «Чтобы поступить в ВУЗ», «Чтобы получить престижную специальность», «Все учатся» и т.п. И только некоторые рассматривают этот процесс обучения, как начало своей будущей профессиональной деятельности. А ведь от того, насколько правильно в профессиональном плане сориентированы сегодняшние школьники, будет зависеть ситуация на рынке труда, судьба страны.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. С первых шагов ребенка родители задумываются о его будущем, внимательно следят за его интересами и склонностями, стараясь определить его

профессиональную деятельность. Учеба в школе выявляет избирательное отношение школьника к разным учебным предметам. Но набор школьных предметов не является очевидным отображением мира профессий. Без специального руководства со стороны взрослых даже хорошо успевающий школьник не может обрести нужную ориентацию в мире профессий, необходимую для самостоятельного обдумывания вариантов своего будущего профессионального «старта» и дальнейшего жизненного пути.

На завершающем этапе обучения в школе вопросы профессионального выбора становятся наиболее острыми. У некоторых школьников и их родителей все давно определено: «Мой ребенок пойдет по моим стопам» или «Я буду врачом». А если неудача? Значит нужен запасной вариант.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения. Это классические исследования в области психологии профессий Е.А. Климова, А.Е. Голомштока, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др.

Для развития теории профессионального самоопределения представляет интерес концепция «профессиональной зрелости» Д. Сьюпера. Он рассматривает выбор профессий как событие, а сам процесс профессионального становления (построение карьеры) как постоянно чередующиеся выборы. В основе всего этого лежит «Я концепция» личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека.

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов подразумевает это «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов»

Весьма ценной для предмета рассмотрения – профессионального самоопределения – является мысль Е.А. Климова о том, что «выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь».



По мнению Э.Ф. Зеера, ведущее место в профессиональном самоопределении «принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление».

Перед многими выпускниками школ стоит проблема выбора пути, подготовки к будущей профессии. Часто профессиональное учебное заведение выбирается случайно.

К 15 – 18 годам индивидуальные особенности характера, темперамента, направленности личности приобретают достаточную стойкость, и это необходимо учитывать при проектировании дальнейшего жизненного пути. Возраст 16 – 17 лет – самый критический. Человек должен выбрать одну профессию из 40 тысяч, существующих в современном мире.

Для успешного овладения профессией нужны способности, то есть такие индивидуально-психологические особенности личности, от которых зависит успешное выполнение деятельности. Поэтому их значение при выборе профессии особенно велико.

Но успешность деятельности большей частью зависит не только от одной какой-нибудь способности, а от комплекса способностей, от их разных комбинаций.

Ресурсный центр предпрофильной подготовки и профильного обучения обучающихся был создан на основании решения Совета городского округа город Нефтекамск Республики Башкортостан в целях реализации Концепции профильного обучения, утвержденной приказом Министерства образования РФ. Ресурсный центр – это новая единица в образовательной модели города.

Сделано это было потому, что в городе имеются такие инновационные образовательные учреждения, как лицей, гимназия, башкирская гимназия-интернат, а также школа №10, обладающие достаточным материальным и кадровым потенциалом, которым они могли бы поделиться.

К сфере деятельности ресурсных центров относятся:

а) обеспечение равного доступа всех образовательных учреждений к инновационным, методическим, материально-техническим, кадровым ресурсам в целях эффективного достижения образовательных результатов:

б) удовлетворение образовательных запросов населения через систему дополнительных услуг, предоставляемых ресурсным центром.

Основным направлениями деятельности являются:

- углубленное изучение отдельных предметов;
- проведение курсов для выпускников с целью подготовки к ЕГЭ;
- организация совместной деятельности вузов и ресурсного центра с целью совершенствования профессионального мастерства педагогов;
- подготовка и проведение предметно-ориентированных семинаров для руководителей и учителей образовательных учреждений;
- участие в конкурсах и олимпиадах.

Работа в данных направлениях дает определенные результаты. Более 600 обучающихся со всех школ города занимаются дополнительно, готовятся к единому государственному экзамену, к Всероссийским олимпиадам и конкурсам. Уже сложилась система работы по углубленному изучению математики, физики, информатики и ИКТ, русского языка, английского языка, башкирского языка и краеведения.

Занятия, проводимые лучшими учителями города, преподавателями вузов из Москвы и Санкт-Петербурга при ресурсных центрах позволяют углубленно изучать выбранные предметы, более качественно подготовиться к сдаче единого государственного экзамена, способствуют осознанному выбору профессии.

Участие во Всероссийских олимпиадах школьников.

(МОБУ «Лицей №1». Ресурсный центр физико-математического направления)

	Город		Республика		Россия		Итого
	Победители	Призеры	Победители	Призеры	Победители	Призеры	
2008-2009 годы	34	44	1	16	1	2	98
2009-2010 годы	26	69	3	21	-	2	121
2010-2011 годы	28	105	3	20	2	1	159

Роль ресурсного центра не ограничивается только обучением и развитием школьников. В организованных центрах ведется подготовка учителей в рамках



введенного единого государственного экзамена, организуются курсы для педагогов силами вузов не только Республики Башкортостан, но и России. Сегодня налажено тесное сотрудничество с БГПУ им.М.Акмуллы, с Нефтекамским филиалом БГУ, УГАТУ, МГУ им.М.В.Ломоносова, СПбГУ, МИСИС. Это взаимодействие позволяет методически расти педагогам, быть в курсе всех изменений в области образования и науки.

Следовательно, ресурсный центр становится площадкой для продуктивного профессионального общения, взаимообучения и взаимообогащения, это среда активного профессионального саморазвития педагогов.

Все это позволяет успешно решать вопросы дальнейшей социальной адаптации, профессиональной подготовки выпускников. Особенно актуальным сегодня является использование имеющихся ресурсов высшего профессионального обучения, для работы с одаренными детьми, для повышения профессионального мастерства педагогов, для обобщения имеющегося позитивного педагогического опыта учителей школ города Нефтекамска.

Мониторинг качества образования (Ресурсный центр физико-математического направления)

	2008-2009 уч.год	2009-2010 уч.год	2010-2011 уч.год
Успеваемость	98,9 %	99,2 %	99,4%
Качество	68,6 %	70 %	71 %

Таким образом, ресурсный центр интегрирует кадровый, материально-технический и учебно-методический потенциал всех входящих в него школ и тем самым обеспечивает полноценное образование.

Библиографический список

1. Артемова Л. К. Профиль обучения диктует региональный рынок труда // Народное образование. - 2003. - № 4.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф.Зеер //Высшее образование в России. – 2005. - №4.
3. Климов Е.А. Как выбрать профессию: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1984. - 160 с.

4. Лернер П. С.. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2003. - №4.
5. Микрюков В. Ю. Взаимодействие высших и средних учебных заведений: существующие проблемы и пути их решения // Образование в современной школе. - 2002. - № 11.
6. Слостенин В.И. Готовность педагога к инновационной деятельности /В.А.Слостенин, Л.С.Подымова // Педагогическое образование и наука.-2006. - №1.
7. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе /Сост. Л.В.Трубайчук. – М.: Изд.Дом «Восток», 2001. – 81 с.

Bibliography

1. Artemova, L.K. The Specialized Education Defines Labour Market Trends / L.K. Artemova // National Education. - 2003. - № 4.
2. Dictionary-Reference Book of Pedagogical Innovations in Educational Process / Published by L.V.Trubaychuk. – М."East" Publishing House, 2001. – 81 p.
3. Klimov, E.A. How to Choose a Profession: Book for Pupils / E.A. Klimov. - М.: Enlightenment, 1984. - 160 p.
4. Lerner, P.S. The Self-Determination Model of Specialized Classes High School Graduates / P.S. Lerner // School Technologies. – 2003. - № 4.
5. Mikryukov, V.Yu. Interaction of Higher and Secondary Educational Institutions: Existing Problems and Ways of Their Solution / V.Yu. Mikryukov // Modern School Education. – 2003. - № 11.
6. Slastenin, V.A. A Teacher's Readiness to Innovation Activity / V.A. Slastenin, L.S.Podymova //Pedagogical Education and Science. – 2006. - № 1.
7. Zeer, E.F. Competence Approach to Professional Education Modernization / E.F. Zeer // Higher Education in Russia. - 2005. - № 4.



УДК 796/799

ББК 75.09

Макина Лилия Рафкатовна

кандидат педагогических наук

Башкирский институт физической культуры (филиал) Урал ГУФК
г.Уфа**Makina Liliya Rafkatovna**

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Bashkir Institute of Physical Education (Branch) of USUPE

Ufa

**Исследование мотивации спортивной деятельности
спортсменов с нарушением зрения
учебно-тренировочных групп****Studying the Sport Activity Motivation of the Sportsmen with Vision Disorders
within Study-and-Training Groups**

В статье представлены результаты исследований мотивации спортивной деятельности спортсменов с нарушением зрения на этапах начальной и углубленной специализации. В результате исследования определены количественные характеристики по пяти мотивам: мотив достижения цели, мотив борьбы и соперничества, мотив совершенствования, мотив общения и коллективной деятельности, мотив приобретения.

The article presents the studying the sport activity motivation of the sportsmen with vision disorders at the initial and profound training stages. As a result of the research the qualitative characteristics in five motives are defined: the motive of meeting a goal objective, the motive of struggle and competition, the motive of perfecting, the motive of communication and collective activity, the motive of acquiring.

Ключевые слова. Мотив, мотивация спортивной деятельности, мотив достижения цели, мотив борьбы и соперничества, мотив совершенствования, мотив общения и коллективной деятельности, мотив приобретения, спортсмены с нарушением зрения.

Key words: motive, sport activity motivation, the motive of meeting a goal objective, the motive of struggle and competition, the motive of perfecting, the motive of communication and collective activity, the motive of acquiring, sportsmen with vision disorders.

Высокие спортивные результаты в адаптивном спорте, так же как и в спорте для здоровых спортсменов, могут быть достигнуты только при условии многолетней систематической тренировки, соблюдения спортивного режима. К этому спортсмены с нарушением зрения должны быть психологически подготовлены. Одним из задач психологической подготовки, по мнению

Т.В. Бондарчук, является создание, подкрепление, непрерывное развитие и совершенствования мотивов спортивной деятельности [1].

Активность, собранность, дисциплинированность спортсменов с нарушением зрения, продолжительность и результативность их работы определяются мотивацией в тренировочном процессе. Также уровень мастерства спортсмена определяется отношением его к тренировкам и соревнованиям, умением «собраться» и «выложиться» в ответственный момент, верой в собственные силы и готовность жертвовать многим для достижения большого успеха в спорте [4]. Мотивация должна базироваться на потребностях спортсменов, идти через иерархию стратегических, тактических и технических целей и находить выражения в конкретных побуждениях [5]. В этой связи мотивация является ключевым параметром для изучения личности спортсменов с нарушениями здоровья.

Осознанное желание, сформулированное в виде четкой цели, высокая вероятность ее достижения и понимание обязательности определенных действий, необходимых для решения личных и общественных задач, побуждают спортсмена к упорным тренировкам в течение многих лет. В статье рассматриваются не мотивы, побуждающие к занятиям спортом, а мотивация спортсмена с нарушением зрения к продолжительному загрузочному тренировочному процессу с целью достижения высоких спортивных результатов [1].

Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности. Психолог А. Н. Леонтьев отмечал, что всегда важно знать ради чего та или иная личность что-то делает. Он писал, что существует общий психологический закон: каков главный мотив деятельности, таков и личностный смысл, который приобретают для человека его действия, реализующие данную деятельность, их цели, условия. Иначе говоря, чтобы выяснить личностный смысл для человека тех или иных явлений и его собственных действий, нужно знать мотивы его деятельности. Поэтому усвоение основных мотивов спортивной деятельности, ее социального смысла и значимости всегда должно преломляться через конкретные интересы данной личности [2].



Наиболее последовательно эти методологические принципы реализуются в концепции одного из ведущих отечественных психологов П.Я. Гальперина. Главное содержание этой концепции, носящей название теории планомерного поэтапного формирования, составляет описание, с одной стороны, последовательности этапов, которые закономерно проходят через всякое новое действие человека в процессе своего формирования, а с другой – тех условий, которые необходимо обеспечить для получения действия с заранее намеченными, заданными свойствами [3]. Тем самым эта теория не только дает возможность найти конкретные способы психологического воздействия на человека, но и позволяет активно, целенаправленно и планомерно формировать его сознание.

Ю. Ю. Палайма [5] выделил две группы спортсменов, различающихся по доминирующему мотиву. В первой группе, условно названной «коллективистами», доминирующими являются общественные, моральные мотивы. Во второй группе – «индивидуалистов» – ведущую роль играют мотивы самоутверждения, самовыражения личности. Первые лучше выступают в командах, а вторые, наоборот, – в личных соревнованиях. Общественный мотив характеризуется осознанностью общественной значимости спортивной деятельности; спортсмены с доминированием этого мотива ставят перед собой высокие перспективные цели, они увлечены занятиями спортом. Мотив самоутверждения характеризуется чрезмерной ориентацией спортсменов на оценку своих спортивных результатов [3].

Следует отметить, что при психологическом обеспечении спортивной деятельности важно учитывать и тот и другой мотивы. Успешное воспитание спортсмена и достижение им высоких спортивных результатов возможно только при правильном соотношении общественного и индивидуального мотивов. Анализ практики показывает, что пренебрежение одним из них, игнорирование того или иного мотива одинаково приводит к негативным результатам.

Доминирование мотивов подтверждают данные исследований, полученные Е. Г. Знаменской: спортсмены со спортивно-деловой мотивацией

проявляют большую увлеченность занятиями спортом; спортсмены же, у которых доминирует личностно-престижная мотивация, чрезмерно ориентированы на оценку своих спортивных результатов, проявляя постоянную озабоченность личным самоутверждением. Это приводит к неадекватной самооценке, к эмоциональной неустойчивости в экстремальных условиях соревнований.

Многие авторы связывают спортивные достижения и отношение к занятиям спортом с мотивом достижения. Например, Л. П. Дмитриенкова в своих исследованиях показала, что у высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации.

Многие исследователи спортивной мотивации Р.А. Пилюян, Б. Д. Кретти, А.Ц. Пуни и др., отмечают разную степень осознанности трех ее слагаемых. Потребности и мотивы могут быть неосознанными, полусознанными или осознанными. Цели же всегда осознаваемы и являются итогом мысленной работы, в процессе которой человек пытается в идеальной форме разрешить противоречие между требованиями спортивной деятельности, ее конкретными условиями, с одной стороны, и собственными возможностями, способностями адаптироваться к этим условиям и требованиям, с другой. Поэтому цель выступает в качестве регулятора активности, влияя на выбор конкретных средств достижения желаемого результата.

Следовательно, блок мотивации выполняет в структуре спортивной деятельности следующие функции [6]:

- является пусковым механизмом деятельности;
- поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности;
- регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов.

Мотивы – это мощные, регулирующие деятельность психические силы или факторы. Регулирующая сила мотивов проявляется в их активирующем влиянии, поддерживающем и стимулирующем интеллектуальные, моральные, волевые и физические усилия человека, связанные с достижением цели.



Для определения мотивации спортивной деятельности было проведено тестирование у легкоатлетов с нарушением зрения по методике Е.А. Калинина (изучение мотивации спортивной деятельности). Анкетная методика направлена на выявление доминирующих мотивов спортивной деятельности. В результате исследования были определены количественные характеристики пяти уровней мотивов: мотив достижения цели, мотив борьбы и соперничества, мотив совершенствования, мотив общения и коллективной деятельности, мотив приобретения. В анкетирование приняли участие 20 спортсменов-легкоатлетов учебно-тренировочной группы республики Башкортостан. Нами определена динамика вышеперечисленных показателей в период с 2008 по 2011 года, что позволило определить изменения мотивации спортивной деятельности спортсменов с нарушением зрения учебно-тренировочной группы. Результаты изменений мотивации спортивной деятельности спортсменов с нарушения зрения учебно-тренировочных групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Изменение мотивации спортивной деятельности спортсменов с нарушения зрения учебно-тренировочных групп

Направленность мотивации	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Мотив в достижении цели (баллы)	3,1±0,4	3,6±0,4	5,8±0,8	7,2±0,3
Мотив в борьбе, соперничестве (баллы)	5,4±0,5	6,2±0,8	7,2±0,3	9,1±0,4
Мотив в совершенствовании (баллы)	3,3±0,8	4,2±0,4	7,3±0,4	9,2±0,3
Мотив в общении, коллективной деятельности (баллы)	7,2±0,8	7,5±0,5	8,2±0,3	8,5±0,5
Мотив в приобретении (баллы)	7,2±0,5	7,0±0,5	7,5±0,4	8,0±0,5

Рассмотрим направленность мотивации отдельно. Анализируя результаты мотивов достижения цели, было выявлено, что в 2008 г данный мотив выражен на низком уровне (3,1±0,4). Низкий уровень выраженности мотива сохранился и через год анкетирования (3,6±0,4). По мнению А.Ц. Пуни, на начальной стадии занятием спортом нет определенности, стойкости в достижении цели.

Дальнейшее развитие данного мотива связано с достижением определенных успехов, с устойчивостью занятий избранным видом спорта, что мы и наблюдаем в дальнейшем.

Результаты выраженности мотива в борьбе и соперничестве на начальных этапах соответствовали среднему уровню ($5,4 \pm 0,5$), на последующих этапах данный показатель возрос до очень высокой выраженности ($9,1 \pm 0,4$). При личной беседе было выявлено, что спортсмены с нарушением зрения больше всего дорожат своим здоровьем, но это им не мешает самоотверженно бороться на соревнованиях различного уровня.

Такие же изменения были выявлены по мотиву совершенствования: данный мотив соответствовал низкому уровню ($3,3 \pm 0,8$) и поднялся до очень высокой выраженности ($9,2 \pm 0,3$). Было выявлено, что спортсмены с нарушением зрения в процессе занятия спортом стремятся к гармоническому физическому и духовному развитию. Свой успех данные спортсмены связывают с собственными стараниями и способностями. Повышением выраженности мотивов в достижении цели, в борьбе, соперничестве и в совершенствовании, говорит о том, что мотивация данных спортсменов стала стабильной и уже сформировалась.

Анализируя результаты мотивов в общении, коллективной деятельности и мотивов в приобретении было выявлено, что данные мотивы на протяжении четырех лет находились на высоком уровне. Анализ научно-методической литературы показал, что мотив в общении, коллективной деятельности у здоровых спортсменов наиболее выражен в группах начальной подготовки, в последующем данный мотив для высококвалифицированных спортсменов не является значимым. Но для спортсменов с нарушением зрения занятия спортом это возможность установить многочисленные дружеские контакты, интересно и приятно провести время.

Для спортсменов с нарушением зрения имеет значение мотив в приобретении, так как профессиональное занятие спортом является не только деятельностью, но и является источником материальной прибыли.



Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что существенным стимулом к активной спортивной деятельности для спортсменов с нарушением зрения являются такие компоненты мотива, как мотив достижения цели и совершенствования. Спортсмены с нарушением зрения по мере повышения спортивного мастерства готовы к борьбе и соперничеству. Данные спортсмены ориентированы на обеспеченную жизнь и большое значение для них имеет общение, которое они получают на тренировках и соревнованиях. Также полученные данные свидетельствуют о том, что мотивы спортивной деятельности меняются в зависимости от стажа занятия спортом.

Библиографический список

1. Бондарчук Т.В. Проблема тренировочных нагрузок различной направленности на занятиях физической культурой [Текст] / Т.В. Бондарчук // Проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса в ИФК: материалы науч.-практ. конф. Челябинск: Издательство ЧГИФК, 1993. Вып. 3. С. 26-28.
2. Виленский М.Я. Мотивационно-целостное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования [Текст] / М.Я. Виленский. М.: Физкультура и спорт, 1984. 49 с.
3. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст]. / Г.Д. Горбунов. М.: Советский спорт, 2007. 296 с.
4. Мишарина С.Н. Мотивационная сфера паралимпийцев [Текст]. / С.Н. Мишарина // Адаптивная физическая культура. 2006, №2 (26). С. 6-8.
5. Палайма Ю.Ю. Опыт исследования относительной силы мотива и формирования соревновательной установки у спортсмена [Текст] / Ю.Ю. Палайма // Психология и современный спорт: сб. науч. статей. М.: Физкультура и спорт, 1973. С. 86-89.
6. Пилоян Р.А. Способы формирования мотивации спортивной деятельности [Текст] / Р.А. Пилоян – М.: Физкультура и Спорт, 1988. – 215с.

Bibliography

1. Bondarchuk, T.V. The Problem of Different Effect Training Loads at the Physical Training Lessons (in Russian) / T.V Bondarchuk // Optimization Problems of Educational Process at Physical Education Institutes: Proceedings of Scien.-Pract. Conf. - Chelyabinsk: Publishing House of Chelyabinsk State Institute of Physical Training, 1993. - Iss. 3. - P. 26-28.
2. Gorbunov, G.D. Sport Psychopedagogics (in Russian) / G.D. Gorbunov. -Moscow: Sovetsky Sport, 2007. - 296 p.
3. Misharina, S.N. Motivated Sphere of Paraolympic Athletes (in Russian) / S.N. Misharina // Adaptive Physical Training. – 2006. - №2 (26). - P. 6-8.
4. Palaima, Yu.Yu. Research Experience of Motive Relative Force and Sportsmen's Competitive Orientation Forming (in Russian) / Yu.Yu. Palaima // Psychology and Modern Sport: Collected Articles. - Moscow: Physical Training and Sport, 1973. - P. 86-89.
5. Piloyan, R.A. Ways of Sport Activity Motivation Forming (in Russian) / R.A. Piloyan. – Moscow: Physical Training and Sport, 1988. - 215 p.
6. Vilensky, M.Ya. Students' Motivated Relation to Physical Training and Ways of Its Forming (in Russian) / M.Ya. Vilensky. - Moscow: Physical Training and Sport, 1984. - P.49.

Микова Ирина Митковна
преподаватель
кафедра иностранных языков
Рязанский государственный радиотехнический университет
г. Рязань

Mikova Irina Mitkovna
Lecturer
Chair of Foreign Languages
Ryazan State Radio-Engineering University
Ryazan

Академическая мобильность студентов в России и США
Students' Academic Mobility in Russia and the USA

В статье приводится сравнительный анализ организации академической мобильности студентов в вузах России и США. Уточняется понятие феномена академическая мобильность в российской и зарубежной практике.

Описываются подходы, формы, методы и средства организации академической мобильности студентов.

The article gives the comparative analysis of the students' academic mobility organization at higher schools of Russia and the USA. The concept of the academic mobility phenomenon is specified in Russian and foreign experience. The author describes approaches, methods, and means of the students' academic mobility organization.

Ключевые слова: Академическая мобильность студентов, высшее образование, глобализация, интеграция, интернационализация, кредитная система, международная деятельность

Key words: students' academic mobility, higher education, globalization, integration, internationalization, credit system, international activity.

С развитием процессов глобализации и интернационализации экономики и бизнеса перед высшим образованием встали новые цели – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка. Развитие международного межвузовского сотрудничества позволяет организовать совместные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные программы для иностранных студентов.

Сагинова О.В. справедливо замечает, что вовлечение большинства современных вузов в международную деятельность – это как правило, наиболее простой, обыденный уровень интернационализации. А на более высоком уровне интернационализация высшего образования может рассматриваться как



процесс систематической интеграции международной составляющей в образование, исследования и общественную деятельность высших учебных заведений [9].

В свою очередь, Белов В. обращает внимание на то, что интернационализация высшего образования проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями, использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации, применения международных процедур аккредитации, международных видов межвузовского сотрудничества [4].

Остановимся на одном из элементов интернационализации высшего образования – академической мобильности студентов.

Разные исследователи неодинаково трактуют понятие академической мобильности студентов.

В контексте нашего исследования под академической мобильностью студентов мы видим форму (одну из форм) организации обучения студентов, связанную с перемещением в другой вуз на ограниченный во времени период и возвращением в базовый вуз для завершения обучения.

В зарубежной образовательной практике мобильность (трансфер) понимается как перемещение студентов из одного колледжа, университета или иного образовательного учреждения в другой и процесс зачета или незачета кредитных единиц, отражающих образовательный опыт в виде пройденных учебных курсов или программ, полученных сертификатов или академических степеней [2]

Организация академической мобильности студентов, как в вузах России, так и в вузах США опирается на различные подходы. Рассмотрим подходы к организации академической мобильности в вузах России. Анализ ряда теоретических работ позволил выделить следующие подходы: компетентностный, модульный, междисциплинарный, подход кредитных единиц и индивидуальный.

В свою очередь организация академической мобильности в вузах США основывается на следующих принципах: интернационализация, доступность, информативность, прозрачность, признание академической ценности периода обучения, проведенного за границей, интеграция и образование через всю жизнь.

В результате проведенного сопоставительного анализа можно отметить, что общим к организации академической мобильности студентов, как в вузах США, так и в вузах России является подход кредитных единиц. При включении в Болонский процесс Российская образовательная система вполне естественно ориентируется на использование Европейской Системы Переноса Кредитов. Однако следует отметить, что история разработки и внедрения системы кредитных единиц в Европейском образовательном пространстве насчитывает два-три десятилетия, в то время, как в США система кредитов или кредитных часов имеет уже более, чем вековую историю активного использования в образовательной практике, показала и до сих пор показывает свою практическую эффективность.

Кредитная система обеспечивает основу для определения квалификаций и степеней, является основанием для управления финансовыми потоками в учебном заведении: плата студентов за обучение, государственные ассигнования, федеральная финансовая помощь и др. [3].

В вузах США вся организационная, и методическая работа регулируется уставом или миссией, принятыми в университете и координирующими работу всего данного вуза.

На базе Гарвардского университета работают летние школы, которые принимают студентов как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, а также преподавателей, посетителей из других колледжей и университетов, высококвалифицированных студентов средней школы, взрослых слушателей, а также всех желающих, с целью улучшить свои языковые навыки.

Основной целью прохождения летних курсов является возможность набрать кредиты для обучения в колледже, приобрести богатый опыт,



необходимый для карьерного роста или удовлетворить собственное любопытство.

Кроме того, Гарвардский институт предлагает летние программы по изучению английского языка для студентов со всего мира, имеющих базовые знания по английскому языку или желающих усовершенствовать свои знания, интенсивные языковые программы для международных студентов, вечерние языковые программы для местных студентов и программы для международных студентов старшей школы [10].

Анализ опыта Колумбийского и Гарвардского университетов США позволил определить основные формы, методы и средства организации академической мобильности студентов.

В статьях, представленных на сайтах Колумбийского университета, дается характеристика программ академической мобильности студентов в Колумбийском университете в США, в которых описываются такие формы как лекции, семинары, лабораторные практикумы [11].

Вместе с тем нельзя не сказать о том, что информационные технологии Колумбийского университета предоставляют ряд возможностей и услуг с целью помочь студентам в исследовании. В центре информационных технологий действует большая группа центральных компьютерных систем для преподавания, академического исследования, работают сетевые услуги, а также общедоступные рабочие станции и принтеры. Кроме того, центр информационных технологий предоставляет информацию, о том, как пользоваться компьютерной системой, а при наличии вопросов вы можете обратиться к опытным консультантам [11].

Анализ данных сайта Гарвардского университета позволил определить основные формы, методы и средства организации академической мобильности студентов: летние школы; веб-конференции; дистанционное образование; просмотр лекций в режиме онлайн; посещение лекции; индивидуальные исследовательские проекты; выполнение устных презентаций и письменных проектов; семинары; участие в дискуссиях, проводимых профессором.

Летние школы Гарварда предлагают более 300 курсов по многим предметам. Некоторые курсы предлагаются в режиме онлайн [12].

Согласно А.И. Владимирову, наряду с традиционными формами проведения занятий для зарубежных студентов многие вузы США широко применяют комбинированные формы (лекционно-практические, лекционно-лабораторные, лабораторно-курсовые, междисциплинарные), содержащие элементы лекции и практического занятия, лекции и лабораторной работы или курсового проектирования и лабораторного занятия по одной или по нескольким дисциплинам [5].

Проявляются тенденции роста числа иностранных студентов обучающихся в вузах США. Так, в 2007/2008 годах количество иностранных студентов в вузах США составило 623805 человек, а в 2009/2010 годах уже обучалось 690,92 тысячи иностранцев. Основными «поставщиками» студентов в США, по-прежнему, являются Китай, Индия и Южная Корея. Доля учащихся из этих трех стран составляет 44% от общего числа иностранных студентов.

Организацию академической мобильности студентов в вузах России регулирует ряд документов, которые определяют общий порядок сотрудничества вузов в этой сфере. Данные документы приняты на уровне правительства Российской Федерации.

Рассмотрим, кратко, опыт вузов Российской Федерации.

Например, задача программ студенческой мобильности в СПбГУ – это интернационализация высшего образования и культурная интеграция молодежи разных стран. Пользуясь преимуществами данной программы, студент получает отличную возможность познакомиться с культурой и системой образования другой страны, улучшить владение иностранными языками, завести новых друзей и приобрести бесценный профессиональный опыт. Участие в программе студенческого обмена будет хорошим дополнением к диплому о высшем образовании и, безусловно, повысит конкурентоспособность на рынке труда [13].

Международная деятельность Государственного университета – Высшей школы экономики нацелена на интеграцию университета в международное научно-образовательное пространство через расширение связей с ведущими зарубежными университетами и исследовательскими организациями, а также через участие в проектах международных организаций [14].



В связи с интеграцией российского высшего образования в общемировое пространство главной своей целью РГГУ видит в развитии конкурентоспособности выпускников именно как специалистов в определенной профессиональной области, а для этого необходимо, чтобы студенты в обязательном порядке изучали в зарубежных вузах профильные предметы. С этой целью университет ставит следующие задачи: сбор, анализ и информирование факультетов о наличии профильных специальностей в университетах-партнерах, а также прохождение российскими и иностранными студентами практики в государственных и общественных организациях, как неотъемлемой части всех зарубежных стажировок [7].

Анализ опыта вузов России показывает, что академическая мобильность студентов позволяет решать ряд образовательных задач:

- предоставление студентам уникальной возможности познакомиться с культурой и системой образования другой страны;
- улучшение владения иностранными языками;
- интернационализация высшего образования и культурная интеграция молодежи разных стран;
- сбор, анализ и информирование факультетов о наличии профильных специальностей в университетах-партнерах;
- создание условий для корпоративного, поликультурного обучения и развития студентов.

При этом вузы видят ряд направлений работы, позволяющих расширить академическую мобильность студентов:

- ввести в практику целевое выделение средств в бюджетах вузов для финансирования программ мобильности, реализуемых в рамках прямого межвузовского сотрудничества;
- совершенствовать организационные механизмы и внутривузовское нормативно-методическое обеспечение академической мобильности;
- развивать культуру формирования гибких образовательных траекторий, механизмов признания и перезачета дисциплин и периодов обучения в других вузах, в том числе, иностранных;

- активно развивать прямое межвузовское сотрудничество в образовательной и исследовательской сферах, активизировать формирование совместных образовательных и исследовательских программ;

- развивать систему информирования и вовлечения студентов, преподавателей и сотрудников вузов по проблемам, связанным с академической мобильностью;

- разработать механизмы мотивации к изучению иностранных языков, внедрить формы и методы обучения иностранным языкам, обеспечивающие существенное повышение уровня языковой подготовки студентов и преподавателей;

- формировать курсы и программы на иностранных языках;

- обеспечить социально-бытовые условия и гарантии безопасности для иностранных граждан, пребывающих для обучения;

- создавать инфраструктуру для поддержки в адаптации иностранных студентов, развивать систему консультационных услуг, социальной и культурной поддержки для приезжающих студентов;

- развивать дистанционные формы обучения иностранных студентов как наиболее экономически целесообразные в дополнение к традиционным.

Организация академической мобильности студентов в вузах России осуществляется в разных формах.

Ефремов А.П. выделяет следующие формы организации обучения иностранных студентов в Российском университете дружбы народов [8]:

- аудиторные занятия: лекции, практические занятия (семинары, коллоквиумы), практикумы (лабораторные работы);

- внеаудиторные занятия: индивидуальные консультации, «телеконференции», самостоятельная работа;

- рубежная аттестация: контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное) по разделам, отчет по курсовым работам, «защита» практикумов;

- текущая аттестация: итоговое тестирование по дисциплине, экзамен (письменный или устный);



- итоговая аттестация: защита выпускных работ, междисциплинарный экзамен.

- учебные практики.

Опыт организации учебного процесса в РУДН позволяет рекомендовать следующие формы обучения иностранных студентов [6]:

1) групповое академическое консультирование. Данная форма занятий является обязательной для преподавателя, а для студента является видом занятий по выбору. Основная задача группового академического консультирования - работа со студентами по основным целям лекций и семинарских занятий;

2) индивидуальные консультации. Внеаудиторная форма работы преподавателя с отдельным студентом, включающая обсуждение тех разделов дисциплины, которые требуют дополнительного пояснения или же желанием студента работать над написанием курсовой или выпускной работой по изучаемому курсу;

3) master class. Лекция и/или групповое консультирование приглашенного известного и высококвалифицированного зарубежного или отечественного ученого (либо практика в данной области). Задача - показать реальную сторону исследовательской и прикладной работы в науке и демонстрация студентам стандартов мышления профессионала в избранной ими специальности;

4) подготовка к защите курсовой работы и сдача курсовой. Вид индивидуального консультирования. Обсуждение темы и ее формулировку, разработка структуры и рабочего плана, подбор библиографии, выделение основной проблематики, постановка исследовательских задач;

5) практикумы (лабораторные);

6) смешанный вид: семинары и групповые консультации;

7) практика. На основе теоретических знаний выработка навыков и умений;

8) самостоятельная работа. Чтение рекомендованной литературы (обязательной и дополнительной). Подготовка к письменным контрольным работам. Подготовка к рубежным испытаниям. Написание рефератов, эссе;

9) лекции. Аудиторная форма занятий, предполагающая монологическое изложение основных тем преподавателем учебного материала. Основная цель лекции - постановка и освещение проблемы, достижение понимания студентами предоставляемой информации, стимулирование интереса к изучаемому предмету. Контроль знаний (контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное), итоговое испытание по дисциплине, доклады, выступления, сообщения, опрос - круглый стол или конференция);

10) семинары. Аудиторная диалоговая форма занятий по одной из тем курса, предполагающая активное участие студентов (всех или некоторых из них), имеющих трудности в понимании аспектов читаемого курса или первоисточников, либо связаны с углубленным интересом студентов к данной проблематике, а также Контроль знаний (контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное), итоговое испытание по дисциплине, проверка конспектов, доклады, выступления, сообщения, опрос).

В Российском университете дружбы народов используются наряду с традиционными инновационные методы и средства организации учебного процесса в котором участвуют иностранные студенты: мультимедийное сопровождение аудиторных занятий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, учебные электронные материалы в электронной библиотеке университета, письменные и электронные тесты, доступ к глобальным сетевым образовательным ресурсам, учебно-электронные материалы, электронные методические пособия и учебники [6].

Анализ работ по проблеме изучения опыта ведущих российских вузов показывает, что накоплен определенный багаж традиционных форм организации академической мобильности студентов: стажировки, летние и зимние школы, конференции, семинары, исследовательские работы, мастер классы, индивидуальные консультации, групповое академическое консультирование, практикумы, лекции, самостоятельные работы.

Российские вузы расширяют прием зарубежных студентов для обучения. Так, в 2007/2008 годах в Российских вузах обучалось 101182 иностранных студентов. А в 2008/2009 академическом году в российских вузах обучалось по



очной форме 108,6 тысяч иностранных граждан, а по очной и заочной форме (включая вечернюю, дистанционную и экстернат) обучались 166,3 тысячи представителей из более чем 170 зарубежных стран, в том числе 37,25% – из бывших советских республик, 38,1% – из стран Азии, 3,0% – из восточноевропейских и балканских стран, 5,2% – из стран Западной и Северной Европы, 6,7% – из стран Ближнего Востока и Северной Африки, 6,5% – из стран Черной Африки, 1,6% – из стран Латинской Америки, 1,8% – из стран Северной Америки и Океании [1].

Библиографический список

1. Арефьев А. Л., Шереги А.Ф. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации [Текст] / А.Л.Арефьев // Статистический сборник. Выпуск 7 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСПиМ, 2010. -160 с.
2. Белякин А.М. Из колледжа – в вуз: академическая мобильность студентов в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.portalspo.ru/Journals/2009/20095/SPO_5_2009.html
3. Белякин А.М. Управление институциональными преобразованиями в высшей школе США на рубеже XX и XXI веков : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. Казань, 2009.
4. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе [Текст] . – М ., 2005. -46 с.
5. Владимиров А.И. Болонский процесс и его влияние на отечественную систему высшего образования [Электронный ресурс] . – Режим доступа: www.gubkin.ru/wps/wcm/connect/.../bolon.pdf?MOD...
6. Временное положение об организации учебного процесса на факультете гуманитарных и социальных наук в рамках эксперимента по переходу на обучение по системе зачетных единиц (кредитов) по направлениям «Философия», «Политология», «История», «Социология», «Искусства и гуманитарные науки» [Электронный ресурс] . – Режим доступа : <http://www.rudn.ru/?pages=686>
7. Галичин В.А., Карпухина Е. А., Матвеев В.В., Сугакова А.П. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В.А.Галичин. – М .: Университетская книга , 2009 . - 460 с.
8. Ефремов А.П. Об организации учебного процесса с использованием зачетных единиц [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://www.rudn.ru/?pages=689>
9. Сагинова О.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности (на примере Российской экономической академии им. Г.В.Плеханова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html
10. URL: <http://www.summer.harvard.edu/programs/iel>
11. URL: http://www.columbia.edu/cu/isso/incoming/coming_to_Columbia_for_students_2010/pdf
12. URL: <http://www.summer.harvard.edu/courses/>
13. URL: <http://ifea.spbu.ru/ru/for-students/student-exchange.html>
14. URL: <http://ir.hse.ru/>

Bibliography

1. Arefiev, A.L., Sheregi, A.F. Foreign Citizens Education at the Higher Educational Institutions of the Russian Federation [Text] : Statistical Collection. Issue 7 / A.L. Arefiev, A.F.

- Sheregi // Ministry of Education and Science of the Russian Federation. –M.: Social Forecasts Centre, 2010. - 160 p.
2. Belyakin, A.M. From College into University: Students' Academic Mobility in the USA [Electronic Resource] / A.M. Belyakin. – Access Mode: http://www.portalspo.ru/Journals/2009/20095/SPO_5_2009.html
 3. Belyakin A.M. Institutional Transformations Management at the US Higher Schools on the Boundary of XX-XXI Centuries: Diss. ... Doctor of Pedagogics: 13.00.01 / A.M. Belyakin. – Kazan: RSL, 2009. - 386 p.
 4. Bologna Process and Its Importance for Russia. Integration of Higher Education in Europe [Text]. – M., 2005. – 46 p.
 5. Efremov, A.P. On Educational Process Organization Using the Credit Units [Electronic Resource] / A.P. Efremov. - Access Mode : <http://www.rudn.ru/?pagec=689>
 6. Electronic Resource. - Access Mode: <http://www.summer.harvard.edu/programs/iel>
 7. Electronic Resource. - Access Mode: http://www.columbia.edu/cu/isso/incoming/coming_to_Columbia_for_students_2010/pdf
 8. Electronic Resource. - Access Mode: <http://www.summer.harvard.edu/courses/>
 9. Electronic Resource. - Access Mode: <http://ifea.spbu.ru/ru/for-students/student-exchange.html>
 10. Electronic Resource. - Access Mode: <http://ir.hse.ru/>
 11. Galichin, V.A., Karpukhina, E.A., Matveev, V.V., Sugakova, A.P. Academic Mobility Under the Conditions of Educational Internationalization [Text] / V.A.Galichin, E.A. Karpukhina, V.V. Matveev, A.P. Sugakova. – M.: University Book, 2009. - 460 p.
 12. Saginova, O.V. Higher Education Internationalization as a Factor of Competition (On the Example of the Russian Economics Academy named after G.V. Plekhanov) [Electronic Resource] / O.V. Saginova - Access Mode: http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html
 13. Temporary Provision on Educational Process Organization at Humanitarian and Social Sciences Faculty Within the Limits of Experiment on Transition to Test Units (Credits) System of Training in "Philosophy", "Political Science", "History", "Sociology", «Arts and Humanities» [Electronic Resource]. – Access Mode : <http://www.rudn.ru/?pagec=686>
 14. Vladimirov, A.I. Bologna Process and Its Influence on the Russian Higher Education System [Electronic Resource] / A.I. Vladimirov. – Access Mode : www.gubkin.ru/wps/wcm/connect/.../bolon.pdf?MOD...



УДК 371.01 : 373

ББК 74.200.4 : 74.214

Мишанова Оксана Геннадьевна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра русского языка и литературы

и методики преподавания русского языка и литературы

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Mishanova Oksana Gennadievna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian

Language and Literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся

Personality-Based Approach as a General Scientific Basis of the Students' Communicative Education Pedagogical Management Concept

В статье обосновывается методологическая сущность концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся на общенаучном уровне.

The article proves the methodological essence of the students' communicative education pedagogical management concept at the general scientific level.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, индивидуальный подход, текст, педагогическое воздействие, педагогическое взаимодействие, педагогическая поддержка.

Key words: personality-based approach, individual approach, text, pedagogical influence, pedagogical interaction, pedagogical support.

Личностно ориентированный (гуманистический) подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

На основании данного утверждения можно сделать актуальный вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников. В последние годы личностно ориентированный подход завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогов

настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в образовательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его одной из современных методологических стратегий в педагогической деятельности.

Актуальность личностно ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ему стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Во-вторых, исследователи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с обучающимися. В-третьих, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно ориентированных систем обучения и воспитания школьников.

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.Е. Зеньковский, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.П. Зинченко, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, Я. Корчак, С. Френе, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно ориентированной педагогической деятельности. В настоящее время очень важно систематизировать уже накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе и на этой основе попытаться расширить границы его использования.



Под личностно ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

По своей сущности данный подход, по мнению Е.Н. Степанова и др., противостоит ранее существовавшей в отечественной школе социоцентрической модели обучения и воспитания учащихся. Во-первых, личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере обучающегося, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у обучающихся социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств. В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в образовательном процессе, способствующее преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и обучающимися [3]. Наиболее полно эти различия можно осмыслить посредством сравнительной характеристики личностно ориентированного и такого традиционного подхода, как индивидуальный (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика
личностно ориентированного и индивидуального подходов**

Параметры сравнения	Индивидуальный подход	Личностно ориентированный подход
6. Теоретико-методологическая основа	Идеи традиционной педагогической парадигмы	Идеи гуманистической педагогики и психологии, философской и педагогической антропологии
7. Цель использования	На основе учета индивидуальных особенностей обучающихся	На основе выявления индивидуальных особенностей обучающегося содействовать

	способствовать формированию ЗУНов и социально ценных качеств	развитию его индивидуальности
8. Содержательные аспекты применения	Когнитивный, практико-операционный, аксиологический компоненты содержания образования	Субъектный опыт обучающегося, пути и способы его анализа и самоанализа, актуализации и самоактуализации, обогащения и саморазвития
9. Организационно-деятельностные отношенческие аспекты использования	Приемы и методы педагогики формирования, преобладание субъектно-объектных отношений	Приемы и методы педагогической поддержки, доминирование субъектных помогающих отношений
10. Критерии анализа и оценки эффективности применения	Основные критерии – обученность учащихся как сформированность ЗУНов и воспитанность как усвоение социально одобряемых норм и ценностей	Главный критерий – развитость индивидуальности обучающегося, проявление его уникальных черт

Необходимо также уточнить компонентный состав личностно ориентированного подхода.

Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыследеятельности субъектов образовательного процесса. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой стратегии в педагогической деятельности. К основным понятиям личностно ориентированного подхода, по мнению Е.Н. Степанова и др., должны быть отнесены следующие:

- *индивидуальность* – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;
- *личность* – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;
- *самоактуализированная личность* – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;



- *самовыражение* – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему коммуникативных возможностей и способностей;
- *субъект* – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;
- *субъектность* – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении коммуникативной деятельности;
- *Я-концепция* – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, коммуникативное взаимодействие с другими людьми, проявляя отношение к окружающим;
- *выбор* – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей уникальности и коммуникативного творчества;
- *педагогическая поддержка* – деятельность педагогов по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с общением, являющимся следствием успешного обучения (О.С. Газман, Т.В. Фролова и др.) [3].

Вторая составляющая – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности принципы личностно ориентированного подхода могут стать основой педагогического кредо учителя:

- Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических и других способностей. Важно пробудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

- Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности обучающихся и педагогов, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию.
- Принцип субъективности. Индивидуальность присуща тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует способствовать формированию и обогащению его субъективного опыта.
- Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъективности, самоактуализации способностей обучающегося. Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов осуществления культурно-речевой коммуникации.
- Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определить и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в общении с другими людьми способствует формированию позитивной Я-концепции личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию своего «Я».
- Принцип доверия и поддержки предполагает решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру образовательного процесса. Не внешние воздействия педагога, а внутренняя мотивация к позитивному общению детерминирует успех обучения ребенка.

И, наконец, *третий компонент* личностно ориентированного подхода – это *технологическая составляющая*, которая включает в себя наиболее адекватные данной стратегии способы педагогической деятельности.



Технологический арсенал личностно ориентированного подхода, по мнению профессора Е.В. Бондаревской и др., составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление обучающемуся необходимого пространства, выбора содержания и способов учения и поведения [1].

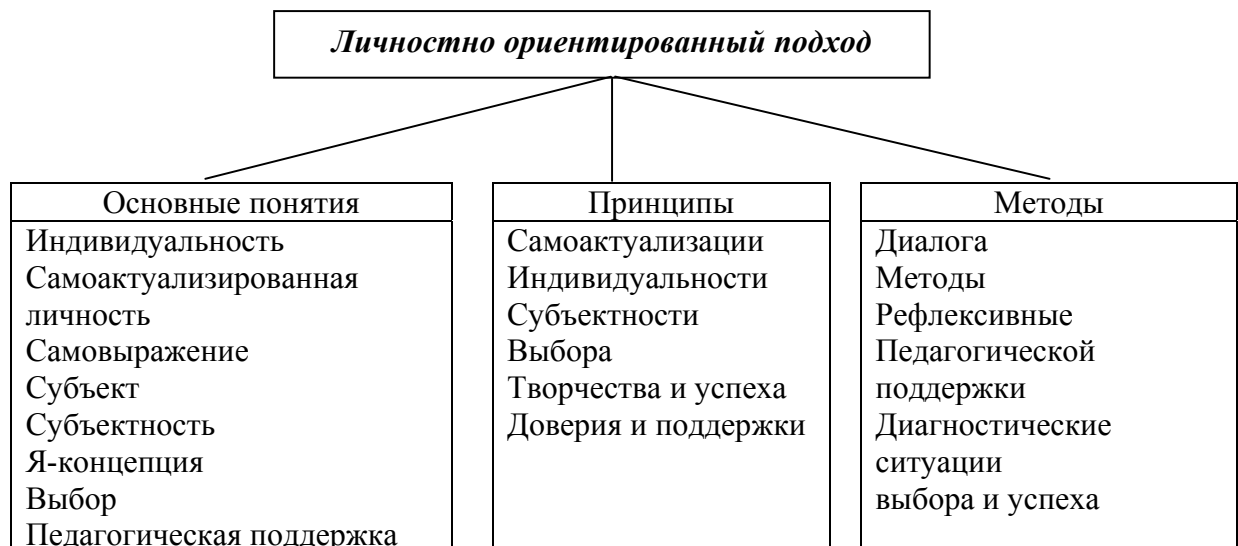
Большинство педагогов-исследователей склонны включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы фасилитации и педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации.

Использование личностно ориентированного подхода в коммуникативно-образовательном процессе, как полагает И.С. Якиманская и др. [5], невозможно без применения методов диагностики и самодиагностики.

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына и др. [2], справедливо считают метод создания успеха важнейшим средством личностно ориентированной педагогической деятельности.

Теоретические и методические разработки Т.В. Машаровой и др.[4] убеждают в целесообразности включения в технологический арсенал личностно ориентированного подхода методов создания для обучающихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора. Исходя из описания основных компонентов личностно ориентированного подхода, его строение можно представить в виде следующей схемы.

Схема 1



Личностно ориентированный подход в образовании – концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития.

Личностно ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие учащихся с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных; образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику; выделение групп учащихся по знаниям, способностям и отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Перечислим некоторые педагогические технологии на основе личностно-ориентированного подхода: личностно-ориентированное обучение (Якиманская И.С. и др.); технология саморазвивающего обучения (Селевко Г.К. и др.); гуманно-личностная технология (Амонашвили Ш.А. и др.) и т.д.

Мера эффективности личностно ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его особенности, каковы перспективы их развития. Отсюда - приоритет субъектно-смыслового обучения и воспитания по сравнению с информационным, направленность на формирование у детей субъектных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений.

Таким образом, наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно ориентированного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно, на наш взгляд, моделировать и строить в соответствии с данной стратегией конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия, результативно обеспечивать и поддерживать процессы самосовершенствования личности обучающегося.

Педагогическое воздействие осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога. И от



того, насколько ярко ему удастся выразить себя, зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение (сопереживание, ощущение радости, а, может быть, и гнева, недовольства и др.), его проявление в словах, мимике, поступках. Воздействие, педагогически и психологически верно осуществляемое, обеспечивает адекватное взаимодействие педагога с воспитанником, группой детей, коллективом класса.

От понятия педагогического воздействия перейдем к анализу педагогического взаимодействия, понимаемого как особой формы связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер.

Особенным воспитательным потенциалом располагает диалоговое взаимодействие. Оно обеспечивает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, открытость, искренность, отсутствие предвзятости.

Таким образом, в современной школьной практике необходимо шагнуть на более высокую ступень в организации образовательного процесса, от информационного типа образования перейти к личностно ориентированному, которое, в большей мере, проецирует развитие, саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности учащегося. Решить ее - значит создать эффективные организационно-педагогические условия, в которых возможно реализовать педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников, и, прежде всего, создать благоприятный психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, способствующие эффективному образовательному процессу в целом и становлению коммуникативно-развитой языковой личности обучающихся в частности.

Библиографический список

1. Абрамова, Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 239 с.

3. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000.

4. Шиянов, Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении: Учебник для студентов пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Bibliography

1. Abramova, N.T. Integrity and Management / N.T. Abramova. – М.: Nauka, 2004. – 248 p.

2. Davydov, V.V. The Problems of Development Learning: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research / V.V. Davydov. – М.: Pedagogics, 2000. – 239 p.

3. Shiyarov, E.N., Kotova I.B. Personality Development in Training Process: Textbook for Higher Pedagogical School Students / E.N. Shiyarov, I.B. Kotova. – М.: “Academy” Publishing Centre, 2002.

4. Zeer, E.F. Psychology of Personality Based Professional Education: Textbook / E.F. Zeer. – Yecaterinburg, 2000.



УДК 76.083
ББК 581

Морозов Максим Сергеевич
аспирант

кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Morozov Maxim Sergeevich
Post-graduate

Chair of Pedagogy, Psychology and Teaching Methods of Pedagogy and Psychology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Организационно-педагогические условия развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога в процессе подготовки в вузе

Organizational-Pedagogical Environmental Complex of Future Educational Psychologists' Professionally Important Personal Qualities Development While Training at a Higher School

В статье рассматривается развитие профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога как система, которая, в свою очередь, может функционировать лишь при наличии определенных педагогических условий. Приводится анализ данных литературного обзора по выбранной теме.

The article describes the development of professionally important personality qualities of future educational psychologists as a system which, in its turn, can function only under the certain pedagogical conditions. The analysis of the literature review data on the chosen theme is given in the article.

Ключевые слова: условие, профессионально значимые личностные качества, комфортная учебная деятельность, толерантность, партисипативность, педагогическая техника.

Key words: condition, professionally important personal qualities, comfortable learning activity, tolerance, participation, pedagogical technique.

В психолого-педагогической литературе категория «условие» рассматривается как видовое понятие по отношению к родовому понятию, обозначаемому – «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И. Андреев, Р.А. Низамов, М.А. Ушакова, Ж.Г. Шопина и др.). На наш взгляд, такая трактовка этой категории требует педагогического осмысления, поскольку рассмотрение понятия «условия» тождественно по отношению к категории «среда» («обстановка») неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогического явления [1]. Автор логического словаря Н.И. Кондаков

отмечает, что условия – это среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать зависящие друг от друга предметы, явления [2].

В нашем исследовании мы руководствуемся тезисом, что педагогическое условие является существенным компонентом педагогического процесса, который включает в себя: содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания, и параллельно с этим ориентированного на тесное взаимодействие с внутренним миром студентов.

Вышеизложенные положения, а также анализ научной и психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий успешного развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога:

- организация комфортной учебной деятельности будущего педагога-психолога;
- ориентация будущего педагога-психолога на толерантное общение;
- применение партисипативных методов развития профессионально-значимых личностных качеств;
- реализация стратегических и тактических образовательных технологий развития профессионально-значимых личностных качеств будущих педагогов-психологов..

Рассмотрим сущность и эффективность выделенного нами комплекса организационно-педагогических условий.

Первым условием является *организация комфортной учебной деятельности будущего педагога-психолога*. Создание условий для комфортного развития личности будущего педагога-психолога предполагает, сотрудничество всех участников педагогического процесса в вузе, способствуют созданию комфортной эмоционально-психологической и культуuroобразующей среды с помощью гуманистического характера взаимодействия «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа», «студент – студенческая группа».



Е.С. Полат считает, что организация комфортной учебной деятельности будущих педагогов-психологов способствует «формированию и развитию принципиально новых, психически комфортных, ситуативно-адекватных, безопасных для самого будущего педагога и общества способов взаимопонимания между людьми в профессиональной деятельности и в личной жизни» [4].

Проанализировав психолого-педагогическую и научную литературу, мы выделили основные положения организации комфортной учебной деятельности будущего педагога-психолога:

- ориентация в содержании учебных предметов (особенно психолого-педагогического цикла) способствует развитию эмоционально-нравственной сферы личности будущего педагога, что положительно сказывается на формировании у них учебной мотивации и познавательных интересов;
- целевое ориентирование учебных занятий не только на овладение студентами предметных знаний, умений и навыков, но и на развитие личности студента и их профессионально-значимых личностных качеств;
- дифференцированный подход, предъявление одинаковых требований ко всем студентам, независимо от их индивидуальных, личностных и социо-культурных особенностей;
- специальная работа преподавателей вузов по развитию интеллектуальной, личностной и коммуникативной рефлексии как фактора формирования познавательных интересов студентов посредством переосмысления своей деятельности, психического состояния и взаимодействия с участниками образовательного процесса;
- педагог должен избегать в процессе оценивания отрицательной обратной связи, при которой происходит сравнение учебных возможностей одного студента с возможностями других студентов;
- готовность педагогов к созданию условий для развития профессионально-значимых личностных качеств будущих педагогов-психологов.

Вторым условием успешного развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога является реализация *ориентации будущего педагога-психолога на толерантное общение.*

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Они не должны сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. Толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей [8].

В результате теоретического анализа различных аспектов толерантности (А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский и др.) было определено понятие толерантности, рассматриваемое как морально-нравственное качество личности, характеризующееся способностью человека принимать другого во всем его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свое и чужое мнение и взгляды.

Каждая личность как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, представителем которого он является [6]. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением, которое регламентируется рамками конвенциональных отношений.

Интолерантное поведение, напротив, может привести либо к возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, снизить эффективность общения, либо может служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой общения будущих педагогов должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

Анализируя философскую и психолого-педагогическую литературу, мы выделили следующие функции толерантности: а) организаторская функция заключается в формировании у студентов адекватного отношения



к действительности, к конкретным ситуациям, чувства ответственности за свои поступки, слова и поведение; б) коммуникативно-стимулирующая функция заключается в том, что позволяет обучаемому обеспечить формирование представлений о себе, способствует принятию чужого мнения и видению решения проблемы; в) адаптационная функция позволяет будущему педагогу-психологу выработать в процессе коллективной деятельности положительное, устойчивое отношение к самой деятельности, которую осуществляет будущий педагог-психолог и к участникам совместной деятельности; г) оценочно-прогностическая функция позволяет будущему педагогу-психологу расширять свои контакты, конструктивно взаимодействия с окружающими.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с другими участниками совместной деятельности, положительного эмоционального отношения к ним; б) необходимость ориентации будущего педагога-психолога на толерантное общение в процессе развития их профессионально-значимых личностных качеств обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, значимым показателем профессиональной культуры педагога.

Третьим педагогическим условием является *применение партисипативных методов развития профессионально-значимых личностных качеств.*

В самом общем значении метод определяется как способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность [7]. Метод управления трактуется в современной литературе с разных позиций: а) как система действий руководителя по организации отношений в коллективе; б) как взаимосвязанная система приемов воздействия на производственный процесс; в) в качестве приемов воздействия на участников управляемого процесса [3].

Опираясь на вышеизложенное, мы в своем исследовании, вслед за Е.Ю. Никитиной, будем рассматривать партисипативные методы развития профессионально-значимых личностных качеств как способ организации управленческого взаимодействия, побуждающего участников образовательного

процесса к деятельности, направленной на достижения более высокого уровня развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога.

Положив в основу классификации средства влияния будущих педагогов-психологов на развитие профессионально-значимых личностных качеств, можно выделить косвенные и прямые средства.

Косвенные средства не требуют непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом. При этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным. Прямые средства применяются в процессе непосредственного общения преподавателя и будущих педагогов-психологов в различных конфигурациях в ходе совместной деятельности [5].

По целевому назначению совместной деятельности в ходе совместного решения проблем можно дифференцировать следующие методы подготовки решений – информационно-совещательные, принятия и согласование решений, методы реализации решений, их контроля и оценки.

Информационно-совещательные методы применимы преимущественно для принятия решения и развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога.

Консультация – метод моделирования, интеллектуального обмена мнениями по определенным вопросам между будущими педагогами и преподавателем. По форме консультация может быть организована как собеседование, информационное совещание и т.п. В практике широко используются методы совещания, дискуссии, полемики которые позволяют использовать на практике профессионально-значимые личностные качества.

Среди методов принятия решения по признаку формализации используемого аппарата выделяются следующие: формальные (статистические и экономические); эвристические («мозговой штурм», ролевые игры, имитационное моделирование, аналогия и др.); методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы (компромиссные согласования, «ринги» и т.д.).



Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых мероприятий, защиты результатов опытно-поисковой работы и т.д.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что партисипативные методы развития профессионально-значимых личностных качеств должны предусматривать возможность их влияния на все этапы полного жизненного цикла решения проблемы развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога и использоваться в комплексе с другими способами повышения познавательной активности учащихся, опирающимися как на первичные, так и вторичные мотивы учебной деятельности.

Четвертым условием успешного развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога является *применение стратегических и тактических образовательных технологий развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога.*

В процессе осуществления теоретико-экспериментального исследования мы задались вопросом, как технологизировать деятельность преподавателя вуза, развивающего профессионально-значимые личностные качества будущего педагога-психолога. Материалы проведенного экспериментального поиска позволили заметить следующее: технология развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога связана с построением некоторых инвариантных компонентов личностно-формирующей педагогико-управленческой ситуации, своеобразных общезакономерных характеристик индивидуального и неповторимого. Безусловно, сложность поиска педагогических технологий вообще и развития профессионально-значимых личностных качеств, в частности, состоит в том, чтобы все механизмы личностного воздействия воплотить в строго ограниченном по возможностям, однозначном педагогическом инструментарии. В этом случае мы принимаем точку зрения В.А. Кан-Калика о том, что формой и способом материализации и реализации мастерства как своеобразного уровня возможностей воздействия, которыми располагает педагог, является педагогическая техника как практический инструмент мастерства и практический уровень его реализации [9].

Разделяя мнение Н.В. Борисовой, Е.Ю. Никитиной, О.Н. Перовой, Л.Р.Тицкой и др., под стратегическими образовательными технологиями мы понимаем технологии, ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических образовательных целей. Анализ содержания стратегических образовательных технологий позволил определить их целевую направленность: развитие личностных и профессиональных способностей будущих специалистов. Цель стратегических образовательных технологий обуславливает возможность их использования на всех ступенях профессиональной подготовки обучаемых. В качестве таковых нами выявлены: игровые, исследовательские, тренинговые, лекционные процедуры, все виды практик (стажерская, педагогическая практика и др.), лабораторная работа и т.д.

Анализ научной литературы позволил нам в качестве критериев выбора тактических образовательных технологий принять: а) целевое соответствие тактических образовательных технологий стратегическим; б) соответствие тактических образовательных технологий специфике предлагаемого преподавателем учебного материала; в) активный тип коммуникации как доминирующий; г) технологические возможности реализации тактических образовательных технологий; д) преемственность тактических образовательных технологий (тематическая, логическая, организационная).

Таким образом под педагогическими условиями успешного развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога мы понимаем комплекс взаимосвязанных между собой средств учебного процесса, который способствует максимальной реализации внутренних возможностей студентов в освоении знаний, умений и навыков, необходимых для развития профессионально-значимых личностных качеств, что обеспечивает переход будущих педагогов-психологов на более высокий уровень развития данной компетентности.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: ИКГУ, 1996. - 567 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. Рос. Академия наук. Институт лингвистических исследований / Санкт-Петербург «Норинт», 1998. – 395с.



3. Многоуровневое высшее педагогическое образование / Омский гос. пед. ун-т. – Изд-во Омск. гос. пед. ун-та. Вып. 6. – 1994. – 67 с.,
4. Никитина Е.Ю. Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 144 с.
5. Монахов, В.М. «Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса» / В.М. Монахов – монография, Волгоград, «Перемена», 1995 г., - 125 с.
6. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
7. Осухова, Н.Г. Технология развития эмпатии у будущих учителей / Н.Г. Осухова // Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе школы и вуза: сб. науч. ст. – Волгоград, 1993. – С. 19 – 26.
8. Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя: Сб. науч. тр. / Моск. гос. открытый пед. ин-т // Отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М.: МГОПИ, 1992. – 153 с.
9. Ситняева, Г.А. Толерантные умения как показатель развития делового общения студентов вузов / Г.А. Ситняева // Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации: коллективная монография / под ред. Е.Ю. Никитиной. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – С. 299 – 330, С. 302.
10. Чечет, Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личносно ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Волгоград, 1997. – 21с.

Bibliography

1. Andreev, V.I. Pedagogy of the Creative Self-Development / V.I. Andreev. - Kazan: IKSU, 1996. – 567 p.
2. Chechet, T.I. Future Teachers' Training for Emotional-and-Aesthetic Situations Creating Within Personality Based Learning Process: Synopsis of Dis. ... Cand. Of Ped. / T.I. Chechet. - Volgograd, 1997. – 21 p.
3. Great Explanatory Dictionary of the Russian Language. The Rus. Academy of Sciences. Institute of the Linguistic Studies / St. Petersburg: "Norint, 1998. – 395 p.
4. Monakhov, V.M. Technological Principles of Design and Construction in the Educational Process: Monograph / V.M. Monakhov. – Volgograd: Peremena, 1995. – 125 p.
5. Multi-Level Higher Pedagogical Education. – Omsk: Publishing House of Omsk State. Ped. Univ. - Vol. 6. - 1994. – 67 p.
6. Nikitina, E.Yu. Future Teachers' Training for Educational Differentiation Management / E.Yu. Nikitina. - Chelyabinsk: "Fakel" Publishing House of ChSPU, 1998. – 144 p.
7. Nikitina, E.Yu. Theory and Practice of Future Teachers' Training for Educational Differentiation Management: Monograph / E.Yu. Nikitina. - Chelyabinsk: Publishing House of ChSPU, 2000. - 285 p.
8. Osukhova, N.G. Future Teachers' Empathy Development Technology / N.G. Osukhova // Innovative Technologies in the Educational Process in Schools and Universities: Collection of Scientific Papers. - Volgograd, 1993. - P. 19 - 26.
9. Problems of Teachers' Professional Pedagogical Training: Collection of Scientific Papers / Moscow State Open Pedagogical Institute / Exec. Ed. Yu.G. Kruglov. - M.: MSOPU, 1992. - 153 p.
10. Sintyaeva, G.A. Tolerant Abilities as Indicator of the Higher School Students' Business Communication Development / G.A. Sintyaeva // Higher School Students' Training for Business Communication: Multi-Author Book / Ed. by E.Yu. Nikitina. - M.: VLADOS Humanitarian Publishing Centre, 2008. - P. 299 - 330, P. 302.

Мухамедшина Лилия Мансуровна

соискатель

кафедра дошкольной и социальной педагогики

Набережночелнинский Государственный Педагогический Институт

г. Набережные Челны

Mukhamedshina Liliya Mansurovna

Applicant for a Degree

Chair of Preschool and Social Pedagogy

Naberezhnye Chelny State Pedagogical Institute

Naberezhnye Chelny

Сущность понятия «экологическая образовательная среда»

The Essence of “the Ecological and Educational Environment” Concept

В статье раскрывается сущность понятия «экологическая образовательная среда». Представлены основные модели, параметры и особенности современной образовательной среды.

The article reveals the essence of «the ecological and educational environment» concept. The basic models, parameters and peculiarities of the modern educational environment are presented.

Ключевые слова: среда, образование, экологическая образовательная среда.

Key words: environment, education, ecological and educational environment.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий учеными, как в нашей стране, так и за рубежом.

Несмотря на необычайно широкое употребление понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение». В различных науках среда понимается по-разному и представлено как окружение, особого рода информационная целостность, включающая социальные и материальные компоненты (Н.Я. Крижановская), «социальная ситуация развития», представляющая собой образ жизни, влияющий на формирование и функционирование человек в обществе, его способности, интересы, сознание (Л.С. Выготский, Л.И. Божович), совокупность культурных ценностей, виды деятельности, вещные и субъектные элементы (В.Н. Борисова, В.А. Петровский)[3]. Среда любого образовательного



учреждения представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т. д.) как структурных единиц культуры, следовательно, она может быть рассмотрена как поликультурная. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека. Как отмечает Г. П. Щедровицкий, во взаимоотношении организма со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость для организма [4].

Существуют различные взгляды на содержание термина «образование». Так, например, В. В. Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры». И. Я. Лернер констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире (имеются многие другие близкие определения)». Данное понимание сущности образования точно соответствует семантике этого слова. Слово „образование“ охватывает такие семантические поля: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное. Анализируя использование термина «образование» Э. Н. Гусинский говорит о «следующих основных общеупотребительных значениях этого слова:

— образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

— образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения, с другой;

— образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности,

разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре[1].

Различные значения слова «образование» рассматриваются также И. В. Богдановым:

— отпечаток на человеке следов обучающих и воспитательных технологий, практик и ситуаций, через которые он прошел в ходе своей жизни;

— образование как особую сферу, существующую в обществе наряду с другими сферами: хозяйства, проектирования и тому подобными, и обеспечивающую воспроизводство этого общества, подготовку новых его членов. Такое принципиально иное представление идет не от человека, а от общественной системы;

— образование как особый метод в педагогической работе (например, в отличие от технологизированной подготовки);

— образование как особый исторический тип культурного содержания.

Термин «образовательная среда» прочно вошел в обиход российских психологов в конце XX века под влиянием идей экологической психологии. Под экологией Э. Геккель понимал науку, занимающуюся исследованием взаимоотношений растений, животных, их сообществ с окружающей средой. Позднее, в связи с проблемой деградации и разрушения среды обитания человека, содержание понятия «экология» расширилось. На место растений, животных, их сообществ стали ставить и человека, человеческое общество. А.В. Миронов определяет экологию как науку, исследующую взаимоотношения живых организмов, включая и человека, их сообщество и человеческое общество с окружающей средой [2]. На современном этапе экология всё чаще трактуется как наука, способная решить не только биологические, но и некоторые социальные проблемы. Экологическая психология определяется как формирующаяся в настоящее время междисциплинарная область знаний о психологических аспектах взаимоотношения человека и окружающей среды (пространственно-географической, социальной, культурной), органично включённой в жизнедеятельность человека и служащей важным фактором регуляции его поведения и социального взаимодействия[4]. Большой вклад в



разработку идей экологической психологии внесли С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, И.Д. Зверев.

В современном мире все яснее осознается, что образование личности, в частности экологическое, не следует отождествлять с освоением специальных учебных программ под руководством педагогов. Экологическое образование — это итог действия широкого спектра разнородных факторов. В наше время образование уже не связывается только с деятельностью специальных социальных институтов: детских садов, школ, колледжей или университетов. Уже само понятие «образовательная среда» подчеркивает факт множественности воздействий на личность и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности. Экологическая образовательная среда представляет собой комплекс влияний и условий формирования экологической культуры подрастающей личности. Воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами. Изучение образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как особой сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

В качестве структурных единиц образовательной среды Г. А. Ковалевым выделяются: 1) физическое окружение, 2) человеческие факторы и 3) программа обучения. К «физическому окружению» им отнесены: архитектура здания, размер и пространственная структура помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них детей и т. п. К «человеческим факторам» отнесены: степень скученности детей, личностные особенности, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности воспитанников и педагогов. К

«программе обучения» отнесены такие факторы, как структура деятельности, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения.

В трудах российского психолога В.И. Панова систематизированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными:

1 Эколого-личностная модель образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (детей и педагогов). Этот комплекс, по мнению В.А. Ясвина, включает три структурных компонента:

- пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;
- социальный — характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (детей, педагогов, родителей, администраторов и др.);
- психодидактический — содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

2 Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды разработана В.В. Рубцовым. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым или с другими участниками образовательного процесса. В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых



и косвенных воспитательно-образующих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе». Н.И.Поливанова и И.В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность образовательного учреждения, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики детей и т.д.;

3 Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В.И.Слободчиковым. В качестве базового понятия у В.И. Слободчикова, как и у В.В. Рубцова, выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность. Образовательная среда, по В.И. Слободчикову, представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого ребёнка;

4 Психодидактическая модель образовательной среды предложена коллективом авторов: В.П.Лебедевой, В.А.Орловым, В.А.Ясвиным и др. Авторы, исходя из концепции личностно-ориентированного образования, подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно. Авторы предлагают ориентировать образование на признание за ребёнком приоритета его индивидуальности, в то время как при традиционном обучении ребёнок

становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта познания, о погружении его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением. Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами детей, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. В этой модели само понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения;

5 Экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности детей, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. В качестве основных структурных компонентов образовательной среды Панов выделяет: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент», с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития детей. «Коммуникативный компонент» представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия детей с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент — пространственно-предметные средства,



совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Образовательная среда — часть социокультурного пространства, в котором взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности (А.В. Иванов); локальная же образовательная среда — это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи (В.А. Ясвин). С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин выделяют пять «базовых» параметров образовательной среды: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность. Модальность образовательной среды показывает общую направленность педагогического процесса, а остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей). Широта образовательной среды является ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. Интенсивность образовательной среды является ее структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Степень осознаваемости образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Эмоциональность образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Доминантность образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает образовательную среду

по критерию «значимое — незначимое». Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает — тем более она доминантна. Когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности. Когерентность характеризует образовательную среду по критерию «гармоничное — негармоничное». Это показатель степени согласованности всех локальных образовательных сред, функциональным субъектом которых является данная личность. Иными словами, когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности, или она тесно с ней связана, глубоко интегрирована в нее. Социальная активность образовательной среды является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. Мобильность образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания. Устойчивость образовательной среды характеризует ее стабильность во времени.

А.И. Савенков выделяет особенности современной образовательной среды: интенсивное развитие средств коммуникации, стирание экономических границ, новое соотношение рабочего времени и досуга, изменения в характере труда, женское лидерство, культурный национализм, поляризации общества, быстрое старение населения, триумф личности и др.

Для того чтобы определить структуру оптимальной образовательной среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать здоровый и гармоничный человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его. Понятие образовательной среды позволяет расширить и углубить представления о возможностях образования, его



взаимосвязях и взаимовлиянии с явлениями повседневной жизни человека, учитывая не только рациональные, осознаваемые факторы влияния («образовательная среда прямого воздействия»), но и неосознаваемые («образовательная среда косвенного воздействия»), влияющие посредством подсознания (например, атмосфера образовательного учреждения).

С точки зрения И. В. Гришиной, образовательная среда рассматривается как пространство коммуникаций, которое вовлекает субъекта в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей. Одновременно образовательная среда создается самим индивидом, так как каждый человек развивается в соответствии со своими индивидуальными задатками, интересами, жизненным опытом. Он строит свое уникальное пространство вхождения в культуру, свое видение ценностей, приоритетов познания и способов саморазвития. Следовательно, существенно расширяется представление об образовательной среде как педагогически осознанной возможности, потенциальности развития ребенка, определяющих выбор необходимых и достаточных условий для оформления (опредмечивания) процесса развития в социальном и пространственно-предметном окружении.

Таким образом, под экологической образовательной средой понимается система влияний и условий формирования экологической культуры личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Библиографический список

1. Гусинский, Н.Э., Турчаникова, Ю.И. Введение в философию образования [текст]/Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчаникова. – М.: Логос: 2003.– 248с.
2. Миронов, А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах [текст] / А.В. Миронов. – М.: Педагогическое сообщество России.-2002. -360с.
3. Садретдинова, А.И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников Автореферат дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук [текст]/ А.И. Садретдинова. – Екатеринбург: 2009. – 24с.
4. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [текст]/ В.А. Ясвин. – М.:Смысл: 2001. – 365с.
5. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе [текст]/ В.А. Ясвин. – М.: Смысл: 2000. – 456с.

Bibliography

1. Gusinsky, N.E., Turchanikova, Yu.I. Introduction into Educational Philosophy [Text] / N.E. Gusinsky, Yu.I. Turchanikova. – М.: Logos, 2003. – 248 p.

2. Mironov, A.V. Techniques of the Outworld Studying at Primary School [Text] / A.V. Mironov. – M: Pedagogical Community of Russia, 2002. – 360 p.
3. Sadretdinova, A.I. Pedagogical Designing of the Educational Environment of the Preschool Children' Health and Safety Culture Forming: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped. [Text] / A.I. Sadretdinova. – Yekaterinburg, 2009. – 24 p.
4. Yasvin, V.A. The Educational Environment: From Modeling to Designing [Text] / V.A. Yasvin. – M.: Smysl, 2001. – 365 p.
5. Yasvin, V.A. Psychology of Attitude to Nature [Text] / V.A. Yasvin. – M: Smysl, 2000. – 456 p.



УДК 378.126

ББК 74.58

Нагуманова Айгуль Дамировна

преподаватель

кафедра экономической теории

Уфимский государственный нефтяной технический университет

г. Уфа

Nagumanova Aygul Damirovna

Lecturer

Chair of Economic Theory

Ufa State Oil Technical University

Ufa

Подготовка педагогов к внедрению модифицирующих новшеств в образовательный процесс ВУЗа**Pedagogical Staff Training for Modifying Innovations Introduction into the Educational Process at a Higher School**

В настоящей статье рассмотрена структурно-функциональная модель подготовки педагогов гуманитарных кафедр к внедрению модифицирующих новшеств в образовательный процесс технического ВУЗа, педагогические условия, способствующие готовности педагогов к нововведенческой деятельности, этапы подготовки педагогов к нововведенческой деятельности.

The article presents the structural-and-functional model of the nonscience chair teachers' training for modifying innovations introduction into the educational process at a higher technical school, pedagogical environmental complex contributing to the teachers' readiness for innovation activity, stages of teachers' training for innovation activity.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационная деятельность, новшество, модифицирующее новшество, нововведение, инновация, модернизация, традиционализация.

Key words: pedagogical innovations, innovation activity, innovation, modifying innovation, novelty, modernization, traditionalization.

Модернизация системы образования, осуществляемая в нынешних социально-экономических условиях РФ и направленная на дальнейшую инновационную деятельность в системе образования, выдвигает на первый план целый ряд проблем, в том числе подготовку педагогов к внедрению новшеств в образовательный процесс. По нашему убеждению, подготовка педагогов к внедрению новшеств это одно из необходимых условий традиционализации новшества, т.к. решающее значение имеет личностно-психологическое отношение педагогов к новшествам. Именно от этого, в конечном счете, и зависит реализация или провал задуманного. Отметим, что

педагогический коллектив - это не единое монолитное целое. В силу многих причин (мотивация, профессионально-личностная позиция и т.д.) педагоги по-разному относятся к нововведениям. В любом коллективе есть сторонники обновления учреждения и противники перемен. Поэтому, на сегодняшний день для достижения традиционализации новшества необходимо выдвигать и решать важнейшую задачу подготовки педагогов к нововведению.

Теоретическая разработка проблемы подготовки педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс актуализировала необходимость разработки структурно-функциональной модели подготовки педагогов гуманитарных кафедр к внедрению модифицирующих новшеств в образовательный процесс технического ВУЗа, так как объектом нашего исследования выступал образовательный процесс образовательного учреждения ВУЗа. (Рис. 1). Заметим, что при постановке цели функционирования модели мы основывались на социальном заказе общества, заложенным президентом Российской Федерации, ориентирующего педагогов на модернизацию и внедрение новшеств в образование.

В модели подготовки педагогов кафедр к внедрению новшеств в образовательный процесс мы выделили два аспекта: теоретический и практический.

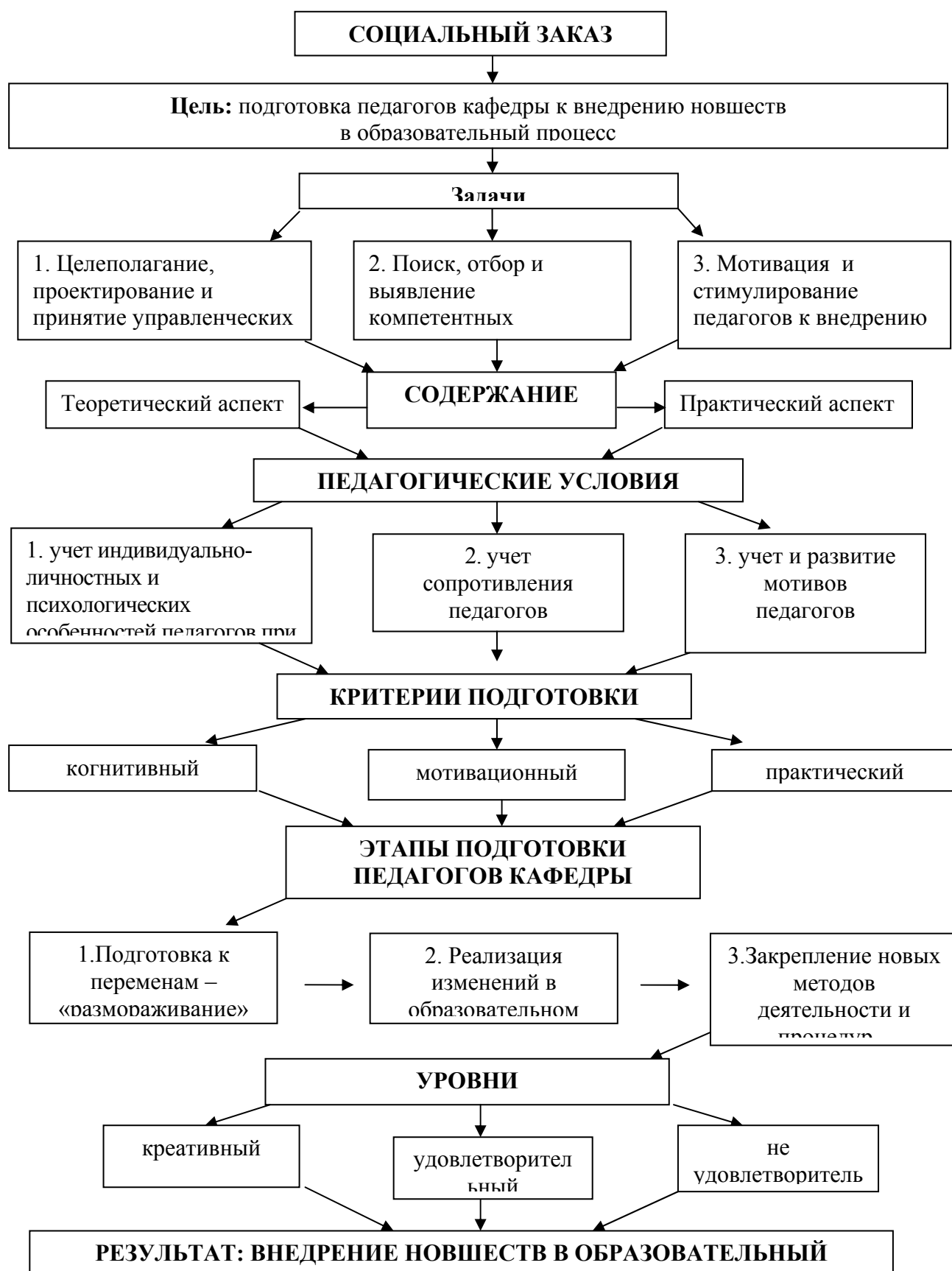


Рис.1 Структурно-функциональная модель подготовки педагогов гуманитарных кафедр к внедрению модифицирующих новшеств в образовательный процесс технического ВУЗа

Теоретический аспект предполагает наличие у педагогов прогностических, аналитических, проектировочных, организаторских, рефлексивных, творческих, исследовательских умений. Первым шагом готовности педагога к внедрению новшеств в образовательный процесс является выявление способности педагога к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку от этого зависит рост его профессионального мастерства, требовательность к своей работе, адекватная оценка реального уровня профессионального развития.

Следующим шагом на пути готовности педагога к внедрению новшеств является поиск своей позиции, когда педагог осознает, что эффективность его деятельности зависит от продуцирования собственных решений. Далее идет своеобразный внешний и внутренний профессиональный диалог, который заключается в критическом анализе различных вариантов решения поставленных задач. Четвертым шагом является выбор приоритета, построение основ своего авторского варианта обучения на основе сопоставления традиционных систем педагогической деятельности с ее инновационными образцами, которые представляются педагогу в ходе интерактивных занятий. Последним этапом является ситуация отказа от стереотипов, рефлексия собственного опыта, обоснование и апробация своей авторской системы.

Первоочередной задачей руководителя при внедрении новшеств в образовательный процесс является определение педагогов к новшествам, сбор альтернативных мнений о них. Установка на нововведение зависит от индивидуальных особенностей личности: типа нервной деятельности, степени рефлексии и тревожности, креативности, компетентности, самооценки. Поэтому следующей задачей управляющего новшествами является перевод педагогов из группы негативистов и нейтралистов в зону повышенной мотивации. Если педагог осознает свою миссию, то начинается его самоопределение, самовыражение, самореализация, саморазвитие.

Практический аспект предполагает владение педагогами методологической грамотностью и реализацию новшеств в образовательный процесс.



Готовность к нововведениям - это такое личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются личностная направленность, которая заключается в стремлении и потребности внедрять новое, а также знания и практические умения реализовать новые способы и формы осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо остановиться на психологических требованиях к личности педагога, осваивающего новые технологии, включающих вариативность мышления, эмпатийность, синтонность, т.е. способность настроиться на «волну» другого человека, толерантность, коммуникативность. Между тем, компетентность педагога определяет его постоянное развитие, совершенствование профессиональных умений, навыков и качеств.

Развитие этих качеств, высокий уровень общей культуры, психолого-педагогическая и технологическая компетентность, креативность педагога - все это способствует повышению уровня его готовности к внедрению новшеств и к овладению новыми педагогическими технологиями. Готовность - это, прежде всего, условие успешного выполнения деятельности, избирательная активность, настраивающая личность на будущую деятельность и является качественным показателем зрелости саморегуляции педагога, как активно действенное состояние личности, выражающее способность решать задачи с учетом конкретных условий и обстоятельств практической деятельности.

В качестве критериев подготовленности педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс нами выделены следующие: когнитивный (компетентность педагога; умения устанавливать связь между компетенциями и применять их при внедрении новшеств в образовательное учреждение); мотивационный (мотивы внедрения новшеств в образовательное учреждение, осознание себя неотъемлемой частью образовательного учреждения); практический (инициативность в организации общих дел, направленность на активное взаимодействие с другими педагогами по внедрению новшеств в образовательное учреждение).

На основе предложенных критериев нами определены три уровня подготовленности педагогов кафедр к внедрению новшеств образовательном

учреждении: не удовлетворительный (личность педагога характеризуется стереотипностью решений, отсутствием инициативы и самостоятельности при внедрении новшеств в образовательный процесс); удовлетворительный (личность педагога характеризуется умением включаться в коллективные дела, наличием потребности во внедрении новшеств и стремления к участию в коллективных делах); креативный (личность педагога характеризуется яркой выраженной готовностью к внедрению новшеств в образовательном учреждении, способностью принимать нестандартные решения, компетентностью в сфере педагогической инноватики).

Для практической реализации в условиях образовательного учреждения предложенной модели по подготовке педагогов кафедры к внедрению новшеств необходимо учитывать основные педагогические условия.

Одним из педагогических условий подготовки педагогов к внедрению новшеств в образовательном учреждении является учет индивидуально-личностных и психологических особенностей педагогов при поэтапном нововведении.

Подготовка педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс проходит несколько этапов.

Первый этап образно назовем «размораживанием» - подготовка к переменам. На этом этапе руководитель разъясняет подчиненным причины изменения, цели, роль педагогов в процессе перемен. На данном этапе эффективное убеждение является одним из важнейших условий достижения традиционализации новшества. Чтобы донести ее до педагогов, убедить в том, что изменения необходимы, можно использовать прием сравнения данного учебного заведения с другой. Задача такого сравнения не в том, чтобы «напугать» педагогический коллектив или упрекнуть педагогов, а чтобы выявить проблемные зоны в деятельности данного образовательного учреждения, убедить коллег заняться решением этих проблем. Если педагоги поверят, что существующие традиции, очень важные для них, не будут упразднены (что очень болезненно отразится на жизни коллектива), они поверят руководителю и не станут оказывать сопротивление переменам. На этом этапе необходимо, с одной стороны, дать время коллективу для снятия



психологического напряжения, с другой - начать обучение, например, организовать постоянно действующий научно-методический семинар, так как никакие перемены невозможны без повышения профессиональной квалификации педагогов.

Реализация изменений в образовательном учреждении составляет второй этап. На этом этапе руководителю необходимо менять только то, что необходимо для достижения желаемого улучшения, т.е. иметь достаточный резерв времени, административных, кадровых, финансовых, юридических ресурсов на случай затруднений, быть готовым внести коррективы в стратегию изменений. На этом этапе очень важно не забывать отмечать «маленькие победы», поощрять их, показывать педагогам реальность перемен, поддерживать в коллективе стремление к успеху, создавать ситуацию успеха. Для этого разумно разделить достаточно длительный процесс преобразований на меньшие временные отрезки, четко спланировать их последовательность, фиксировать промежуточные результаты внедрения изменений. Управление изменениями на этом этапе фактически должно заключаться в четком исполнении программы намеченных действий и параллельно - в отслеживании того, не изменилась ли ситуация настолько, что намеченную и утвержденную программу нужно срочно корректировать. Главным объектом мониторинга на этом этапе должно стать эмоциональное состояние людей. Оценка психологического состояния педагогов, их настроение должны быть в центре внимания руководителя. Для определения психологической комфортности работы в условиях изменений можно провести анкетирование педагогов, где в основном констатируется общее психологическое состояние педагога, и по результатам этого анкетирования можно дальше планировать нововведенческую работу в данном образовательном учреждении.

Закрепление новых методов деятельности и процедур – «замораживание» является третьим этапом подготовки. Он необходим педагогам для закрепления навыка деятельности в новых условиях. Для этого тоже необходимо время и спокойные условия для работы. К сожалению, очень часто отсутствие этого этапа в программе преобразований не позволяет добиться эффективности внедрения изменений, так как именно в это время происходит закрепление новых способов работы в практике.

На данном этапе руководителю целесообразно проводить постоянный мониторинг степени инструментализации педагогов внедряемым новшеством.

В процессе нововведения необходимо учесть и то, что некоторые педагоги могут оказывать скрытое сопротивление изменениям. Сопротивление педагогов изменениям - важный участок постоянного управленческого внимания руководителя. Сопротивление переменам - естественная реакция людей на изменения сущностных составляющих их жизни, поэтому полностью избежать его практически невозможно. Значит, администрации предстоит осваивать управленческие методы преодоления сопротивления и активно использовать их в своей деятельности (метод информирования о новшестве; метод организации сотрудничества; метод демократичных процедур; метод убеждений; метод поощрений). Следовательно, вторым педагогическим условием подготовки педагогического коллектива к внедрению новшеств в образовательное учреждение являются использование управленческих методов преодоления сопротивления изменениям.

Третьим педагогическим условием подготовки педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс является развитие мотивации педагогов. Педагогическая деятельность, в том числе и инновационная, как известно, побуждается внешними и внутренними мотивами. При доминировании внутренних мотивов педагог стремится к достижению максимально высоких результатов в образовательном процессе, к личностному развитию студентов. Он восприимчив к новому, инициативен, находится в постоянном поиске. При преобладании внешних мотивов стимулом участия педагога в инновационной деятельности служит материальное вознаграждение. В психолого-педагогической теории и практике существует снисходительное и негативное отношение к таким педагогам, т.к. работу они выполняют формально, не стремясь к повышению квалификации, поскольку для них важны количественные показатели, а не реальный уровень воспитанности и обученности. Утверждают, что они невосприимчивы к инновациям и потому всегда возглавляют ряды их противников. Самой благоприятной для процесса нововведения является наличие внутренней мотивации, но оправдывается и та



результативная ситуация, когда педагога побуждает к действию желание получить вознаграждение или более высокий квалификационный разряд.

Широкое распространение инноваций, успехи и неудачи в использовании новых педагогических технологий подводят нас к постановке проблемы более широкого плана, а именно: какой педагог нужен обновляющемуся образовательному учреждению и каковы компоненты педагогической деятельности, позволяющие обеспечить успех инновационным процессам? Но, в данный момент, приходится констатировать неготовность педагогов и образовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности. Современному педагогу приходится учиться уже в процессе нововведения, несмотря на то, что обучение должно производиться заранее - до начала инновационного процесса. Все это говорит о необходимости пересмотра традиционного взгляда на педагога как ретранслятора знаний. Времена, когда педагог в своей деятельности руководствовался предписанием «хорошо знать свой предмет и излагать его ясно», давно прошли. Сложные задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, требуют принципиально иного подхода к подготовке педагога в стенах вуза и последипломной переподготовке. В самом общем виде суть новой парадигмы педагогического образования заключается в том, чтобы перейти от подготовки преподавателя-предметника к воспитанию преподавателя-исследователя, имеющего широкую методологическую оснащенность, умеющего вести исследовательский поиск, способного разработать свою авторскую программу. В определенном смысле педагогические условия, обуславливающие успешность решения широкого спектра поставленной в модели цели и решаемых задач, будут способствовать успешности принятия решений и их осуществлению в образовательном процессе.

Таким образом, процесс подготовки педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс требует решения таких важнейших задач как: 1. целеполагание, проектирование и принятие управленческих решений; 2. поиск, отбор и выявление компетентных педагогов; 3. мотивация и стимулирование педагогов к внедрению новшеств в образовательный процесс.

В процессе подготовки педагогов кафедры к внедрению новшеств в образовательный процесс необходимо учитывать важнейшие педагогические условия: 1. учет индивидуально-личностных и психологических особенностей педагогов при поэтапном нововведении; 2. учет сопротивления педагогов к изменениям; 3. учет и развитие мотивов педагогов к процессу нововведения. Именно эти педагогические условия, по нашему глубокому убеждению, способствуют успешной традиционализации внедряемых новшеств в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития/В.И. Андреев. - Казань: центр инновационных технологий, 2003.-308с.
2. Иванова, С.В. Мотивация на сто процентов/С.В. Иванова. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2006.-55с.
3. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия/А.И. Пригожин. - М.: Политиздат, 1989.-105
4. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования/Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.-12с.
5. Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация/Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.-14с.
6. Рудакова, И.А. Основы управления педагогическими системами/И.А. Рудакова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.-94с.
7. Херцберг, Ф. Мотивация к работе/Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б.Блох Снидерман ; пер. с англ. (Д.А. Куликов). - М.: Вершина, 2007.-224с.

Bibliography

1. Andreev, V.I. Pedagogical Science: Training Course for Creative Self-Development / V.I. Andreev. - Kazan: Innovation Technologies Centre, 2003. -308 p.
2. Herzberg, F. Work Motivation / F. Herzberg, B. Mosner, B. Blokh, Sniederman // Transl. from Eng. by D.A. Kulikov. - M.: Vershina, 2007. – 224 p.
3. Ivanova, S.V. 100 Per Cent Motivation / S.V. Ivanova. - M.: Alpina-Business Books, 2006. – 55 p.
4. Prigozhin, A.I. Novelties: Stimuli and Obstacles /A.I. Prigozhin. - M.: Politizdat, 1989. – 105 p.
5. Rudakova, I.A. Bases of Pedagogical System Management / I.A. Rudakova. –Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. – 94 p.
6. Selevko, G.K. Pedagogical Technologies on the Basis of Didactic and Methodological Improvement / G.K. Selevko. - M.: School Technologies Research Institute, 2005. – 12 p.
7. Selevko, G.K. Traditional Pedagogical Technology and Its Humanistic Modernization / G.K. Selevko. - M.: School Technologies Research Institute, 2005. – 14 p.



УДК 76.098

ББК 46.7

Петрухина Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра безопасности жизнедеятельности

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Petrukhina Irina Viktorovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Life Safety

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Педагогическое обеспечение проблемы формирования экологической компетентности учителя физической культуры и безопасности жизнедеятельности**Pedagogical Support of Physical Training and Life Safety Teachers' Ecological Competence Forming**

В статье представлен понятийный аппарат проблемы формирования экологической компетентности учителя физической культуры и безопасности жизнедеятельности, система его экологической подготовки, педагогические условия ее успешной реализации в образовательном процессе высшей школы, данные экспериментальной работы.

The article presents the conceptual field of the problem of physical training and life safety teachers' ecological competence forming, the system of the teachers' ecological training, pedagogical environmental complex of its effective functioning in the educational process of higher schools, data of experimental work.

Ключевые слова: компетентность, экологическая компетентность, будущий учитель физической культуры и безопасности жизнедеятельности, педагогическая система, педагогические условия.

Key words: competence, ecological competence, future physical training and life safety teacher, pedagogical system, pedagogical environmental complex.

Проблемы экологии, оздоровления общества, безопасной жизни и развития физической культуры и спорта относятся к числу приоритетных в современной России.

Актуальность поставленной проблемы осознается на государственно-правовом уровне и отражена в Законе РФ «Об образовании», Концепции модернизации Российского образования до 2010 г., Концепции общего и экологического образования, а также в Федеральных законах «Об охране окружающей среды» и «Об охране здоровья граждан».

Одна из стратегических задач высшего педагогического образования в настоящее время – формирование личности с высоким уровнем экологической культуры, способной не только адаптироваться к быстро меняющимся условиям, но и обеспечить своей профессиональной педагогической деятельностью дальнейшее устойчивое развитие общества.

На современном этапе изменяются различные компоненты профессиональной педагогической подготовки будущего учителя: совершенствуется ее структура, внедряются новые технологии, изменяются методы и формы высшего педагогического образования. Перед научно-педагогическими коллективами вузов ставится задача разработать такие способы повышения эффективности учебного процесса, которые позволили бы, не увеличивая сроков обучения, улучшить профессиональные качества будущего учителя. Одно из направлений – интеграция наук, которая обеспечивает высокий результат в процессе высшего педагогического образования.

Формирование у студентов целостного представления о деятельности учителя физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФК и БЖ) на базе интеграции дисциплин, входящих в учебный план, должно обеспечить взаимосвязь теоретического и практического осмысления основ профессиональной деятельности учителя с умениями практической реализации теоретических знаний.

В научных публикациях, в материалах о здоровом образе жизни часто справедливо отмечаются негативные моменты в экологии среды обитания человека. Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач общественного и социального развития обуславливает актуальность подготовки будущего учителя ФК и БЖ, который должен иметь научное представление о новых подходах к преподаванию дисциплин, способствующих формированию экологической компетентности.

«Экологическая компетентность учителя» – это профессионально-личностная характеристика будущего учителя ФК и БЖ, которая включает в



себя мотивационную, когнитивную и технологическую компетенции и позволяет создавать и применять здоровьесберегающие технологии.

«Формирование экологической компетентности» – это целенаправленный и организованный процесс, инициирующий собственную активность студентов к здоровьесбережению для повышения уровня их профессиональной педагогической подготовки.

Система формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих блоков (целевого, содержательного, деятельностного, результативного), необходимых для организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Целевой блок системы, включающий определение цели и конкретных задач экологической подготовки будущего учителя ФК и БЖ, является системообразующим. Цель экологической подготовки будущего учителя ФК и БЖ определяется социальным заказом государства и общества в системе высшего профессионального образования, а также требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и заключается в формировании экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ. Цель конкретизируется в задачах: сформировать мотивацию; экологические знания; экологические умения будущего учителя ФК и БЖ.

Содержательный блок разработанной системы представлен совокупностью мотивационно-целевого, когнитивного и операционально-технологического компонентов.

Мотивационно-целевой компонент включает потребности и цели формирования экологической компетентности; предполагает формирование его субъектной социально-профессиональной позиции; формирование способности к самореализации и самоопределению; направлен на формирование у будущего учителя ФК и БЖ положительного отношения к экологической деятельности; осознание будущим учителем значения и необходимости реализации

экологической деятельности, стремление к творческому применению экологических знаний и умений.

Когнитивный компонент предусматривает наличие у будущего учителя теоретических знаний по основным разделам экологии; знаний структуры и содержания глобального экологического кризиса, причин, его вызывающих, путей выхода из него; методов решения возникающих проблем в области окружающей среды и здоровьесбережения.

Операционально-технологический компонент включает умение использовать активные формы экологического образования, связанные с окружающей средой и способствующие получению студентами экологических знаний; вовлечение студентов в активный познавательный процесс; применение приобретенных знаний на практике.

В деятельностном блоке системы – три компонента.

Деятельностно-стимулирующий компонент – формирование мотивации профессионально и личностно значимых экологических ценностей, потребностей, установок, умений детерминировать, направлять, регулировать профессиональное саморазвитие; формирование потребностей в двигательной активности субъектов образования.

Содержательно-интегративный компонент рассматривает методологическую, теоретическую, методическую и практическую подготовку. *Методологическая подготовка* включает в себя: осознание необходимости экологической деятельности; понимание разнообразия профессии; освоение знаний об особенностях экологической деятельности. *Теоретическая подготовка* способствует овладению и использованию студентами междисциплинарных знаний и знакомит будущих учителей с современными междисциплинарными технологиями и педагогическими приемами, способствующими осуществлению междисциплинарных связей на занятиях. *Методическая подготовка* – использование педагогами различных форм и методов профессионально-направленной экологической деятельности в процессе внедрения интегрированного курса; комплексное применение знаний по различным дисциплинам. *Практическая подготовка* опирается на систему



методологических, теоретических, методических знаний и умений. При этом преподаватель в своей деятельности использует различные формы занятий. Особый акцент делается на интеграцию дисциплин, чтобы синтезировать общие понятия и связи на уровне междисциплинарного обобщения знаний, выделяя общие идеи, закономерности и понятия. В ходе практической деятельности студент осуществляет обозначенную стратегию, связанную с профессиональными перспективами, в виде самопознания, самообразования и самореализации,

Оценочный компонент – приобретение опыта выбора из альтернатив, осуществленного на основе соотнесения личностных возможностей, а также исследовательские, оценочные, поведенческие, природоохранные умения.

Результативный блок разработанной системы предполагает наличие конечного результата, а именно: овладение будущим учителем ФК и БЖ определенным уровнем экологической компетентности, включающей мотивационную, когнитивную и технологическую компетенции.

Мотивационная компетенция включает наличие у будущего учителя знаний о мотивации школьников к сохранению и укреплению своего здоровья; наличие у будущего учителя ФК и БЖ положительной мотивации для проведения занятий на основе интегрированного курса, направленного на сохранение и укрепление здоровья; выявление, а затем и формирование позитивных побуждений будущего учителя к экологически обоснованной деятельности; уверенность в преодолении трудностей в овладении экологическими знаниями и формами деятельности; соответствие учебных и экологических интересов, устойчивая потребность в знаниях; стремление к совершенствованию качеств личности, значимых для выполнения высокопрофессиональной экологической деятельности; состояние, характеризующее положительное, устойчивое отношение к формированию экологической компетентности.

Когнитивная компетенция предполагает сумму и уровень знаний в области экологической компетентности; соответствие учебных и экологических интересов, устойчивую потребность в знаниях; владение информацией о

содержании экологического образования; знание о способах совершенствования профессиональной деятельности в области изучения, контроля и охраны окружающей среды.

Технологическая компетенция будущего учителя ФК и БЖ включает практические умения, навыки и опыт владения технологиями экологической деятельности в процессе реализации интегрированного курса, направленного на сохранение и укрепление здоровья; навыки, необходимые педагогу для осуществления профессиональной деятельности (прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные); активное стремление к профессиональной экологической деятельности.

Формирование экологической компетентности – это целенаправленный и организованный процесс профессионально-личностного становления специалиста, инициирующий собственную активность студентов по здоровьесбережению, посредством внедрения в образовательный процесс интегрированного курса «Экология, здоровье и безопасность жизни». Модульное строение разработанной технологии позволяет выделить три этапа данного процесса: информационно-деятельностный, операционно-познавательный и практико-ориентированный.

На первом этапе – *информационно-деятельностном* – была создана база формирования экологической компетентности. Будущие учителя ФК и БЖ усваивали экологические понятия, подтверждающие значимость экологических знаний и умений; изучали и критически оценивали собственный образ жизни, роль физкультурно-оздоровительных занятий в формировании здорового образа жизни в будущей профессиональной деятельности; овладевали знаниями о системе факторов окружающей природной среды и факторов, определяющих здоровье, а также факторов, способствующих сохранению и укреплению здоровья; анализировали основные факторы риска в сложившейся экологической ситуации, принципы активного оздоровления и защиты детей в образовательном учреждении.



На втором этапе – *операционно-познавательном* – осуществлялось ознакомление будущего учителя ФК и БЖ с теоретическими основами экологической деятельности, формирование экологических знаний и умений в процессе интегрированного курса, педагогической практики в летних оздоровительных лагерях и образовательных учреждениях; раскрывались теоретико-практические основы формирования экологической компетентности в ходе научно-исследовательской работы; формировался интерес студентов к проблеме сохранения и укрепления как собственного здоровья, так и здоровья учащегося.

На третьем этапе – *практико-ориентированном* – осуществлялись стабилизация и закрепление умений и навыков, отражающих исследуемую компетентность. На основе творческой самостоятельной деятельности, опосредованной интегрированным курсом «Экология, здоровье и безопасность жизни», происходило дальнейшее развитие экологической мотивации будущего учителя ФК и БЖ, накапливался опыт экологической деятельности, формировалось ценностное отношение к здоровью подрастающего поколения.

Оценка проводилась по трехуровневой шкале (низкий, средний и высокий уровень) сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Технология формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ включала интегрированный курс «Экология, здоровье и безопасность жизни», ориентированный на ценностное отношение к здоровью подрастающего поколения.

Реализация интегрированного курса «Экология, здоровье и безопасность жизни» происходила в следующих направлениях: пополнение словарного запаса экологических понятий у будущего учителя ФК и БЖ; установление и развитие контактов с государственными структурами, выполняющими экологические и здоровьесберегающие функции; стимулирование студентов на индивидуальную работу, в том числе взаимные консультации, взаимопосещение занятий в ходе педагогической практики; осознание проблем, связанных с сохранением и укреплением здоровья ребенка (экоклимат в классе

и в школе, невысокое качество полиграфии учебных пособий, несоответствие школьной мебели и оборудования гигиеническим нормам, недопустимый уровень загрязнения воздуха в учебных и спортивных помещениях); достижение более высокого уровня сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Методы формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ включали в себя: методы формирования экологических знаний и умений; методы организации экологической деятельности; методы стимулирования и мотивации субъекта экологической деятельности; методы контроля эффективности формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Педагогические условия процесса формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ:

Первое педагогическое условие – *формирование у будущего учителя ФК и БЖ положительной мотивации осуществления экологической деятельности* – стимулирует развитие экологического образования, превращает экологическую деятельность в средство удовлетворения познавательной потребности, формирует положительную мотивацию будущего учителя ФК и БЖ.

Второе педагогическое условие – *реализация междисциплинарного принципа интеграции экологических модулей дисциплин общепрофессионального, естественно-научного, предметного и блока дополнительной подготовки к профессиональной педагогической деятельности будущего учителя ФК и БЖ* – предполагает интеграцию основных экологических модулей и основных экологических понятий; построение на междисциплинарной основе единых педагогических требований к усвоению будущим учителем комплекса экологических знаний, умений и навыков; синхронизацию основных этапов развития позитивной индивидуальной экологической ответственности будущего учителя ФК и БЖ и этапов становления профессиональных компетенций.



Третье педагогическое условие – включение будущего учителя ФК и БЖ в экологическую деятельность - реализовано при субъектно-субъектном взаимодействии: студент становится центральной фигурой учебного процесса и действует как активный субъект, а преподаватель выступает в роли компетентного консультанта, координатора его экологической деятельности, оказывая необходимую помощь студенту.

Целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования. На основании поставленной цели были сформулированы следующие задачи: изучить состояние образовательного процесса в вузе в аспекте формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ; определить исходный уровень сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ; реализовать систему формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ; посредством разработанной педагогической технологии апробировать вышеназванную систему; зафиксировать изменения в процессе формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ; обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Для объективной и независимой оценки результатов опытно-экспериментальной работы была сформирована группа экспертов, в состав которой входили пять профессоров и доцентов ЧГПУ. Экспертной группой были подтверждены показатели сформированности экологической компетентности, на основе которых проводилась оценка полученных результатов.

Экспериментальная работа включала три этапа – констатирующий, формирующий, обобщающий. Констатирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса педагогического вуза и был направлен на решение следующих задач: изучить состояние образовательного процесса с точки зрения формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ; определить методы диагностики, позволяющие

выявить и объективно оценить уровень сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

В ходе экспериментальной работы было проведено четыре среза: начальный – на констатирующем этапе, два промежуточных – на формирующем этапе и контрольный – на обобщающем этапе.

Экологическая компетентность будущего учителя ФК и БЖ оценивалась по следующим критериям: по уровню мотивации, уровню экологических знаний и уровню экологических умений. Каждый из них оценивался по трем показателям, в соответствии с которыми определялся общий уровень экологической компетентности: низкий, средний и высокий. Переход участника эксперимента на более высокий уровень экологической компетентности являлся основным показателем эффективности разработанной нами системы и технологии ее реализации на фоне комплекса педагогических условий.

Диагностика сформированности экологических знаний и умений проводилась с помощью тестов, содержание которых коррелировало с требованиями к качеству экологической подготовки студентов по данной специальности. Для оценки уровня сформированности профессиональных мотивов использовалась методика изучения учебных мотивов студентов А.А. Реана, прием визуализированных проблемных вопросов. Дополнительно проводилась самооценка мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности.

Результаты констатирующего этапа показали невысокий исходный уровень сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ. Около 75% студентов имеют низкий уровень сформированности экологической компетентности, около 25% - средний; студенты, имеющие высокий уровень, выявлены не были вообще.

Анализ и обобщение результатов констатирующего эксперимента подчеркнули необходимость внедрения специальной системы формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ, функционирующей на основе технологии и определенных педагогических условий.



Для дальнейшего сравнения были сформированы группы студентов, имеющие примерно одинаковые параметры. В экспериментальных группах проверялась эффективность системы формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ при внедрении технологии ее эффективной реализации путем варьирования соответствующих педагогических условий.

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) реализовалась система формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ и технология ее реализации при одном педагогическом условии: формирование у будущего учителя ФК и БЖ положительной мотивации осуществления экологической деятельности.

Во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) исследуемая система и технология ее функционирования была реализована путем внедрения двух педагогических условий: 1) междисциплинарного принципа интеграции экологических модулей учебных дисциплин при подготовке будущего учителя ФК и БЖ к профессиональной педагогической деятельности и 2) включения будущего учителя ФК и БЖ в экологическую деятельность.

В третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) апробирована система формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ и внедрена технология ее реализации при осуществлении трех названных педагогических условий.

В четвертой, контрольной, группе (КГ) образовательный процесс протекал традиционно.

Сравнительный анализ данных начального, первого промежуточного и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию экологической компетентности будущего учителя количество студентов, имеющих низкий уровень, снизилось в ЭГ-1 на 58%, в ЭГ-2 – на 56%, ЭГ-3 – на 60%, в КГ – на 37,5%. Количество студентов, находящихся на среднем уровне, увеличилось в ЭГ-1, на 16,6%, в ЭГ-2 – на 12%, в ЭГ-3 – на 4%, в КГ – на 20,8%. Наибольшее количество студентов с высоким уровнем сформированности экологической

компетентности по всем показателям зафиксировано в ЭГ-3 – 14 человек, их общее количество повысилось в данной группе на 56%, в ЭГ-2 – на 44%, в ЭГ-1 – на 41,7%, в КГ – на 16,7%. В группе, где процесс формирования экологической компетентности проходил без учета выявленных нами особенностей, этот показатель существенно не изменился.

Сравнительный анализ результатов начального и контрольного срезов (табл.) позволил сделать вывод о положительной динамике уровня формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Таблица

Сравнительные данные показателей сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ

Группа	Кол-во человек	Низкий уровень				Средний уровень				Высокий уровень				Критерий Стьюдента ($\alpha=0,005$)	
		начал. Срез		контр. срез		начал. срез		контр. срез		начал. срез		контр. срез		$t_{набл}$	$t_{табл}$
		кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол	%		
ЭГ-1	24	19	79,1	5	20,8	5	20,9	9	37,5	0	0	10	41,7	5,559	4,302
ЭГ-2	24	19	79,1	4	16,7	5	20,9	9	37,5	0	0	11	45,8	5,526	4,302
ЭГ-3	24	16	66,7	2	8,3	7	33,3	8	33,4	0	0	14	58,3	6,414	4,302
КГ	24	18	75,0	9	37,5	6	25,0	11	45,8	0	0	4	16,7	4,271	4,302

В ЭГ-3, где апробировалась система формирования экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ и внедрялась технология ее эффективной реализации при осуществлении трех названных педагогических условий, выявилась наибольшая положительная динамика уровней сформированности экологической компетентности будущего учителя ФК и БЖ.

Объективность и достоверность полученных результатов были доказаны с помощью методов математической статистики (критерий Стьюдента), что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

Наряду с этим мы считаем, что существует ряд проблем, требующих дальнейшего изучения, например, разработка мониторинга формирования экологической компетентности будущего учителя на основе личностно ориентированной технологии; выявление организационно-педагогических и методических условий интенсивной профилактики отклонений в состоянии здоровья обучающихся в сложившейся экологической ситуации.

**Библиографический список**

1. Коробкин В.И., Передельский Л.В. Экология. – Феникс, 2010. – 602 с.
2. Жуйкова Т.В. Экология человека: учебное пособие для вузов. – Нижний Тагил, 2008. – 335с.
3. Прохоров Б.Б. Экология человека: учебник для вузов. – М.: Академия, 2005. – 319 с.
4. Гигиена и экология человека / ред. Н.А. Матвеева – М.: Академия, 2005. – 303 с.
5. Степановских А.С. Прикладная экология. – Юнити, 2009 - 751 с.

Bibliography

1. Hygiene and Human Ecology / Ed. by N.A. Matveev. – M.: Academy, 2005. – 303 p.
2. Korobkin, V.I., Peredelsky, L.V. Ecology / V.I. Korobkin, L.V. Peredelsky. – Phoenix, 2010. – 602 p.
3. Prokhorov, B.B. Human Ecology: Study Guide for Higher Educational Institutions / B.B. Prokhorov. – M.: Academy, 2005. – 319 p.
4. Stepanovskikh, A.S. Applied Psychology / A.S. Stepanovskikh. – M.: Unity, 2009 – 751 p.
5. Zhuykova, T.V. Human Ecology: Study Guide for Higher Educational Institutions / T.V. Zhuykova. – Nizhni Tagil, 2008. – 335 p.

УДК 371.1
ББК 78.1

Плугина Наталья Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра естествознания и философии образования
Магнитогорский государственный университет
г. Магнитогорск
Plugina Nataliya Alexandrovna,
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Natural Sciences and Education Philosophy
Magnitogorsk State University
Magnitogorsk

**Развитие информативного мышления в образовательной среде диалога
научных культур**
**Informative Thinking Development in the Educational Environment of
Scientific Cultures Dialogue**

В статье обоснована необходимость применения интегративного подхода (в частности, метода дополнительности) при формировании информативного мышления, выявлены связи между гуманитарным и естественнонаучным знанием. Определены этапы формирования, критерии и параметры информативного мышления.

The article proves the necessity of the integration approach application (a complementarity method, in particular,) by means of informative thinking forming; connections between humanitarian and natural-science knowledge are revealed; formation stages, criteria and parameters of the informative thinking are defined.

Ключевые слова: диалог научных культур, развитие личности, интегративные понятия, информационная модель, информативное мышление.

Key words: scientific cultures dialogue, personality development, integrative concepts, information model, informative thinking.

На сегодняшний день одной из основных задач образования является обеспечение профессиональной мобильности выпускника, который должен быть готов в быстро изменяющихся рыночных условиях к столь же быстрой смене профессии, в случае необходимости. Для этого мышление, которым он должен обладать, должно быть универсальным, позволяющим быстро овладеть новой не только родственной специальностью. Формированию описанного мышления, на наш взгляд, может способствовать образовательная среда диалога научных культур с соответствующим содержанием образования.



Содержание образования является важнейшим условием формирования сознания и развития, так как оно отражает текущие и перспективные потребности общества и выступает инструментарием конструирования и осуществления учебно-познавательной деятельности.

Основанием для отбора содержания образования служат общие принципы, определяющие подход к его конструированию и критерии, выступающие в качестве инструментария определения конкретного содержания учебного материала в учебных дисциплинах.

Диалог гуманитарных и естественных культур и соответствующих наук предполагает необходимость использования потенциал естественных наук для решения проблем гуманитарных наук.

Мы полагаем, что концепция диалога научных культур должна обеспечивать гармоничное развитие личности и формирование у студентов интегративных понятий, а также на этой основе подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности, то есть служить основой формирования у студентов профессиональных компетенций. Это возможно, на наш взгляд, на основе реализации структурного анализа следующих категорий: понятия, личность, мышление, технология, а также на основе интеграции естественнонаучных, гуманитарных и технических дисциплин (см. рис. 1).

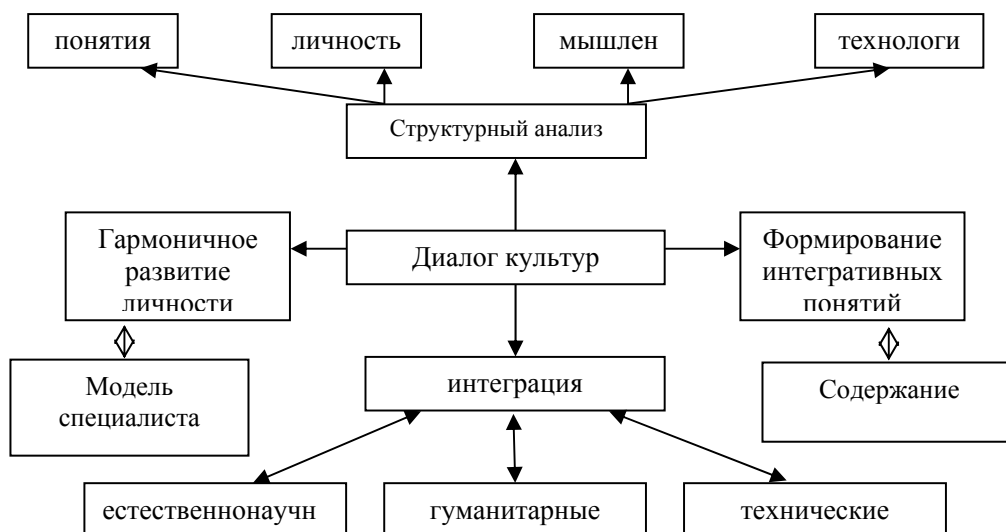


Рис. 1. Основания концепции диалога научных культур

Основные компоненты естественнонаучной и гуманитарной культур определены в диссертационном исследовании Е.Ю. Ивановой (1, с. 11). Представим информацию в табличной форме – см. таблица 1.

Таблица 1

Компоненты научных культур

Гуманитарная культура	Естественнонаучная культура
Понимание	Объяснение
Индивидуализация, дифференциация	Генерализация, интеграция
Антропоцентризм	Природоцентризм
Общение	Бытие
Социальная значимость	Идеологическая нейтральность
Смыслы (истина)	Ценности
Субъект-субъектное взаимодействие (человек - человек)	Субъект-объектное взаимодействие (человек – природа)
Качественные методы исследования	Количественные методы исследования
Изменчивость, подвижность	Устойчивость явлений
Саморазвитие	Развитие

Сравнительный анализ естественнонаучной и гуманитарной культур, проведенный в исследовании Е.Ю. Ивановой, позволяет автору сделать следующие выводы, раскрывающие сущность интеграции: «1) одинаковость фундаментальных идей, составляющих базис двух культур; 2) дуальность, лежащая в основе классификации культур; 3) гуманизация естественнонаучного и гуманитарного образования; 4) одинаковость подходов, реализующих концептуальные идеи, законы, принципы, условия гуманизации» (1, с. 7).

Мы полагаем, что основой для дополнительности и, в частности, для диалога культур, в процессе их интеграции может случить единый методологический подход.

Естественнонаучная и гуманитарная культуры основаны на научном знании, которое в современных условиях обновляется и пополняется с быстро нарастающими темпами и уже отдельный человек не в состоянии усвоить весь объем информации, накопленный науками.

Взаимосвязь естественнонаучной и гуманитарной культур, на наш взгляд, заключается в следующем:

- они имеют единую ценностно-ориентированную основу, выраженную в потребностях человека и человечества в создании оптимальных условий для



самосохранения и совершенствования, когда каждый процесс и явление рассматривается с точки зрения природной или экономической целесообразности;

- осуществляют взаимообмен достигнутыми результатами;
- взаимно дополняют друг друга в историко-культурном процессе;
- участвуют в формировании единой целостной научной картины мира;
- отражают единство природы и общества через определение общечеловеческих ценностей

Рассмотрим особенности естественнонаучного и гуманитарного знания.

Естественнонаучное знание, на наш взгляд, имеет две основные особенности: 1) более развитый математический аппарат, описывающий соответствующие теории, а также методы и средства экспериментальных исследований, основной целью которых является разработка методов решения задач с непосредственным выходом в практику; 2) мировоззренческий компонент, который вносит вклад в понимание человеком современного мира и места, которое он в нем.

Проблему дополнительности естественнонаучной и гуманитарной культур в формировании у студентов интегративных понятий можно решить как через использование богатого гуманитарного потенциала предметов естественного цикла, их экологического и философского содержания, так и через комплексный анализ изучаемого природного и общественного явления с точки зрения социально-экономической целесообразности, необходимости для дальнейшего поступательного развития природы и общества.

Мы согласны с мнением И.Б. Богатовой, которая в своем диссертационном исследовании отмечает, что естественнонаучная окраска гуманитарных предметов дает возможность воспитать личность, обладающую чувством социальной ответственности, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую их восстановлению и обогащению. (2, с. 71).

Две культуры — естественнонаучная и гуманитарная неразрывно связаны друг с другом [3;4]

1. Оба типа культур — есть творение разума и рук человека. Человек при всей своей обособленности от природы остается ее неотъемлемой частью.

2. Оба типа культур формируют мировоззрение человека, каждая свою часть.

3. Естественнонаучная и гуманитарная культуры имеют много «пограничных» проблем, предметная область которых едина для того и другого.

4. Обе культуры используют общую методологию познания.

5. Обе культуры связаны генетически с особенностями человеческого мозга.

В решении многих проблем естествознание нуждается в «гуманитарной помощи», в частности, при решении следующих вопросов.

- Методология естествознания (анализ системы используемых методов, их эволюции, границ применимости и др.) составляет также и предмет науки гуманитарного профиля.

- Основным критерием истинности всякого знания является практика, но иногда ее бывает недостаточно для подтверждения той или иной гипотезы, и тогда естествознание пользуется гуманитарным инструментарием, чтобы определить дополнительные критерии истины: внутреннюю красоту теории, ее стройность, гармоничность и др.

- Все, что делает человек (в том числе и в сфере естественнонаучного знания и культуры). должно быть наполнено смыслом, целесообразностью; а постановка целей развития естественнонаучной культуры не может быть осуществлена внутри нее самой, такая задача требует большей широты обзора, позволяющей учитывать и основные гуманитарные ценности.

Гуманитарное знание также пользуется достижениями естественнонаучной культуры:

- Достижения естествознания важны гуманитариям в качестве примера, образа строгости, точности и доказательности научного знания.

- Гуманитарное знание пользуется количественными методами исследования (экономические науки, лингвистика, логика).



Современный период развития профессионального образования, по словам ученых, требует формирования специалистов, способных обеспечить сбалансированное взаимодействие и развитие человечества и биосферы, которые должны быть направлены на обеспечение баланса хозяйственных и природных процессов. Такая интеграция способна формировать новое информативное мышление.

Для формирования информативного мышления студентов в современных условиях необходимо ввести новый этап познания - проектирование информационной модели изучаемого явления (таблица 2).

Таблица 2

Этапы познания и усвоения знаний

	Я.А. Коменский	Ф.А. Дистервег	К.Д. Ушинский	Современные представления
I.	Автопсия (самостоятельное наблюдение)	Понимание того, что излагает другой.	Наблюдение, приятие, накопление представлений.	Отбор понятий, описывающий явление.
II.	Автопраксия (самостоятельное ощущение в знакомых условиях)	Воспроизведение этого про себя мысленно и словами.	Сравнение, сопоставление, исходное определение.	Структурный анализ понятий, описывающих изучаемое явление.
III.	Автохресия (самостоятельное применение знаний в новых обстоятельствах)	Громкое связное изложение вслух.	Систематизация, уточнение определения.	Изучение свойств, поведения явления, границ применимости явления, формулировка основных результатов
IV.	Автолексия (умение самостоятельно изложить результат своей деятельности)	Способность развивать в других тот же ход мыслей по средствам вопросов.	Обобщение, закрепление применение в упражнениях.	<u>Проектирование информационной модели изучаемого явления.</u>

Под информационной моделью изучаемого явления мы понимаем оформление в виде электронной презентации отчета о сформированном понятии об объекте изучения в логической цепочке (единой четырехэтапной структуры – основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) с использованием принципов «свертывания информации» в виде схем, графов, диаграмм, таблиц.

задача формирования у студентов *информационно-проектного (информативного) мышления*, что подразумевает под собой:

– научить в процессе профессиональной деятельности не только применять различные виды алгоритмов, но и самому составлять и корректировать их в зависимости от изменяющихся условий;

– научить применять основные принципы формирования и использования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой информации, как в технической литературе, так и в глобальной сети Интернет;

– научить систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки на основе принципов построения современных баз данных;

– научить оценивать и развивать профессионально значимые качества личности» (5, с. 52-53).

Информативное мышление, на наш взгляд, представляет собой интеграцию проектного, математического и алгоритмического, естественнонаучного и элементарно-эмпирического (или практического) мышления.

Мы полагаем, что эта комбинация позволит обеспечить решение сложных проектных задач. Коротко охарактеризуем виды указанного мышления.

Практическое (элементарно-эмпирическое) мышление предполагает такие виды деятельности, как постановка целей, составление планов, разработку проектов. Высшие формы теоретического мышления возникают из практики и содержат обобщенные представления.

Проектное мышление является высшей формой теоретического мышления. Проектное мышление - это совокупность интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение сложных профессиональных задач, связанных с выполняемой деятельностью на рабочем месте. Смысл проектного мышления состоит в разработке моделей научных, социальных и общественных явлений, а также технологических процессов, для их решения и формируются необходимые качества проектного мышления.



Математическое и алгоритмическое мышление основывается на способности человека мыслить алгоритмами, символами, формулами, оперировать абстрактными понятиями и т.д.

Естественнонаучное мышление дает возможность интегративного применения основных диалектических и физических законов при решении научных и технических задач на основе применения трехэтапного метода познания: индукция, дедукция, критика. Оно является наиболее математизированным.

Определим критерии и параметры информативного мышления:

1. Способность определить конечную цель проектирования информационной модели.
2. Способность определить основные понятия, необходимые для определения функций информационной системы.
3. Способность определить системные элементы проектируемой информационной системы.
4. Способность определить структурно-функциональные связи, положенные в основу проектирования информационной системы.
5. Способность определить положительные и соответствующие им дополнительные свойства информационной системы.
6. Способность разработать инфологической модели изучаемого явления.
7. Способность разработать алгоритм реализации связей проектируемой модели.
8. Способность определить факторы, влияющие на стабильность изучаемого явления.
9. Способность определить назначение информационной модели изучаемого явления.
10. Способность оценить физическую эффективность использования явлением пространства, времени, информации.
11. Способность оценить назначение и эффективность явления (определить КПД явления).

12. Способность определить факторы, повышающие полезные свойства явления.

13. Способность разработать программу действий (выработать направления развития) по увеличению возможностей изучаемого явления с применением информационных технологий.

Теоретической предпосылкой к интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур является дополнительность признаков, характеризующих компоненты вышеназванных культур. С одной стороны, дополнительность признаков, функций, процессов показывает, что две культуры отличаются по своим свойствам и объектам исследования, функциям, с другой, именно дополнительность признаков раскрывает пути для осуществления интеграции двух культур.

Таким образом, можно говорить и о диалоге научных культур. Перечисленные особенности естественнонаучного знания могут излагаться в учебном курсе - в частности, примером такого курса, интегрирующего в себе естественнонаучные и гуманитарные знания, является учебный курс «Концепции современного естествознания», раскрывающие в себе идейно-понятийное содержание.

Анализ понятий «естественнонаучная культура», «гуманитарная культура», «методологическая культура» показал, что они взаимосвязаны и относятся к одному из структурных компонентов понятия «культура». Естественнонаучная и гуманитарная культуры определяют содержательную ее сторону, а методологическая процессуальную. Естественнонаучная культура описывает окружающий мир, природу на разных этапах эволюции материи, ее видов, форм движения, способов существования. Гуманитарная культура изучает общество на разных этапах развития цивилизации, гражданственности, искусства, права и государства, религии и нравственности. Методологическая культура как система знаний и способов проектной деятельности в условиях выбора образовательных альтернатив по сути своей определяет мотивационно-смысловые установки и позиции обучаемого и обучающего.



Все рассмотренные подходы могут быть применимы на учебных предметах, а так же интегрированы на базе понятийного подхода, что обеспечит диалог между различными дисциплинами и образовательными циклами, следовательно, и диалог научных культур.

Современный уровень развития науки и техники обеспечил внедрение информационных технологий не только в сферу промышленного производства, но также и в социальную сферу. Современный специалист не только технического, но даже гуманитарного профиля для того, чтобы стать конкурентноспособным на рынке труда должен владеть информационными технологиями, пользоваться различными компьютерными, диагностическими, копировальными и т.п. приборами и оборудованием. В то время как в высшем профессиональном образовании отсутствуют технологии, способствующие развитию у студентов информативного мышления, соответствующих проектировочных умений, и широким внедрением в производство современного оборудования, основанного на информационных технологиях, требующего от работника необходимости самостоятельного проектирования технологических процессов.

В заключении отметим, что интеграция культур в образовании может быть эффективной только в случае постановки и согласования единых конкретных, а не абстрактных целей, достижение которых может осуществляться с помощью различных технологий обучения и разными методическими средствами. Для этого необходимо определить, какие критерии нужно оценивать для достижения цели и привести их к единым единицам измерения.

Библиографический список

1. Иванова Е.Ю. Обучение основам физики студентов средних профессиональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур. Автореф. Дисс. ... канд.пед.наук. 13.00.02 – теория и методика обучения физике. Челябинск. – 2007. – 22с.
2. Богатова И.Б. Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления (на примере обучения в средних профессиональных учебных заведениях) Дисс... канд. пед. наук 13.00.08. Тольятти, 2004 -206с.
3. Концепции современного естествознания: учебник для вузов / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко, проф. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 317 с.
4. Кобринский Я.Н., Копытов Н.А. Разработка и использование инструментальных программных средств в учебно-воспитательном процессе / Я.Н. Кобринский, Н.А. Копытов // Основные аспекты использования информационной технологии обучения в совершенствовании методической системы обучения. - М., 1987. - С. 18-36.

5. Гаврилова С.П. Информационно-проектная методика развития профессиональных компетенций у студентов техникума. Дисс. ... канд.пед.наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Магнитогорск. – 2009. – 200 с.

Bibliography

1. Bogatova, I.B. Subject Integration in the Noospheric Thinking Context (By the Example of Training at High Professional Educational Institutions): Diss. ... Cand. of Ped. 13.00.08 / I.B. Bogatova. - Tolyatti, 2004. – 206 p.

2. Concepts of Modern Natural Sciences: Textbook for Higher Schools / Under the Edit. of Prof. V.N. Lavrinenko, Prof. Ratnikov. – M.: UNITI-DANA, 2003. – 317 p.

3. Gavrilova, S.P. Information-and-Design Techniques of Technical School Students' Professional Competences Development: Diss. ... Cand. of Ped. 13.00.08 – Theory and Methods of Professional Education / S.P. Gavrilova. – Magnitogorsk, 2009. – 200 p.

4. Ivanova, E.Yu. Physics Bases Teaching for the Students of High Professional Educational Institutions of Nonscience Specializations Under the Conditions of Natural-Scientific and Humanitarian Cultures Integration: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped. 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching Physics / E.Yu. Ivanova. - Chelyabinsk. – 2007. – 22 p.

5. Kobrinsky, Ya.N., Kopytov, N.A. Working Out and Using the Tool Software in Educational Process / Ya.N. Kobrinsky, N.A. Kopytov // Basic Aspects of Information Educational Technologies Using While Methodological Educational System Improving. – M., 1987. - P. 18-36.



УДК 37:39(075.8)

ББК 74.04я 73

Потапова Ирина Александровна

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра социальной педагогики и психологии

Астраханский государственный университет

г. Астрахань

Potapova Irina Alexandrovna

Candidate of Psychology,

Assistant Professor

Chair of Social Pedagogy and Psychology

Astrakhan State University

Astrakhan

**Формирование мультикультурного поведения школьников
Secondary School Children's Multicultural Behaviour Forming**

В статье обоснуется «мультикультурное поведение» как категория, предлагается его характеристика, определяются периферийные термины "поведение", "культура", "культура поведения", "мультикультурализм", входящие в систему категории "мультикультурное поведение" в их взаимосвязи.

The article proves "multicultural behaviour" as a category, presents its characteristics, defines peripheral terms as "behaviour", "culture", "behavioural culture", "multiculturalism", which are included in the category system of "multicultural behaviour" in their interrelation.

Ключевые слова: мультикультурное поведение, культура, культура поведения, мультикультурализм.

Key words: multicultural behaviour; culture; behavioural culture, multiculturalism.

Межэтнические отношения являются одной из самых важных сфер жизни общества. Логика изучения межэтнических отношений позволяет выделить проблему улучшения межэтнических отношений между проживающими совместно народами, которая в последние годы весьма популярна и в отечественных, и зарубежных социальных науках.

Ситуация межэтнических отношений тревожная. Об этом говорят данные опросов общественного мнения. 47% граждан (по данным ВЦИОМ) считают, что за 2010 год межнациональные отношения в стране ухудшились. 32% (ФОМ) думают, что многонациональность России приносит больше вреда, чем пользы, а 24% испытывают раздражение или неприязнь по отношению к представителям той или иной национальности.

Судя по информации, поступающей из других стран, Россия не одинока в своих проблемах. Начало 2011 года ознаменовалось заявлениями некоторых европейских лидеров о провале европейской политики «многокультурности», в основе которой безусловная терпимость к инородцам, уважение их культуры, обычаев и т.д. Многокультурность в Европе - это признание за мигрантами права сохранять свою своеобразность, говорить на своем языке, носить национальную одежду и вести себя в соответствии с собственными культурными обычаями, не учитывая культуру и традиции окружающего общества. Такая политика привела к обособлению инокультурных членов общества, к невозможности адаптироваться в новых политических, социальных, культурных условиях проживания в другой стране.

Многокультурность в России – это право людей разных национальностей, издавна населяющих нашу страну, на сохранение своих традиций и культуры. Однако трудно отрицать: Россия, как и Европа в свое время, стала привлекательной страной для мигрантов – из бывших советских среднеазиатских республик. Разница между людьми разных культур в нашей стране становится все заметнее, когда речь идет и о коренных народах Российской Федерации.

В современном мире, в котором, по словам историка Артура Шлезингера (1991), социальное расслоение превратилось во взрывоопасную проблему, особую важность приобретают нахождение ответов на вопросы: «Чем люди отличаются друг от друга?», «Что между нами общего и чем мы, люди, отличается друг от друга». Способны ли мы (вопреки этническим и культурным противоречиям, раздирающих наш мир) научиться принимать различия между нами, дорожить своей принадлежностью к определенной культуре и одновременно отдавать себе отчет в том, что все мы - люди?

Предметом научных исследований первого десятилетия XXI века в области «мультикультурализма» стали «мультикультурное образование» (Г.В. Палаткина, 2004), «мультикультурное воспитание» (Р.Х. Кузнецова, 2005), «мультикультурное сознание» (Д.С. Батарчук, 2006), «мультикультурное пространство» (Г.В. Миронова, 2007). В работах, отражающих мультикультурные категории, так или иначе, ставится вопрос о нахождении



путей мультикультурного взаимодействия субъектов, групп различных этносов, компактно проживающих на одной территории.

Для Российской Федерации исследования мультикультурализма более чем актуальны ввиду полиэтничного состава ее населения. Статистические данные населения Российской Федерации дают представление о России как многонациональном государстве, в котором насчитывается 176 национальностей и народностей.

По структуре национального состава (без учета русского населения) регионы делят на три вида: мононациональные, двунациональные и многонациональные регионы. К последним относится Южный Федеральный округ, в который входит Астраханская область. По своему составу – это многонациональный регион, в котором на протяжении многих лет совместно проживают люди, принадлежащие к различным этносам и культурам. Такая ситуация развития региона является уникальным «полигоном» для научных изысканий в области социальных наук, направленных на изучение различных социальных феноменов мультикультурного общества.

По данным последней переписи, население Астраханской области за последние 8 лет увеличилось на 16 тысяч человек за счет миграции из республик Средней Азии и Северного Кавказа. В г. Астрахани и Астраханской области появились поселения компактно проживающих переселенцев, дети которых, как правило, учатся в одной школе, общаются только между собой, что затрудняет освоение ими культуры окружающего общества. С другой стороны, учащиеся–коренные жители допускают в отношении «новичков» поведенческие поступки, которые не способствуют налаживанию межэтнических отношений. Между тем, именно поведение как внешнее реальное проявление межэтнических отношений является индикатором межэтнического «благополучия» общества.

Последнее десятилетие российские и зарубежные ученые активно занимаются проблемами мультикультурного образования. Исследования, посвященные проблемам мультикультурного образования с учетом предмета изучения, выполнены в следующих направлениях: сущность и содержание

поли-/мультикультурного образования (Р.Л. Агишева, О.В. Аракелян, К.Д. Дмитриев, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Ф.М. Малхозова, В.И. Матис, Л.Л. Супрунова, Ф. Уелль, Р. Хессари, Д. Хилл, А.В. Шакфилова и др.); этнопедагогические факторы и условия мультикультурного образования (Г.В. Палаткина); мультикультурное воспитание в образовательных институтах: (Г.В. Палаткина, С.В. Рыкова, Р.В. Смирнова, Р.Х. Кузнецова и др.); мультикультурное/толерантное сознание и формирование толерантных отношений (С.К. Бондарева, Д.С. Батарчук, А.А. Иванова, В.С. Мухина и А.С. Обухова, О.Н. Хухлаева, М.С. Мериманова, А.А. Иванова, Ф.С. Эфендиев); этнопедагогическая подготовка преподавателей различных образовательных институтов (О.И. Пономарева, В.А. Николаев, Г.Ю. Нагорная, М.С. Нурмакова, М.Г. Харитонов).

Проблема формирования мультикультурного поведения учащихся не может быть решена без учета следующих реалий, отраженных в исследованиях педагогического и психологического направлений: проблем общения в межнациональной среде (Т.Ю. Бурмистрова, М.С. Джунусов, Л.М. Дробижина, Н.Н. Некрасова, Т.С. Седная); особенностей становления национального/этнического самосознания и межкультурного взаимодействия (Г. Ф. Хасанова, Ю. С. Тюнникова, А.Н. Татарко, Т.Г. Стефаненко); этническая толерантность (Н.М. Лебедев, В.Н. Павленко, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Дж. Берри и М. Плизент, С. Бочнер, Ф. Барт др).

Каждое из научных работ направлено на решение задач согласно цели и предмету исследования. Однако большинство исследователей, изучая тот или иной аспект этносоциальных проблем, не исследовали возможности формирования мультикультурного поведения школьников в условиях образовательных учреждений. Ощущается недостаток целостного осмысления этого вопроса. Интерес к нему вызван не только его недостаточной научной разработанностью, но и практической значимостью. Несмотря на то, что накоплен огромный теоретический и эмпирический материал, требует фундаментального исследования и прикладных разработок проблема мультикультурного поведения и построения на этой основе концепции формирования мультикультурного поведения школьников.



Таким образом, актуальные потребности общественной практики и недостаточная разработанность теоретических основ формирования мультикультурного поведения учащихся в условиях общеобразовательной школы предопределили объект, предмет, цели и задачи настоящего исследования.

К настоящему времени в психологии утвердился родовой термин «поведение», «...охватывающий действия, деятельность, реакции, движения, операции и т.д., то есть любая измеряемая реакция организма» [1, с. 343].

Первые попытки раскрыть сущность «поведения» были основаны на понимании человека как существа сугубо биологического. Основные из биологических теорий рассматривали поведение как физиологический процесс (И.П. Павлов), как модель сложных движений (Н.А. Бернштейн), как реакцию организма на стимулы среды (Дж. Б. Уотсон), сочетание стимула с положительным подкреплением (теория оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера), научение (Э.Л. Торндайк), «молярное» поведение (Э.Ч. Толмен), как инстинктивно заданное проявление инстинктов (К Лоренц.), наследственное поведение (Л. Сонди). В биологических теориях поведения человек предстает существом неразумным, индивидом с запрограммированным поведением, поведение которого диктуется инстинктами или генетически заданным поведением.

Вместе с тем, в психологической науке существуют ряд концепций, объясняющих поведение человека как существа социального. К ним относятся социально-когнитивная теория А. Бандуры, согласно которой, личностное функционирование – это результат взаимодействия трех взаимосвязанных факторов: физической и социальной среды, когнитивных и аффективных систем и поведения человека. (А.Бандура, 1986); теория контроля, основным положением которой является признание поведения как саморегуляционного процесса; теория планируемого поведения (Эйджен 1988; 1996), где поведение определяется установкой, восприятием социальной необходимости определенного поведения и воспринимаемым поведенческим контролем и многие другие теории.

При всех концептуальных различиях поведенческих теорий мы обнаруживаем общее:

- поведение человека обусловлено взаимодействием со средой;
- поведение человека опосредовано внешней (двигательной) активностью;
- поведение человека опосредствовано внутренней (психической) активностью;
- поведение - это всегда реальные действия, внешние проявления жизнедеятельности человека.

Таким образом, *поведение - это присущее индивиду взаимодействие со средой, опосредованное его внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью.*

В педагогической практике традиционно принята более узкая трактовка поведения как соблюдения человеком общепринятых правил взаимоотношений и выполнения определённых форм действий (учебных, профессиональных и др.). Соответственно, поведение определяется в оценочных критериях как примерное, удовлетворительное, неудовлетворительное. Такая трактовка, однако, не исчерпывает всего многообразия форм поведения и не позволяет рассмотреть это явление всесторонне.

Формирование навыков специфически человеческого поведения предусматривает усвоение выработанных человечеством определённых норм и правил. Решающая роль при этом принадлежит взрослым, которые первоначально выступают для ребёнка внешними регуляторами его поведения, но постепенно переключают эту роль на самого ребёнка. В итоге он оказывается способен самостоятельно произвольно регулировать свои действия, т.е. регуляция становится внутренней.

Побудительной силой человеческого поведения выступает система мотивов, определяющих каждое конкретное действие, его направленность. Недостаточная сформированность мотивационной сферы или её искажение, возникшее вследствие неблагоприятных условий становления личности, приводит к нарушениям поведения., которые в педагогической практике наряду с недостаточной произвольной регуляцией оцениваются как неудовлетворительное поведение.



Поведение человека выступает внешним выражением его внутреннего мира, всей системы его жизненных установок, ценностей, идеалов. Причём, знания (проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное её отражение в сознании человека...) человеком определённых норм и правил недостаточно для регуляции его поведения, если они не усвоены им осознанно и не приняты как собственные убеждения. Лишь воплотившись в реальное поведение, внутренние установки обретают свойство убеждений. Поэтому *педагогически целесообразно формирование внутренних регуляторов деятельности посредством практического осуществления определённого поведения.*

Термин «мультикультурное поведение» включает в себя не только понятие «поведение», но и «культура». Существует множество определений культуры. Для нашего исследования наиболее близким является психологическое определение культуры Р.Бенедикт, данное в рамках поведенческого подхода: «Культура – это социологическое обозначение для наученного поведения, то есть поведения, которое не дано человеку от рождения, не предопределено в его зародышевых клетках....., а должно усваиваться каждым новым поколением заново путем обучения у взрослых людей» [2, с.36].

Если взять за основу наиболее обобщенные характеристики культуры, то под *культурой поведения* можно понимать совокупность форм повседневного поведения человека (в труде, в быту, в общении с др. людьми), в которых находят внешнее выражение моральные и эстетические нормы этого поведения. Нравственные нормы определяют содержание поступков, предписывают, что именно люди должны делать, раскрывают, каким конкретно образом осуществляются в поведении требования нравственности, каков внешний облик поведения человека, в какой мере органично, естественно и непринужденно эти нормы слились с его образом жизни, стали повседневными жизненными правилами.

Национальная и этническая культура как наиболее древний слой национальной культуры определяется как нечто особенное, специфическое.

Этническая культура охватывает преимущественно сферу быта и «обычаи предков», их опыт. Для нее характерны консерватизм, преемственность, ориентация на «сохранение корней». Этническая культура отражает самобытность народов, их историческое прошлое.

Этнокультура содержит в себе как устойчивые, так и изменчивые элементы. Устойчивость в этнокультуре – это традиция: элементы культурного наследия – идеи, ценности, обычаи, обряды, способы мировосприятия и т.д. – сохраняются и передаются от поколения к поколению.

Большое значение имеют *национальные особенности культуры* поведения, сложившиеся в результате нравственного развития многих поколений и являющиеся непременным атрибутом общечеловеческой культуры.

Культура поведения осваивается подрастающим поколением на основе опыта старших. Ребенок не рождается с набором паттернов поведения, а осваивает его под воздействием взрослых. В этом смысле термин «*наученное поведение*» может трактоваться как поведение, сформированное путем обучения у взрослых людей.

Мультикультурное поведение основывается на нормах поведения, основанных на идеях мультикультурализма, фундаментом которого являются идеи о взаимосвязи национального и общечеловеческого; воспитания общечеловеческого в национальном содержании и национального в общечеловеческом; признание равных прав и обязанностей для всех, вне зависимости от этнической принадлежности; признание права каждого сохранить культурную идентичность. Идеи мультикультурализма развиваются на основе признания культурного многообразия мира, позитивного отношения к культурным различиям; позитивного восприятия различных культур и позитивного отношения как к самим культурам, так и представителям этих культур.

Поскольку освоение другой культуры осуществляется при непосредственном взаимодействии с носителями культуры, в процессе взаимодействия складываются *межэтнические отношения* — субъективно



переживаемые отношения между людьми разных национальностей, этническими общностями. Такие отношения складываются в разных сферах жизни — в области политики, трудовой деятельности, быта, семьи, дружеского, неформального общения. На личностном уровне они зависят от индивидуально-психологических качеств людей и проявляются в установках и ориентациях на межэтнические контакты в разных сферах взаимодействия, в национальных стереотипах, в настроении и поведении, поступках людей и конкретных этнических общностей.

Освоение «культурно-исторического опыта» (Л.С. Выготский) культурным индивидом опосредованы социальными взаимоотношениями. Разные социальные ситуации задают разные роли, которые, в свою очередь, влияют на поведение человека. Ситуации отличаются также действием правил, норм поведения в конкретных ситуациях. Конкретные ожидания приемлемых в обществе воззрений и поступков, воплощенных в открыто изложенных, или подразумеваемых правилах группы, являются социальными нормами, которые могут трансформироваться в принципы и заключать в себе конкретные стандарты поведения. Поэтому необходимо, чтобы мультикультурное поведение стало социальной нормой поведения в поликультурном обществе.

Важным, является эмоциональная окрашенность мультикультурного поведения. *Под эмоциональной окрашенностью* следует понимать отношение к собственному поведению и демонстрируемому или направленному на субъекта другой культуры поведению, выраженное на языке чувств и переживаний, которые оно (поведение) вызывает.

Эмоциональная окраска мультикультурного поведения может восприниматься как субъектом, на кого оно (поведение) направлено, так и самим субъектом, осуществляющим поведение по отношению к другому. С позиции субъекта, осуществляющего поведение по отношению к другому важно следующее – отсутствие расхождения в демонстрируемом поведении и отношении к другому. Если существуют противоречия (негативное отношение, но позитивное поведение), субъект поведения чувствует раздражение, неудовлетворение собственным поведением. Таким образом, с точки зрения

эмоциональной окраски *мультикультурное поведение* – это поведение субъектов, принадлежащих к разным этнокультурным группам, положительно оцениваемое как субъектом, осуществляющим поведение по отношению к другому, так и субъектом, в отношении которого оно (поведение) осуществляется.

Таким образом, *мультикультурное поведение* - это внешние проявления психической деятельности индивида, сформированные в процессе взаимодействия со средой; заданные социальной ситуацией и опосредованные личностно-общественными отношениями; основанное на сформированном поведении взаимодействующих друг с другом или воздействующих на поведение друг друга субъектов или социальных групп, принадлежащих к разным культурным (этническим) группам; в основе которого отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной; положительно оцениваемое как субъектом, осуществляющим поведение по отношению к другому, так и субъектом, в отношении которого оно (поведение) осуществляется.

Мультикультурное поведение является результатом межкультурного взаимодействия, в процессе которого формируется уважение к представителям других культур, их традициям, ценностям и достижениям. В повседневной жизни мультикультурное поведение проявляется, прежде всего, в поступках человека по отношению к представителям других культур, других этнических групп.

Такая характеристика мультикультурного поведения позволяет выявить психолого-педагогические детерминанты и условия его формирования, разработать методы формирования и оценки мультикультурного поведения школьников.

Библиографический список

1. Психологический словарь. Корпурулина, В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О.– Ростов н/ Д: Феникс, 2004. – 640 с.

2. Benedict, R. Race, science and politics [Text] / R. Benedict. – New Work, 1947. – 103 p.

Bibliography

1. Benedict, R. Race, Science and Politics [Text] / R. Benedict. – New Work, 1947. – 103 p.

2. Psychological Dictionary [Text] / V.N. Korporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2004. – 640 p.



УДК 373.1.02
ББК 651

Раздьяконова Евгения Геннадьевна
соискатель

кафедра методики преподавания русского языка и литературы
г. Якутск

Razdiyakonova Evgenia Gennadievna
Applicant for a Degree

Chair of Teaching Methods of the Russian Language and Literature
North-Eastern Federal University
Yakutsk

**Элективные курсы - важное звено в системе профильной подготовки
учащихся гуманитарных классов**
**Elective Courses As an Important Link in the Same Specialization Training
System of the Humanitarian Pupils**

В статье рассматриваются значение, общие цели, задачи элективных курсов, определяются особенности интегративных курсов по литературе, проведена классификация видов гуманитарных элективов. В качестве примера обобщены результаты экспериментальной работы, показаны основное содержание и разнообразные формы методического решения занятий курса «История французской литературы, живописи и музыки в эпоху романтизма».

This article considers the value, common goals and objectives of the elective courses; defines the Literature integrative courses characteristics; presents classification of the humanities elective courses. As an example, the experimental work results are summarized and the main content and various forms of the methodical solution of "The History of the French Literature, Painting and Music in the Romanticism" course are shown.

Ключевые слова: электив, профильное обучение, гуманитарные классы, интеграция, метапредметные связи, культурологическая компетенция.

Key words: elective, same specialization training, humanitarian classes, integration, intersubject communications, culturological competence.

Элективные курсы играют важную роль в системе профильного обучения на старшей ступени школы. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования» курсы по выбору призваны «способствовать дифференциации и индивидуализации обучения, углубляя содержание профильного учебного предмета; наращивая содержание одного из базовых учебных предметов; удовлетворяя познавательные потребности учащихся в выбранной ими предметной области; мотивируя профессиональный интерес к той или иной сфере человеческой деятельности». [1, с.25]

Такие курсы связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов и склонностей каждого ученика. Именно они, по существу,

являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым учеником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов. Элективные курсы как бы «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников.

«Элективность (electus – «избранный» с лат.) — предоставление слушателям максимальной возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов — дополнительных курсов, изучение которых направлено на дальнейшую специализацию образования, или на профессиональную ориентацию учащихся в выбранной сфере деятельности, или просто на расширение познавательных интересов школьников». [4, с.5]

Если факультативные курсы, существующие в школе и в вузе сегодня, не являются обязательными, то выбор элективных курсов должен осуществлять каждый ученик профильных классов. Выше названные функции элективных курсов в системе профильного обучения определяют широкий спектр задач, стоящих перед ними.

По целям и задачам выделяют несколько видов элективных курсов для профильных классов. Одни выполняют функцию *«надстройки»* основных курсов. С их помощью тот или иной учебный предмет осваивается на повышенном, углублённом уровне («Русско-французские литературные связи во второй половине XIX века»). Подобные элективные курсы интересны и значимы для «филологически чутких» школьников, так как позволяют удовлетворять их предметные интересы.

Другие элективные курсы способствуют восстановлению *метапредметных связей*, при этом смежные учебные предметы изучаются на профильном уровне («История и литература первой половины XIX века», «Литература и живопись»).

Третий вид элективных курсов ориентирован на старшеклассников, обучающихся в классах *негуманитарной направленности*. Их задачи



значительно уже – совершенствование культуроведческой, речевой и читательской компетенции («Образы врачей в творчестве А.П. Чехова», «Наука и ученые в русской литературе второй половины XX века»).

Четвертый вид – предпрофильные элективные курсы для 8-9 классов («Детектив – это здорово!», «Школа и ученики в произведениях молодых писателей»). Основная функция таких курсов – содействовать осознанному выбору учащимся профиля дальнейшего обучения (профильной ориентации), создать мотивацию к повышенному уровню учебной деятельности по определенной дисциплине.

Цели элективов по литературе в настоящее время являются предметом споров: многие ученики, их родители, определенная часть педагогического сообщества считают наиболее важной их задачей подготовку к сдаче единого государственного экзамена, к последующей учебе в вузе гуманитарной направленности.

Мы разделяем другую позицию методистов и учителей – словесников, согласно которой главными целями элективных курсов являются формирование компетентного читателя и воспитание личности средствами литературы, задачи их видим в следующем: расширять и углублять знания в определенной области с учетом индивидуальных интересов учащихся; «развивать представление о специфике литературы в ряду других искусств; способствовать профессиональной ориентации школьников»; [2, с.13] совершенствовать метапредметные и предметные компетенции (коммуникативную, речевую, культуроведческую, аналитическую, интерпретационную).

Содержание элективных занятий зависит от целей и задач, «определенных программой курса; его места в соотношении с базовыми, профильными и общеобразовательными дисциплинами; обозначенными знаниями, умениями и навыками, которые формируются, развиваются и совершенствуются в процессе освоения курса; выделенных принципов его построения». [3, с.4]

Содержание элективных курсов по литературе может представлять собой обзорный историко-литературный раздел, только намеченный в общеобразовательной программе либо вообще отсутствующий в ней («Французский романтизм»); монографическую тему, которой нет в программе («Творчество С.Д. Довлатова»); теоретико-литературную проблему («Эволюция жанра рассказа в литературе 70-х гг.»).

Достаточно часто содержание элективного курса основывается на изучении какого-то периода истории литературы или какого-либо литературного явления в интегративных связях («Психологизм в русской и английской повести конца XIX века», «Романтизм в русской и французской поэзии первой трети XIX века», «Герои повестей Ч.Т. Айтматова на экране»).

В содержание курса, основанного на интеграции, включаются культуроведческие материалы, которые привлекаются по следующим критериям:

- общность художественного направления (у нас - характерные черты романтизма в литературе, живописи и музыке определенного периода);
- ассоциативная связь (у нас – пейзаж в поэзии, живописи и музыке);
- взаимосвязь литературного текста с его художественными интерпретациями (экранизации романов и повестей В. Гюго);
- сохранение приоритетного объема литературного текста по отношению к материалам смежных искусств.

Учащиеся профильных классов школы с углубленным изучением французского языка уже достаточно знакомы с русской литературой с древних времён до наших дней, поэтому в целях дальнейшего совершенствования культуроведческой компетенции мы предложили им элективный курс «История французской литературы, живописи и музыки в эпоху романтизма». Выбор был предопределен интересом самих учащихся к французской культуре, искусству, традициям, их стремлением глубже и шире освоить художественный мир французских писателей.



Избранный элективный курс включает обзорные и монографические темы, что позволяет познакомить учащихся не только с литературными произведениями Франции, но и с отдельными образцами живописи и музыки, показать их место в общем культурном процессе, их значение для прошлого и настоящего.

В обзорных лекциях учитель вводит слушателей в исторический период развития романтизма, указывает наиболее значимые произведения в литературе, акцентирует внимание на отдельных из них, привлекает произведения живописи и музыки, а также русской литературы, изученные ранее или известные по самостоятельному чтению для сравнения проблематики, персонажей, особенностей поэтики. Значительное место при изучении обзорных тем занимает самостоятельное чтение учащимися указанных фрагментов текстов.

В монографические темы включаются сведения о жизни и творчестве автора, его месте в истории западноевропейской и мировой литературы, произведение изучается целостно или фрагментарно, при этом главным направлением деятельности учителя является акцентирование внимания на таких моментах жизни писателя, таких сторонах его личности, таких аспектах проблематики произведений, которые способствуют формированию читательских интересов, имеют воспитательную направленность (общечеловеческие идеалы и ценности, духовные поиски, нравственный выбор); кроме того, учитель постоянно стремится раскрыть взаимосвязи русской и французской литературы.

В процессе обучения использовались следующие формы занятий: лекция учителя («Литература как вид искусства»); лекция с элементами беседы («Романтизм во французской литературе и искусстве»); семинар («Роль пейзажа в творчестве романтиков»); конференция (с привлечением ранее прочитанной повести Рене де Шатобриана «Рене» и произведений живописи Барбизонской школы); дискуссия («Взаимосвязи французской и русской литературы романтизма»); беседа («Проспер Мериме. Краткий очерк жизни и творчества. «Кармен»»); заочная экскурсия в картинную галерею («Наиболее

выдающиеся творения живописи во французском романтизме»); посещение театра (знакомство с творчеством Берлиоза) .

Деятельность учащихся при этом была также разнообразной: сообщения (взаимосвязь литературы со смежными искусствами); тезирование лекции по вопросам; сопоставительный анализ («Ж. де Сталь в литературе и Г. Берлиоз в музыке»); коллективные доклады («Герой-страдалец в романтических произведениях литературы, живописи и музыки»); составление вопросов по тексту; комментированное чтение («Ж. де Сталь «Коррина или Италия»»); сопоставительный анализ фрагментов текстов; подготовка сценария заочной экскурсии.

Текущий контроль осуществлялся при помощи таких приемов, как: выразительное чтение произведений и их фрагментов; устные и письменные развернутые ответы на вопросы; характеристика персонажа и сравнительная характеристика нескольких персонажей; тезирование; планирование материала по биографии писателя; составление вопросов для характеристики героя и оценки произведения в целом; подготовка устных сообщений о прочитанном произведении, его авторе; написание докладов, составление анализа произведения живописи.

Итак, мы убедились, элективные курсы предоставляют отличные возможности для применения знаний по избранному языку в индивидуальной образовательной траектории; а также способствуют постижению интегративных связей (русская и французская литература, литература и смежные виды искусства) и, несомненно, формируют интерес к чтению зарубежной литературы.

Учащиеся имеют возможность использовать информационные технологии для подготовки к занятиям (электронные учебники, ресурсы интернета) для более глубокого постижения литературы в её интегративных связях с другими искусствами.

В свою очередь, учитель в элективных курсах может частично реализовать свои личные читательские и эстетические предпочтения, личным примером способствуя совершенствованию культурологической компетенции учеников.

**Библиографический список**

1. Ермаков, Д.С. Петрова, Г.Д. Создание элективных учебных курсов для профильного обучения // Школьные технологии. 2003. №6 - с. 25
2. Мишлимович, М.Я. Углубленное изучение литературы в профильных гуманитарных классах.- М.: Академия, 2007- с.13
3. Пранцова, Г.В. Элективные курсы по литературе. 10-11 классы. –М.: Вербум-М, 2006 – с.4
4. Программы элективных курсов по филологическому профилю. Зарубежная литература: 10-11 классы/ И.О. Шайтанов и др.-М.: Дрофа.2001- с.5

Bibliography

1. Ermakov, D.S. Petrova, G.D. Elective Training Courses Creating for the Same Specialization Training / D.S. Ermakov, G.D. Petrova // School Technologies. - 2003. - № 6. – P. 25.
2. Mishlimovich, M.Ya. Literature Profound Studying at Specialized Humanitarian Schools / M.Ya. Mishlimovich. - M.: Academy, 2007. - P.13.
3. Programs of Elective Courses on Philology. Foreign Literature: 10-11 Forms / I.O. Shaytanov, et. al. - M.: Drofa, 2001. - P. 5.
4. Pryantsova, G.V. Elective Literature Courses. 10-11 Forms / G.V. Pryantsova. - M.: Verbum-M, 2006, - P. 4.

УДК 316:37.018 (470.345)

ББК 74.200 (2р-6Мо)

Рябова Инна Геннадьевна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра педагогики дошкольного и начального образования

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева

г. Саранск

Ryabova Inna Gennadievna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Pre-School and Primary Education Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev

Saransk

**Региональные особенности социально-экономического образования и
воспитания младших школьников в современных условиях:**

концептуальные основы

**Regional Peculiarities of Junior Pupils' Socio-Economic Education and
Upbringing in Modern Times: Conceptual Bases**

В статье рассматриваются проблемы экономического образования и воспитания школьников в условиях конкретного региона. Раскрываются концептуальные основы разработки и реализации модели региональной системы социально-экономического образования и воспитания младших школьников.

The problems of junior pupils' economic education and upbringing in a particular region are considered in this article. The article shows scientific and conceptual bases of development and implementation of regional system model of junior pupils' socio-economic education and upbringing.

Ключевые слова: социально-экономическое образование и воспитание младших школьников, традиционная культура региона, концептуальные основы, региональная модель социально-экономического образования и воспитания младших школьников.

Key words: junior pupils' socio-economic education and upbringing, traditional regional culture, conceptual bases, regional model of junior pupils' socio-economic education and upbringing.

В условиях реформирования системы образования объективной необходимостью является учет региональных и локальных национальных особенностей, разработка содержательного компонента процесса воспитания с учетом специфики региона (местных культурно-исторических традиций, экономических программ, социального и природного потенциала) [1].

В связи с этим, обновление процесса социально-экономического



воспитания младшего школьника в общеобразовательных учреждениях на современном этапе должно осуществляться на основе качественно нового представления о статусе воспитания с учетом отечественных традиций, национально-региональных особенностей, достижений современной науки и культуры.

Проблема формирования экономического сознания и мышления, необходимость осуществления начальной экономической подготовки поставлена самой жизнью. Большое значение приобретают такие качества, как инициативность, предприимчивость, деловитость, организованность, ответственность, бережливость. Экономическая грамотность как социально-ценностное качество позволяет адаптироваться в условиях глобальной экономики, нести гражданскую ответственность; рационально использовать время; создает условия заинтересованности в эффективном труде, позволяет правильно рассчитать семейный бюджет и рационально вести домашнее хозяйство. Воспитание экономической культуры как составной части общей культуры личности необходимо осуществлять с первых лет обучения в школе.

Младший школьный возраст достаточно сензитивен для освоения того социально-экономического опыта, который выработан человечеством. Это благоприятнейший период формирования у учащихся ответственности за результаты собственной деятельности, рефлексивного отношения к себе и окружающему миру. Все это служит предпосылкой для формирования ценностных ориентаций младшего школьника на основе прогрессивных традиций, экономической культуры, которые обладают неограниченным потенциалом для развития и саморазвития личности.

Конкретными задачами в рамках исследуемой нами проблемы являются: изучение и анализ теории и практики процесса социально-экономического воспитания в условиях региона; раскрытие специфики процесса социально-экономического воспитания в контексте традиционной культуры народов, проживающих на территории республики. Решение поставленных задач достигается путем анализа содержания программ по социально-экономическому воспитанию, реализуемых в современной начальной школе, в

плане становления социально активной, духовно богатой, психологически и физически здоровой личности младшего школьника; разработки пакета диагностических материалов; технологий реализации социально-экономического образования и воспитания; мониторинга эффективности предложенных технологий данного вида воспитания в условиях региона.

При столь очевидной значимости проблемы социально-экономического образования и воспитания в условиях региона отсутствуют работы, отражающие её системный характер. В рамках исследования разработано психолого-педагогическое обоснование содержания социально-экономического воспитания младших школьников Республики Мордовия по трем областям - *социально-правовой, духовной и социально-экономической* [3].

В социально-правовой области:

- формирование основ гражданско-правовой грамотности личности;
- формирование личности ребенка, способной к успешной социальной адаптации, готовой к построению позитивных социальных отношений в коллективе;
- формирование активной гражданской позиции в условиях поликультурного общества;
- формирование основ этнокультурной толерантности;
- создание условий для подготовки к участию в социально-ориентированной деятельности;
- создание условий для формирования лидерских качеств в условиях детского многонационального коллектива.

В духовной области:

- приобщение детей к ценностям национальных культур народов, проживающих на территории Республики Мордовия;
- формирование основ нравственной позиции во взаимоотношениях с людьми;
- обеспечение условий для защиты ребенка от мировоззренческого давления, реализации конституционных прав: свободы воли, свободы совести, свободы вероисповедания в поликонфессиональной среде;



- систематическое накопление и обогащение опыта социально-нравственного поведения учащихся;
- формирование нравственно-экологической позиции младших школьников, умений и навыков экологически обоснованного взаимодействия с природой и социумом.

В социально-экономической области:

- приобщение детей к социально-экономической действительности на основе подходов, продиктованных новой стратегией социально-экономического развития России и Республики Мордовия;
- формирование основ экономической грамотности;
- формирование ответственности за качество и результаты собственной деятельности;
- формирование умения творчески и оперативно использовать знания в практической деятельности, применять их в новых условиях.

Анализ литературы показывает, что в педагогическом аспекте проблемы социально-экономического образования и воспитания в школе рассматриваются в трудах А.Ф. Аменда, Е.Н.Землянкой, А.П. Куракова, М.Л. Малышева, Л.П. Мельниковой, В.К. Розова, И.А. Сасовой, Б.П. Шемякина и других ученых.

Целью социально-экономического образования школьников является воспитание главного субъекта экономических отношений - свободного человека-собственника, умеющего рассчитывать и прогнозировать свою деятельность, оценивать свои поступки с позиций экономической целесообразности и нравственной ценности; оно должно служить базой для формирования функционально грамотного человека, способного адаптироваться и интегрироваться в динамичные социально-экономические условия [2].

Реализация данной целевой установки связана с проблемой социально-экономического образования школьников в условиях конкретного региона. Поскольку рассматриваемая проблема в исследованиях теории и практики социально-экономической подготовки до сих пор не достаточно разработана,

постольку мы сочли необходимым выявить концептуальные основы к ее решению, наметив структуру системы социально-экономического образования в общеобразовательной школе, задачи, содержание и пути реализации социально-экономического образования на каждом уровне школьного обучения с учетом региональных особенностей, подчеркнув значение социально-экономической подготовки на уровне начального общего образования.

Так, на уровне первого этапа социально-экономического образования (начального общего образования), опираясь на изучаемые предметы, житейские экономические понятия, учителю предстоит ввести ребенка в мир экономической жизни, которая в наши дни определяется развитием рыночных отношений.

В процессе обучения в начальных классах школы целесообразно начать освоение основных понятий, составляющих суть экономики: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др. Особое место в познавательной деятельности следует уделять формированию понятий, связанных с собственностью: "моё", "наше", "общее", "чужое".

Целесообразно сделать первые подходы к формированию чувства хозяина. Формирование и развитие у учащихся чувства хозяина - не разовый, а непрерывный процесс. Работа школы в этом направлении должна интегрироваться с деятельностью семьи, дошкольных учреждений и находить свою пролонгацию на более высоких уровнях образования.

На службу социально-экономического образования младших школьников должны быть поставлены учебные предметы, изучаемые ими: математика, окружающий мир и др. На уроках математики экономическая подготовка учащихся осуществляется через систему решения текстовых задач с экономическими и хозяйственными проблемами. Знакомство с окружающим миром открывает перспективу бережного отношения к результатам труда, к природе.

Область социально-экономических знаний и качеств личности может быть реализована в начальной школе локально, за счет ведения специального курса экономики. Целью данного курса является развитие экономического



мышления на уровне соответствующем возрастным особенностям младших школьников, формирование элементов экономического сознания посредством передачи первоначальных представлений о наиболее употребляемых экономических понятиях, воспитание бережного отношения к средствам и результатам труда, экономически значимых качеств личности.

Для достижения названной цели необходимо сосредоточить усилия на решении следующих задач:

✓ сформировать представления об экономике как сфере деятельности: о происхождении и роли денег; об источниках богатства и роли труда в его создании; о возможности самих учащихся проявлять заботу о личном, семейном, школьном имуществе;

✓ добиться четкого понимания учащимися круга основных экономических понятий: экономика, ресурсы, производители и потребители, доход, расход; имущество, хозяйство; рынок, торговля, цена, стоимость, план, планирование; бережное отношение ко времени и материальным ценностям;

✓ выработать умения осуществлять простейшие расчеты (стоимость конкретных товаров и размер сдачи при покупке в магазине), элементарный анализ результатов личного и общественного труда, поиск резервов повышения их эффективности;

✓ формировать разумные потребности, стремления, соотносить личные запросы с возможностями семьи;

✓ приучать к аккуратности, ответственности, бережливости.

В ходе реализации данной модели воспитания необходимо придать экономическим знаниям большую конкретность, личностную значимость, дав учащимся начальных классов первоначальные сведения об исторически сложившихся в республике (крае, области) условиях жизни, экономических взаимосвязях, ресурсах и производителях товаров и услуг. Уже в начальных классах следует осуществлять подготовку учащихся сельской школы к жизни и труду в крестьянском (фермерском) хозяйстве.

Круг экономических понятий, которыми следует овладевать ученику начальных классов, не должен превращаться в самоцель, а, прежде всего,

формировать его экономическое мышление и нравственные позиции выбора, приобретающие особое звучание в новых условиях хозяйствования. В этом может помочь использование различных форм и методов работы: сюжетно-ролевых игр, позволяющих учащимся начальных классов моделировать свое поведение во многих жизненных ситуациях, бесед, конкурсов, экскурсий, практических занятий, встреч с представителями различных профессий.

Успех школы в решении комплекса задач социально-экономического образования немислим без воспитания во внеклассной, внешкольной работе во всем ее многообразии.

В ряде школ Республики Мордовия учителями начальных классов ведется факультативный курс "Экономика вокруг нас", программа которого разработана нами в процессе проведения опытно-экспериментальной работы. Особенностью предложенной программы является то, что она, кроме уроков, насыщена сюжетно-ролевыми играми, позволяющими учащимся моделировать свое поведение во многих жизненных ситуациях. Учащиеся осваивают основные термины, составляющие суть экономики (собственность, деньги, товар, рынок, цена, бюджет семьи, богатство и его источники и др.), получают первоначальные сведения об экономике родного края. В настоящее время можно говорить о качественных результатах преподавания данного курса в школах. Как отмечают учителя, полученные детьми знания позволяют рационально использовать время, создают условия для получения элементарных представлений о роли знаний, науки, современного производства в жизни человека и общества; первоначальные навыки коллективной работы, в том числе при разработке и реализации учебных и учебно-трудовых проектов; умение проявлять дисциплинированность, последовательность и настойчивость в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий; умение соблюдать порядок на рабочем месте, бережно относиться к результатам своего труда, труда других людей, к школьному имуществу, учебникам, личным вещам.

Таким образом, теоретические исследования проблемы экономического образования младших школьников доказывают необходимость и возможность его осуществления, определяют место экономического воспитания в системе



всего воспитательного процесса в средней школе; указывают отдельные направления работы по решению задач экономического воспитания в начальной школе; определяют содержание, формы и методы экономического воспитания младших школьников на уровне методик и технологий воспитания младшего школьника в условиях региона.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.- М.: Просвещение, 2009.- 23 с.
2. Концепция развития социально-экономического образования и воспитания в общеобразовательной школе/ под ред. И.А.Сасовой. -М., 1996.
3. Рябова, И.Г. Региональное экономическое воспитание младших школьников / И.Г. Рябова // Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона / под ред. И. Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 31-42.

Bibliography

1. Danilyuk, A.Ya. The Concept of the Russian Citizens' Spiritual and Moral Development / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. - M.: Prosveshchenie, 2009. - P. 23.
2. Ryabova, I.G. Younger Schoolchildren's Regional Economic Education / I.G. Ryabova / Primary Schoolchildren's Education in the Context of the Traditional Regional Culture / Edit. by I.G. Ryabova. – Saransk: Mordovian State Pedagogical Institute, 2010. - P. 31-42.
3. The Concept of the Socio-Economic Education and Upbringing Development at a Secondary School / Edit. by I.A. Sasova. - M., 1996.

УДК 37.014.3(73)

ББК 74.04(7Сое)

Сабилова Диана Рустамовна

доктор педагогических наук,

доцент

кафедра английского языка и методики его преподавания

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Казань

Хадиуллина Эльвира Хайдаровна

аспирант

кафедра английского языка и методики его преподавания

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Казань

Sabirova Diana Rustamovna

Doctor of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of the English Language and Teaching Methods of the English Language

Tatar State University of Humanities and Education

Kazan

Khadiullina Elvira Khaydarovna

Post-graduate

Chair of the English Language and Teaching Methods of the English Language

Tatar State University of Humanities and Education

Kazan

Поликультурная среда и проблема обучения детей-мигрантов в США
Multicultural Environment and the Problem of Migrant Children's Education
in the USA

В настоящее время в школах США обучается около миллиона детей-мигрантов. Изменение этнического состава групп привело к реформированию системы образования в целом. В статье рассматриваются тенденции развития мультикультурного образования в стране, анализируются основные проблемы обучения детей-мигрантов в поликультурной среде и пути их решения.

Nowadays the U.S. schools have about one million migrant children. It has led to the reforming of the educational system. The article deals with the trends in multicultural education, the main problems of educating migrant children in a multicultural environment and their solutions.

Ключевые слова: мультикультурное образование, дети-мигранты, этнические группы, равенство.

Key words: multicultural education, migrant children, ethnic groups, equality.

В настоящее время модернизация содержания образования, заявленная как приоритет в реформировании всей образовательной системы, проводится полномасштабно и динамично. Главной целью в данном случае обозначается



создание условий для развития потенциальных возможностей всех учащихся, вне зависимости от пола, расы, национальности и этнического происхождения.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что исследования в области мультикультурного образования в отечественной педагогической науке начали проводиться совсем недавно. Темы миграции и демографии стали изучаться в России в начале XXI века.

В последние годы в России одной из острых социально-культурных проблем стала проблема усиления полиэтничности и поликультурности в демографическом составе общества за счет активных процессов трудовой миграции и дальнейшего укоренения мигрантов. Сложность в организации взаимоотношений между различными культурно-языковыми группами современного общества, практическая неизученность механизмов их взаимовлияния может привести к значительному обострению межэтнических отношений, что порождает потребность в поликультурном воспитании как инструменте и принципе образовательной политики. Отсюда следует, что одним из первых по значимости проблем развития современного образования является проблема подготовки специалистов нового типа, владеющих современными образовательными технологиями, и способных к активной профессиональной деятельности в условиях полиэтничности и поликультурности, направленной как на сохранение существующего культурно-языкового наследия, так и на гармонизацию межэтнических отношений.

Ориентация образовательного процесса на подготовку будущих специалистов к деятельности в условиях многообразия культурных ценностей будет в конечном итоге содействовать гармонизации взаимоотношений в поликультурном социуме на основе диалога и сотрудничества.

С точки зрения исследователя Кристин Беннетт (Christine I. Bennett) под мультикультурным образованием понимается «комплексный подход к преподаванию и обучению, который включает в себя установление равенства (справедливости) на занятиях в школах и других учебных заведениях среди учащихся различных этнических групп; модернизацию учебной программы, а также формирование мультикультурной компетенции» [2, С. 3].

По мнению Б.Б. Агатаева под мультикультурным образованием понимается «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов. Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур. Мультикультурное образование формирует мультикультурную личность, признающую культурный плюрализм и активно содействующую ему, стремящуюся защищать национально-культурное многообразие» [6].

Учитывая, что основная цель мультикультурного образования – это развитие интеллектуального, социального и личностного роста всех учащихся с их высоким потенциалом, она ничем не отличается от цели обеспечения академической успешности. Высокие академические стандарты и достижения реализуются у учащихся посредством соответствующих инновационных подходов. Однако она зависит также от знаний самого учителя, его отношения и поведения, предоставляет ли он равные возможности каждому учащему в процессе обучения, и помогает ли всем студентам стать более мультикультурными (то есть, помогает им понять различные системы восприятия, оценки и т.д.).

По мнению М.В. Дюжаковой, проблема большинства учителей состоит в том, чтобы удерживать несколько культур в органическом равновесии, сплетая их друг с другом и обеспечивая тем самым развитие того процесса, без которого американское общество, каким мы его знаем, не могло бы сформироваться [7].

Таким образом, система мультикультурного образования включает в себя:

- создание благоприятной атмосферы в классе, в которой учащиеся уважают, заботятся о них и помогают развивать их потенциал в полном объеме;

- укрепление позиций формирования критического мышления, развитие чувства сострадания и принятие социальных мер по улучшению социальных условий;



- оказание помощи студентам в развитии межкультурной компетенции;
- создание учебных программ, которые способствуют достижению различных образовательных и воспитательных целей и перспектив [2, С. 317].

Особое внимание в вопросе организации мультикультурного образования заслуживает опыт Соединенных Штатов Америки, где на протяжении длительного периода проходило реформирование школьного образования.

США является многонациональной и мультикультурной страной. Это подтверждают данные Американского Бюро по переписи населения, которое установило, что число иностранных граждан в США в 2002 г. составляло 32,5 млн., что на 64 % больше, чем в 1990 г., а в 2009 г. – 38,5 млн. чел.

Представим результаты переписи населения в Таблице 1.

Таблица 1

Год	Численность иностранных граждан в США
1990 г.	11,7 млн. чел.
2002 г.	32,5 млн. чел.
2009 г.	38,5 млн. чел.

До 1950 г. около 90 % иммигрантов прибывали из Европы и Канады. На сегодняшний день более чем половина всех иммигрантов являются гражданами Латинской Америки и более чем 25 % – Азии [2, С. 293].

В 2001 г. число жителей США, которые являются иммигрантами в первом поколении или детьми таких иммигрантов, достигло рекордного уровня за всю историю страны. Каждый пятый американец (почти 56 млн.) родился в другой стране (28.4 млн.) или имеет одного (12.7 млн.) или двух (14.8 млн.) родителей, иммигрировавших в США. Более четверти таких «новых американцев» составляют уроженцы Мексики. Уроженцы стран бывшего СССР составляют меньшинство – в общей сложности их не более 4 млн. [7].

Соответственно, демография американских классов 12-ти уровневой обучения (K-12) значительно меняется. В настоящее время в школах США обучается около миллиона детей, приехавших из разных стран мира. Численность данного контингента в 2003 г. составляла 10,5 % от общего числа

учащихся, обучающихся по программе К-12, что являлось наиболее быстро растущим сегментом образования в США. Самый высокий процент изменения этнической принадлежности учащихся произошел в 7-12 классах, где на 70 % увеличилась численность иностранных учащихся с 1992 по 2002 гг. Некоторые исследования установили, что процент учащихся в США, родной язык которых не является английским, к 2050 г. достигнет 40 %. Хотя испанский язык является языком наследия большинства англоговорящего населения (около 80%), в школьных округах по всей стране было выявлено более 350 различных языков, являющихся родным языком учащихся.

В штатах Калифорния, Флорида, Техас, Нью-Йорк и Иллинойс обучается наибольшее число иностранных учащихся, кроме того, численность учащихся, изучающих английский язык, также возрастает в южных и средне-западных штатах США.

Как и любая группа общества, иностранные учащиеся не являются однородной группой. Они во многом отличаются: культурными особенностями; уровнем устного владения английским языком; базовыми знаниями в академических областях; учебным опытом и степенью сформированности основных грамматических и лексических навыков; степенью идентификации себя с культурным наследием и культурой Соединенных Штатов Америки. Многие учащиеся – это дети иммигрантов, приехавших в страну в поиске экономической стабильности, образовательных возможностей, социальной защищенности от войны и политических потрясений.

Известно, что иноязычные учащиеся, в частности студенты-иммигранты, в среднем академически более сильны, чем сами носители языка. В 2005 г. 4 % из 31% иноязычных учащихся 8 класса достигли профессионального уровня по чтению по итогам Национальной оценке учебных достижений (NEAP - the National Assessment of Educational Progress).

Непропорционально большое число иностранных учащихся ошибочно обучаются в учебных заведениях для отстающих, в то время как на самом деле их трудности в обучении возникают из-за культурных и языковых различий. Многие иноязычные учащиеся посещают курсы с *облегченной программой*



обучения (courses with less challenging content), отдельно от основного потока студентов, либо те учебные заведения, где обучаются такие же студенты, как они сами [2, С. 294].

Реформирование школьного образования в США являлось актуальным вопросом на протяжении XIX века и продолжает быть таковым по сей день. Тенденции образовательной реформы набрали силу в середине 1980-х годов, начиная с доклада администрации Р. Рейгана «Нация в опасности» (1983), за этим последовало около десятка дополнительных докладов, появившихся в американских школах.

Рассмотрим ретроспективно становление системы мультикультурного образования в США. В конце XIX и начале XX в. наплыв иммигрантов из Европы, Китая и Японии привел к созданию частных и государственных школ, которые использовали родной язык учащихся в качестве основного средства обучения. Многоязычные образовательные программы и национальная толерантность к культурному разнообразию вскоре были вытеснены процессом американизации программ в школах. Несколько штатов США запретили преподавание иностранных языков в частных школах. К 1923 г. 32 штата приняли положение об обучении только на английском языке, и многие школы пытались запретить обучение на любом другом иностранном языке.

Однако Вторая мировая война привела к осознанию того, что тенденция к образовательному одноязычию оставила США в глобально-невыгодном положении. В 1958 г. после запуска первого спутника в СССР, США окончательно осознали недостатки *политики языковой изоляции*. Закон национальной реабилитации образования (The National Defense Education Act) в 1958 г. имел главную цель: содействовать обучению иностранным языкам в США. В результате чего в 1960 гг. многие представители языковых меньшинств прилагали значительные усилия для осуществления данного закона, в том числе и испаноязычные иммигранты из Кубы в школе Coral Way в Майами.

Идея мультикультурного образования получила развитие в Соединенных Штатах Америки в 1950-1960 гг., главной целью которой было реформирование

национальных школ и интеллектуальное, социальное и личностное развитие всех учащихся. Решение Оливера Брауна (The Oliver L. Brown v. Board of Education of Topeka) изменило закон «Раздельного, но равного образования», что вызвало рост стремлений к равным возможностям и социальной справедливости, особенно в общественном образовании [2, С. 4].

Концепция билингвального образования неуклонно набирала обороты в США после формирования школы Coral Way в 1963 г. Созданная на волне кубинских иммигрантов, которые прибыли во Флориду в начале 1960-х годов – большинство из которых были высокообразованными, квалифицированными профессионалами, воспитанными на социальных и образовательных ценностях – школа осуществляла обучение на английском и испанском языках. Данный успех округа Дейд во Флориде оказал огромное влияние на языковую образовательную политику страны на ближайшие 20 лет.

Однако такой формат двуязычного образования начал изменяться в середине 1980-х годов, когда критики доказали, что данный эксперимент, несмотря на хорошую организацию, не смог оправдать ожидания. Это привело к признанию английского языка в качестве официального языка страны. Несмотря на то, что законопроект неоднократно терпел неудачу в Конгрессе, некоторые штаты успешно развивали эту инициативу. В 1984 г. государственные сенаты штатов Индианы, Кентукки и Теннесси приняли законопроект, который установил английский язык в качестве официального. К 1988 г. число штатов, принявших английский язык официально, равнялось 16, а позже их стало 28.

Впервые после принятия законопроекта двуязычное образование подверглось серьезной критике в 1990 г. Так, в 1998 г. в штате Калифорния был принят новый проект № 227, который устранил большинство двуязычных образовательных программ. Одновременно с этим многие ученые и сторонники двуязычного образования заявляли, что билингвальное образование не реализуется должным образом. Например, в Калифорнии лишь 30% детей с ограниченным знанием английского языка получали иной вид образования: из них лишь 18 % учащихся обучались квалифицированными учителями-



билингвами; оставшиеся 12 % - монолингвальными англо-говорящими учителями с помощниками, говорящими на 2 языках.

Несмотря на многие положительные факторы, общественная поддержка двуязычного образования продолжала сокращаться. В 2002 г. был принят новый закон «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act – NCLB), который выделил средства на поддержку образования учащихся, изучающих английский язык. Но акцент был перемещен с цели поддержания навыков родного языка на полное овладение английским языком [2, С. 295-297].

Целью данного акта было устранение разрыва академических достижений между учащимися среднего класса, из малообеспеченных семей, также как и темнокожими и иностранными студентами, изучающими английский язык. Это согласовывалось с принципами поликультурного образования, где акцентом являлась академическая успеваемость всех школьников и ликвидация расового, языкового и социально-экономического неравенства. Был выявлен ряд факторов, сдерживающих реализацию основного положения акта «Ни одного отстающего ребенка»:

- недостаточное использование стандартизированных тестов в учебном процессе;
- сокращение часов в учебных программах;
- недостаточное финансирование;
- неравномерное распределение ресурсов школы, особенно в городских районах.

Стержневым моментом многих докладов является спрос на национальную приверженность настоящей успешности в области образования. Однако эти инициативы не признают того, что академический прогресс в школах может быть достигнут лишь при условии равенства в получении образования. Дополнительные доказательства неравенства в этой сфере существуют в средних школах, где непропорционально высок процент отстающих среди афроамериканцев, американских индейцев, испаноязычной молодежи и бедных слоев населения. Во многих подобных школах, самый

большой процент отчисленных и отстраненных от занятий учащихся, приходится на студентов этнических меньшинств.

Некоторые исследователи признают, что во многих школах существует неоднозначное отношение к учащимся из этнических меньшинств по сравнению с их сверстниками из групп не-меньшинств. Для того чтобы изменить сложившуюся ситуацию необходимо предпринимать решительные действия для повышения академической успеваемости студентов, отнесенных в «группу риска».

Эксперты по гражданским правам Гарвардского университета провели анализ контингента выпускников (по этническим и гендерным признакам), заканчивающих программу бакалавриата. Результат исследования представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Характеристика приведенного контингента выпускников,
получивших степень бакалавра

Рассовые/ этнические группы	% численности студентов	Общенациональный уровень выпускников	% выпускников жен. пола	% выпускников муж. пола	% разницы по сравнению с 74,9 % белых студентов
Американские индейцы/коренные жители	1,2	51,1	51,4	47,0	-23,8
Азиатские /Тихоокеанские студенты	4,2	76,8	50,0	72,6	1,9
Латиноамериканцы	16,6	53,2	58,5	48,0	-21,7
Афроамериканцы	17,0	50,2	56,2	42,8	-24,7
«Белокожие» американцы	61,0	74,9	77,0	70,8	-
Все студенты	99,0	68,0	72,0	64,1	-

Проанализировав данную таблицу можно сделать следующие выводы:

- коэффициент выпускников женского пола выше, чем мужского у пяти основных этнических групп, за исключением азиатской этнической группы. Самое большое различие отмечено среди афроамериканских выпускников, где процент учащихся женского пола на 13,4 больше чем мужского.



• имеется существенная разница при сравнении «белокожих» выпускников с остальными: афроамериканцев на 24,7 % меньше, американских индейцев/ студентов коренных народов Аляски на 3,8 %, и латиноамериканских студентов на 21,7 %. Процент азиатских студентов / студентов тихоокеанских островов немного больше, чем «белокожих» студентов на 1,9 % [2, С. 14].

Чтобы решить проблему, необходимо создать объективную образовательную систему, поскольку мультикультурные школы, лучше справляются с трудностями плюралистического общества, чем традиционные монокультурные школы.

Существует много риторики в сфере образования о человеческом потенциале и необходимости равенства возможностей. Мультикультурное образование выходит за рамки риторики и признает, что развитие потенциала предоставляется всем учащимся. Равенство в образовании – это не только вопрос улучшения системы образования в стране, оно необходимо, если мы ценим демократические идеалы этой страны: основные права человека, социальную справедливость, уважение к альтернативным выборам жизни и равные возможности для всех.

Библиографический список

1. Ашкрофт К. Руководство учителя начальных классов к новой национальной учебной программе [Текст] / К. Ашкрофт, Д. Паласио – 1995. – 234 с. – ISBN 0-7507-0467.
2. Беннетт, С. И. Общеобразовательное мультикультурное образование: теория и практика [Текст] / С. И. Беннетт. - 2010. – 486 с. – ISBN 10: 0-13-704261-2.
3. Бернс А., Ричардс Д.С. Подготовка учителя второго иностранного языка [Текст] / А. Бернс, Д.С. Ричардс – 2009. – 325 с. – ISBN 978-0-521-76012-6
4. Лукас С.Дж. Высшее образование в Америке [Текст] / С.Дж. Лукас – 2006. – 397 с. – ISBN 1-4039-7289-3.
5. Уилкинс М. Первоначальная подготовка учителей. Диалог идеологии и культуры [Текст] / М. Wilkin. – 1996. – 216 с. – ISBN 0-7507-0554.
6. Агатаев Б.Б., Мультикультурное образование [Текст]/Б.Б. Агатаев. статья в сб. «Педагогические науки: проблемы подготовки специалистов».
7. Дюжакова М.В., Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов (на материале России и США), дисс. на соис. степени док.пед.наук. – 2009.

Bibliography

1. Agataev, B.B. Multicultural Education [Text] / B.B. Agataev. Article from the Collection of Articles «Teaching Sciences: Problems of Specialists' Training».
2. Ashcroft, K. The Primary Teacher's Guide to the New National Curriculum [Text] / K. Ashcroft, D. Palacio. – 1995. – 234 p. – ISBN 0-7507-0467.
3. Bennett, C. I. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice [Text] / C. I. Bennett. - 2010. – 486 p. – ISBN 10: 0-13-704261-2.

4. Burns, A., Richards, J.C. Second Language Teacher's Education [Text] / A. Burns, J.C. Richards. – 2009. – 325 p. – ISBN 978-0-521-76012-6.
5. Dyuzhakova, M.V. Teachers' Education in Migratory Processes Development (Based on U.S. and Russian Materials), Thesis for Doctoral Degree – 2009.
6. Lucas, C.J. American Higher Education [Text] / C.J. Lucas. – 2006. – 397 p. – ISBN 1-4039-7289-3.
7. Wilkins, M. Primary Teacher's Training. The Dialogue of Ideology and Culture [Text] / M. Wilkin. – 1996. – 216 p. – ISBN 0-7507-0554.



УДК 77
ББК Ч488/489

Солдатченко Александр Леонидович

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра иностранных языков
Магнитогорский государственный университет
г. Магнитогорск

Смолина Ирина Юрьевна

ассистент

кафедры иностранных языков № 2,
Магнитогорский государственный технический университет
г. Магнитогорск

Soldatchenko Aleksandr Leonidovich

Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Foreign Languages
Magnitogorsk State University
Magnitogorsk

Smolina Irina Yuryevna

Assistant Lecturer
Chair of Foreign Languages
Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk

**Классификация методологических подходов к дефиниции
самоопределения**

**Methodological Approaches Classification to the Definition of Self-
Determination**

В статье дается классификация, и рассматриваются методологические подходы, используемые для определения понятия «самоопределение», которые применяются в современных исследованиях.

The article deals with the methodological approaches to the definition of self-determination, which are used in the present-day research. The author also provides classification of the above-mentioned approaches.

Ключевые слова: самоопределение, методологический подход, определение понятия.

Key words: self-determination, methodological approach, definition.

Актуальность заявленной темы исследования обуславливается тем, что в современных исследованиях по данной проблеме не существует достаточно разработанной концепции самоопределения, не сформирован единый терминологический и категориальный аппарат, не отрефлексировано само понятие «самоопределение» [8, с. 25; 1, с. 14]. Как отмечает А.И. Азаров,

«лингвистические инварианты формируют широкое семантическое пространство для научных толкований категории самоопределения и инициализации различных научных подходов» [1, с. 15]. Кроме того, до недавнего времени, большинство работ по данной проблеме было посвящено исследованию профессионального самоопределения, в то время как другие его виды редко становились предметом анализа [8, с. 25].

В зависимости от сферы человеческого познания выделяют философский, социологический, психологический и педагогический подходы или уровни к определению понятия «социальное самоопределение» [1, с. 15; 8, с. 16; 2, с. 77]. В современных исследованиях всё большую популярность приобретает междисциплинарный подход к анализу данного феномена, который активно развивается в рамках социальной философии, социальной психологии, социальной педагогики, юнологии, социокинетики [2, с. 77]. Классификация подходов к изучению феномена самоопределения по уровням в зависимости от сферы познания приведена в табл. 1.

Таблица 1

Классификация подходов к изучению самоопределения в зависимости от сферы познания

Сфера познания (уровень)	Подход
философия (философский)	онтологический
	экзистенциальный
социология (социологический)	социоструктурный
	адаптационный
	социокультурный
	институциональный
	гендерный
психология (психологический)	лично-ориентированный
	акмеологический
педагогика (педагогический)	интегрирующий
междисциплинарный	социально-философский
	социально-психологический
	социально-педагогический
	юнологический
	социокинетический

Охарактеризуем различные подходы к дефиниции термина «самоопределение» в соответствии с категорией, посредством которой определяется данное понятие.



Необходимо отметить, что в современной научной литературе не существует единого общепринятого определения данного понятия. Широкая вариативность в толковании самоопределения, по-видимому, объясняется междисциплинарным характером этого феномена, обуславливающим разнообразие подходов и контекстов его употребления. Анализ научной литературы по данному вопросу также позволяет сделать вывод о том, что не существует чёткого разграничения категорий, посредством которых трактуется понятие «самоопределение», в зависимости от сферы научного познания. Напротив, различные области науки заимствуют друг и у друга дефиниции, уточняя, конкретизируя, дополняя их, или используют несколько категорий в определении понятия, что указывает на необходимость применения комплексного и интегративного подходов к решению данной проблемы.

Широко распространённым в различных областях научного познания является подход, который условно можно назвать экзистенциальным, в соответствии с которым, самоопределение трактуют посредством категорий «выбора» (Л.И. Божович, Р.С. Немов, Ф. Пёрлз, Ю.А. Лунева, А.С. Чернышева, Е.Н. Шиянова, В.Ф. Сафин, Г.П. Ников и др.), определяя его как выбор намеченного жизненного пути, при этом авторы делают акцент на процессуальном и субъектном характере самоопределения, проявляющимся в деятельном отношении к ситуации [6, с. 384; 5, с. 14; 4, с. 15, 21]. Ряд авторов, придерживаясь аналогичной точки зрения, подчёркивают результативные характеристики процесса самоопределения, понимая его как результат выбора [9, с. 885; 8, с. 24].

В некоторых исследованиях применяется диспозиционный подход к данному феномену, в соответствии с которым, самоопределение трактуется посредством категории «позиция», например, как выбор позиции, или как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции [9, с. 885; 8, с. 24].

Близким по своей сути к диспозиционному подходу является мнение, выказанное С.Л. Рубинштейном, согласно которому самоопределение связывается с категорией «отношение» и изучается как отношение человека к

самому себе, окружающим, реалиям его бытия, выявляется зависимость самоопределения от отношения окружающих к личности [11, с. 37; 8, с. 18]. Данный подход можно назвать аттитюдным (аттитюд – от английского «attitude», что в переводе на русский язык значит «отношение»).

Для выявления целеполагающей сущности процесса самоопределения, учёные, например Ш. Бюллер, реализуют интенциональный подход к его дефиниции, раскрывающий связь процесса самоопределения с целями, которые ставит перед собой личность. В таком случае термин определяется при помощи категории «цель», в частности, как выбор целей или как способность индивида ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сути [9, с. 885; 5, с. 13-14].

Особенностью операционального подхода к дефиниции понятия «самоопределение» является то, что самоопределение трактуется при помощи категории «средство», в частности, как выбор личностью средств для достижения поставленных целей [9, с. 885].

Ряд авторов, например, Е.Б. Весна, реализуя ролевой подход к определению изучаемого феномена, рассматривают самоопределение как «процесс освоения человеком различных социальных ролей», «выбор определённой социальной роли» и «способ самореализации через выбранную роль» [7, с. 252-253].

В рамках теории нравственного образования С.И. Гессена, учения о психологической природе человека М.М. Бахтина, теории нравственно-этического развития личности В.Е. Гурина был разработан культурологический подход к дефиниции самоопределения. С позиций данного подхода этот феномен определяется посредством категории «культура» и рассматривается как «способ внедрения человека в мир культуры» в процессе инкультурации, диалога культур [4, с. 17].

Изучение трудов, посвящённых рассматриваемой проблеме, предоставляет возможность выделить ещё один подход. Отдельные учёные исследуют самоопределение с точки зрения способности человека осознанно и самостоятельно решать стоящие перед ним задачи и принимать решения,



определяя его при помощи категорий «решение» и «задача» [2, с. 77; 11, с. 38]. Так, В.А. Поляков полагает, что самоопределение – это «процесс поэтапного принятия решений», «многоступенчатый процесс решения серии задач» [4, с. 16]. Данный подход условно можно охарактеризовать как эвристический.

Анализ дефиниций самоопределения позволяет выделить ряд определений, образующих единое направление. Учёные, придерживающиеся данного подхода, указывают на взаимосвязь данного феномена с различными свойствами, характеристиками и параметрами личности, трактуя его при помощи таких категорий как «потребность», «Я-концепция» и др. Данное направление условно можно определить как личностный подход.

С позиций личностного подхода польский психолог К. Обуховский характеризует самоопределение как одну из важнейших потребностей личности [2, с. 81]. Аналогичной точки зрения придерживается и отечественный учёный Л.И. Божович, которая акцентирует внимание на том, что потребность в самоопределении возникает на определённом этапе онтогенеза [5, с. 16; 7, с. 252-253].

В зарубежной психологии специфическими подходами к трактовке понятия «самоопределение» являются рассмотрение данного феномена с точки зрения выявления особенностей личной идентификации в рамках ролевых теорий и как процесс конструирования образа «Я» посредством формирования ценностных ориентаций [11, с. 39]. Подобную позицию занимает отечественный исследователь В.А. Поляков, который трактует самоопределение личности как «Я-концепцию» индивида [4, с. 16].

В рамках личностного подхода широкое распространение получила концепция, в соответствии с которой самоопределение изучается сквозь призму становления самости человека. Сторонники данной концепции указывают на взаимосвязь самоопределения с такими формами самости как саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, самоосуществление, самореализация, самоутверждение, самосознание, самооценка, самостоятельность, самоуважение, саморегуляция и т.д. [2, с. 83-85; 5, с. 13-14]. Естественно, что данный феномен определяется посредством вышеперечисленных категорий.

Так, в психологии развития самоопределение личности рассматривается как один из аспектов её самореализации [1, с. 19]. По существу, данная точка зрения указывает на субъектный, деятельностный характер процесса самоопределения.

Г.К. Селевко использует когнитивный подход, связывая самоопределение с процессом самопознания и определяя рассматриваемый феномен посредством категории «познание». Таким образом, согласно Г.К. Селевко, самоопределение личности – «это процесс познания направленный внутрь себя» [4, с. 16]. В отличие от предыдущей точки зрения, автор делает акцент на внутренней активности субъекта в процессе самоопределения, а не на внешних, деятельностных проявлениях этой активности.

В рамках личностного подхода следует особо отметить точку зрения, высказанную С.Л. Рубинштейном и Д.А. Леонтьевым и получившую дальнейшее развитие в трудах К.А. Абульхановой-Славской. Согласно данной теории самоопределение понимается как самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, которая действует, будучи активно преломленной самим субъектом, через «внутренние условия» [1, с. 25]. Таким образом, подчёркивается активность личности, её субъектность в процессе социальной детерминации индивидуального сознания [8, с. 18]. Как отмечает Т.В. Синюгина, «социальная среда не однозначно детерминирует поведение субъекта, а предоставляет условия для выбора того или иного варианта поведения. Самоопределение как социальный процесс подразумевает, что человек осуществляет серию выборов» [8, с. 24-25]. Несомненным достоинством данного определения является выявление и объяснение диалектической взаимосвязи между внешними условиями (социумом) и внутренней активностью (индивидуальными особенностями) в процессе самоопределения.

Несомненный интерес представляет дефиниция термина «самоопределение» посредством категории «социализация». Подобный подход, реализуемый в исследованиях О.С. Анисимова, А.В. Волохова, О.С. Газмана, И.С. Кона, Е.А. Кострюковой, Т.В. Машаровой, А.В. Мудрика,



А.И. Сапожникова, В.С. Собкина, Д.И. Фельдштейна и др., раскрывает связь данного феномена с этой более широкой, базовой для многих гуманитарных наук категорией [8, с. 16; 1, с. 19].

Согласно с вышеизложенной точкой зрения, самоопределение рассматривается как результат социализации, как этап социализации личности, на котором индивид приобретает готовность к самостоятельной, созидательной деятельности, как форма включения молодёжи в общественную жизнь [2, с. 86; 1, с. 19].

В ряде исследований авторы дают трактовку термина «самоопределение» посредством категории «зрелость». В таком случае самоопределение рассматривается, прежде всего, как социальное созревание личности [11, с. 40]. Многие учёные подчёркивают связь самоопределения с социальной зрелостью личности. Так В.Ф. Сафин, Г.И. Ников рассматривают «самоопределившуюся личность» как «социально созревшую личность, характеризующуюся соблюдением норм, принятых в обществе, ориентированную на определённые групповые, коллективные и общественные ценности, осознающую своё «Я», свои субъективные качества» [4, с. 16]. Данный подход можно обозначить как акмеологический, поскольку категория «зрелость» является одной из базовых в акмеологии.

Аксиологический подход подчёркивает связь самоопределения с ценностями и ценностными ориентациями личности, при этом понятие «самоопределение» трактуется посредством категорий «ценность» и «ценностные ориентации». Таким образом акцентируется ценностная природа феномена самоопределения [8, с. 20].

Подобную позицию разделяют такие учёные как В.Ф. Сафин, рассматривающий связь с ценностями как «конструирующую в формировании самоопределения», а также М.Р. Гинзбург, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун, А.А. Гудзовская, О.А. Шкилёва и др., которые указывают на то, что самоопределение «осуществляется в сфере ценностей и представляет собой активное определение собственной позиции относительно социально значимых ценностей» [8, с. 20; 5, с. 16; 11, с. 45; 8, с. 19].

Проведённый анализ позволил нам определить существующие в современных исследованиях подходы к определению понятия «самоопределение» и разработать их классификацию, выделив в качестве классификационного критерия категории, посредством которых определяется данное понятие (см. табл. 2).

Таблица 2

Классификация подходов к определению понятия «самоопределение»

Подход	Автор	Категория, посредством которой определяется термин
экзистенциальный	Р.С. Немов, В.Ф. Сафин и др.	выбор
диспозиционный	Ф. Пёрлз, М. И. Губанова и др.	позиция
аттitudный	С.Л. Рубинштейн и др.	отношение
интенциональный	Ш. Бюллер и др.	цель
операциональный	А. А. Грицанов и др.	средство
ролевой	Е.Б. Весна	социальная роль
культурологический	С.И. Гессен, М.М. Бахтин, В.Е. Гурин и др.	культура
эвристический	В.А. Поляков и др.	решение, задача
личностный	К. Обуховский, Л.И. Божович и др.	потребность
	В.А. Поляков и др.	образ «Я»
	В.А. Ельцова и др.	самость (саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, самоосуществление, самореализация, самоутверждение, самосознание, самооценка, самостоятельность, самоуважение, саморегуляция и т.д.)
	С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и др.	самодетерминация
когнитивный	Г.К. Селевко и др.	познание, самопознание
акмеологический	В.Ф. Сафин, Г.И. Ников и др.	зрелость
аксиологический	М.Р. Гинзбург, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун, А.А. Гудзовская, и др.	ценность, ценностные ориентации

Итак, в данной статье нами были рассмотрены различные подходы, применяемые в современных научных изысканиях, к дефиниции



самоопределения и приведены две классификации данных подходов, в которых в качестве классификационных критериев выступают сферы (уровни) познания и категории, посредством которых определяется данное понятие.

Теоретическая значимость проведённого исследования состоит в систематизации различных подходов к определению понятия «самоопределение», в выделении их видовых признаков.

Практическая значимость предложенных в данной статье положений заключается в возможности их использования в работах, посвящённых вопросам самоопределения для анализа состояния проблемы в науке.

Библиографический список

1. Азаров А. И. Социально-психологические особенности политического самоопределения государственных служащих в современных условиях : дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / А. И. Азаров ; Российская академия государственной службы при президенте Российской Федерации. – Москва, 2005. – 204 с. ил.
2. Губанова М. И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / М. И. Губанова ; Кемеровск. гос. ун-т. – Кемерово, 2004. – 365 с.
3. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости : дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / А. А. Гудзовская ; Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 230 с.
4. Дробот А. А. Педагогическое обеспечение личностного самоопределения подростков средствами дополнительного образования в школе : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. А. Дробот ; Негосударственное образовательное учреждение Северокавказский социальный институт. – Ставрополь, 2004. – 205 с. ил.
5. Ельцова В. А. Развитие социальной активности учащихся как фактор становления ценностно-ориентационной составляющей личностного самоопределения : дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / В. А. Ельцова ; Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 194 с.
6. Немов Р. С. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с. : ил.
7. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.
8. Синюгина Т. В. Жизненное самоопределение студентов технических вузов среднего российского города : дис. ... канд. социолог. наук [Текст] / Т. В. Синюгина ; Южно-российский гос. тех. ун-т. – Новочеркасск, 2008. – 168 с. ил.
9. Социология: Энциклопедия [Текст] / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий).
10. Философский энциклопедический словарь. [Текст] – М.: ИНФРА-М. 2009. – 570 с.
11. Шкилёва О. А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. А. Шкилёва ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 199 с.

Bibliography

1. Azarov, A. I. Socio-Psychological Peculiarities of Political Self-Determination of State Employees under Modern Conditions: Candidate of Psychology Dissertation [Text] / A. I. Azarov ;

Russian Academy of Government Service Under the President of the Russian Federation. – Moscow, 2005. – 204 p.

2. Drobot, A. A. Pedagogical Support of Teenagers' Personal Self-Determination by Means of Additional Education at School: Candidate of Pedagogics Dissertation [Text] / A. A. Drobot; Non-Governmental Educational Establishment North-Caucasian Social Institute. – Stavropol, 2004. – 205 p.

3. Eltsova, V. A. Development of Pupils' Social Activity as a Formation Factor of a Value-Oriented Component of Personal Self-Determination: Candidate of Psychology Dissertation [Text] / V. A. Eltsova; Samara State Pedagogical University. – Samara, 2003. – 194 p.

4. Gubanova, M. I. The System of Formation of Teachers' To-Be Readiness for Pedagogical Facilitation of Senior Pupils' Social Self-Determination : Doctor of Pedagogics Dissertation [Text] / M. I. Gubanova; Kemerovo State University. – Kemerovo, 2004. – 365 p.

5. Gudzovskaya, A. A. Socio-Psychological Eesearch of Social Maturity Establishment: Candidate of Psychology Dissertation [Text] / A. A. Gudzovskaya; Samara State Pedagogical University. – Samara, 1998. – 230 p.

6. Nemov, R. S. Psychological Dictionary [Text] / R. S. Nemov. – M.: VLADOS Humanitarian Publishing Centre, 2007. – 560 p.

7. Pedagogical Encyclopaedia [Text] / Chief Editor B. M. Bim-Bad; Editorial Board: M. M. Bezrukikh, V. A. Bolotov, L. S. Glebova and others. – M.: Great Russian Encyclopaedia, 2002. – 528 p.

8. Philosophical Encyclopaedia [Text] – Moscow: INFRA-M. 2009. – 570 p.

9. Shkilyova O. A. Didactic Conditions of Teachers' To-Be Self-Determination in the Sphere of Professional Culture: Candidate of Pedagogics Dissertation [Text] / O. A. Shkilyova; Volgograd State Pedagogical University. – Volgograd, 1999. – 199 p.

10. Sinyugina, T. V. Life Self-Determination of the Students of Technical Institutes of Higher Education in an Average Russian Town: candidate of Sociology Dissertation [Text] / T. V. Sinyugina; South-Russian State Technical University. – Novocherkassk, 2008. – 168 p.

11. Sociology: Encyclopaedia [Text] / Compilers A. A. Gritsanov, V. L. Abushenko, G. M. Evelkin, G. N. Sokolova, O. V. Tereshchenko. – Mn.: Knizhny Dom, 2003. – 1312 p.



УДК 796.41(075)

ББК 75.69я73

Тарасова Марина Владимировна

преподаватель

кафедра теории и методики зрелищных видов спорта и восточных единоборств

Башкирский институт физической культуры (филиал)

Уральский государственный университет физической культуры

г. Уфа

Tarasova Marina Vladimirovna

Lecturer

Chair of Theory and Methodology of Theoric Sports and Oriental Combats

Bashkir Institute of Physical Training (Branch)

Ural State University of Physical Training

Ufa

**Определение эффективности разработанной программы «Здоровей-ка» по
спортивной аэробике для детей младшего школьного возраста
Defining the Effectiveness of «Zdorovey-ka» Sport Aerobics Program for Junior
Schoolchildren**

В настоящее время все более острой становится проблема ухудшения здоровья детей школьного возраста. С целью улучшения здоровья и коррекции осанки девочек младшего школьного возраста, занимающихся спортивной аэробикой, была разработана программа «Здоровей-ка», включающая упражнения лечебной физической культуры, шейпинга, фитбол-гимнастики, стрейчинга и оздоровительного плавания. Было проведено определение эффективности данной программы.

The problem of schoolchildren's health declining becomes more and more acute nowadays. «Zdorovey-ka» program has been worked out for the junior schoolgirls doing sports aerobics in order to improve their health and to correct their bearing. This program includes exercises of medical physical culture physical training, shaping, fitbol, gymnastics, stretching and fitness swimming. The effectiveness of the given program has been determined.

Ключевые слова: оздоровительная программа, спортивная аэробика, коррекция осанки, младший школьный возраст.

Key words: health program, sport aerobics, correction of bearing, junior school age.

Важнейшее социальное и нравственное значение сохранения здоровья детского населения требуют поиска путей его укрепления в процессе жизнедеятельности. Факты свидетельствуют о том, что в последнее время происходит ухудшение физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, нарушения двигательных навыков и вегетативных функций всех слоев населения вследствие отрицательных последствий научно-технического прогресса, гипокинезии, неблагоприятных экологических факторов и т.д.

По данным многих научных исследований, заболевания костно-мышечной системы, основную долю которых составляют нарушение осанки разной степени выраженности, являются наиболее частыми видами нарушений здоровья у детей младшего школьного возраста [2, 3, 4, 5]. Установлено, что даже незначительные виды нарушения осанки, уже могут оказывать негативное влияние на функции других органов и систем организма [8]. Дети с выраженными видами нарушения осанки могут иметь отклонения в деятельности органов грудного и брюшного отделов – сердца, легких, печени и т.д. У таких детей отмечается в целом снижение общей сопротивляемости организма, более частые простудные заболевания.

По мнению многих авторов, лишь двигательная активность является универсальным средством сохранения и укрепления здоровья, профилактики инвалидности и обеспечения здорового образа жизни. Многочисленные исследования, как в нашей стране, так и за рубежом убеждают, что занятия физическими упражнениями оказывают положительное воздействие практически на все системы организма и являются весьма эффективным средством профилактики различных заболеваний [1]. Физические занятия, оказывая общее профилактическое воздействие на организм человека и повышая уровень его здоровья, способствуют повышению сопротивляемости организма вредным воздействиям среды, мобилизуют его резервные возможности, повышают иммунитет.

На основе анализа научно-методической литературы и использования собственного педагогического опыта автором разработана оздоровительная программа «Здоровей-ка», включающая упражнения лечебной физической культуры, шейпинга, фитбол-гимнастики, стрейчинга и оздоровительного плавания [6, 7].

Данная программа впервые была применена в деятельности МОУДОД СДЮШОР № 15 Ленинского района ГО г.Уфа на учебно-тренировочных занятиях по спортивной аэробике для детей младшего школьного возраста и направлена на коррекцию нарушений осанки, улучшение состояния здоровья, повышение уровня физической подготовленности и работоспособности детей.



Организация и методы исследований:

В работе использовались антропометрические, клинико-физиологические методы, а также методы математической статистики.

При анализе состояния здоровья девочек младшего школьного возраста по данным медицинского осмотра специалистами республиканского врачебно-физкультурного диспансера (форма 061/у) выявлялось наличие хронических заболеваний, функциональных нарушений (в том числе нарушений состояния осанки), степени сопротивляемости организма к простудным заболеваниям (кратность острых простудных заболеваний по обращаемости за прошедший год). Девочки с установленным нарушением осанки, занимающиеся спортивной аэробикой первый год, составили 2 группы со сходными показателями заболеваемости: первая группа (n=32) – контрольная (КГ) и вторая (n=32) – основная (ОГ).

Определение эффективности разработанной оздоровительной программы «Здоровей-ка» проведено на основе сравнительного анализа показателей состояния осанки, уровня здоровья, физического развития, физической подготовленности, по анализу опроса и анкетирования матерей. Проводилось также сравнительное исследование функционального состояния девочек, занимающихся по обычной учебно-тренировочной программе по спортивной аэробике и занимающихся по программе «Здоровей-ка» до начала и после окончания учебного года по анализу результатов адаптационного потенциала их сердечно-сосудистой системы по Р.М. Баевскому (2000), характеристике общей работоспособности по результатам Гарвардского степ-теста.

Результаты исследований

Учебно-тренировочные занятия в основной группе проводились по типовой программе дополнительного образования детей по спортивной аэробике.

Занятия в основной группе проводились с использованием оздоровительной программы дополнительного образования детей младшего школьного возраста по спортивной аэробике - «Здоровей-ка», разработанной с целью улучшения здоровья и коррекции осанки.

После работы по программе «Здоровей-ка» в конце учебного года в основной группе общая заболеваемость достоверно снизилась с 87,5 % случаев до 62,5 % случаев, что было достоверно ниже показателей заболеваемости в конце учебного года в контрольной группе. Анализ результатов опроса матерей в конце года выявил значительно меньшее количество жалоб на состояние здоровья у детей, занимавшихся в течение года по оздоровительной программе «Здоровей-ка».

Сократилось число родителей данной группы девочек, которые считали, что их дети утомляются и переутомляются в школе вследствие большого количества информации, которую требуется усвоить. Менее трети матерей детей данной группы отметили у своих детей повышенную утомляемость после школьных занятий.

Таблица 1

Заболеваемость девочек младшего школьного возраста, занимающихся спортивной аэробикой, до и после занятий по программе «Здоровей-ка», %

Все неинфекционные заболевания, в том числе:		Контрольная группа (n=32)		Основная группа (n=32)		p
		Абс.	%	Абс.	%	
БОП	1	12	37,5	11	34,4*	-
	2	13	40,6	6	18,8	
ВДП	1	3	9,4	3	9,4	-
	2	1	12,5	3	9,4	
Неврозы	1	7	21,9	6	18,8	-
	2	6	18,8	4	12,5	
болезни аллергической природы	1	3	9,4	1	3,13	-
	2	3	9,4	1	3,1	
Артериальная гипо- и гипертензия	1	2	6,3	3	9,4	-
	2	3	9,4	1	3,1	
Прочие	1	3	9,4	2	6,3	-
	2	3	9,4	2	6,3	
Всего	1	30	93,8	26	81,3	-
	2	29	90,6	17	53,3*	

Примечание: p – уровень статистической значимости между группами; 1 - до занятий по программе, 2 - после занятий по программе, * – значимость различий между группами.

Для сравнительной характеристики осанки у девочек младшего школьного возраста основной и контрольной группы, занимающихся спортивной аэробикой, в конце года проводилось определение



антропометрических показателей, свидетельствующих о степени отклонения осанки.

Сравнение антропометрических показателей, характеризующих состояние осанки у девочек, занимающихся спортивной аэробикой, выявило у 59,4% (19 человек) девочек основной группы в конце учебного года достоверное улучшение осанки.

По результатам определения антропометрических показателей в контрольной группе произошло улучшение осанки у 6 человек (18,8 %), что достоверно ниже результатов основной группы.

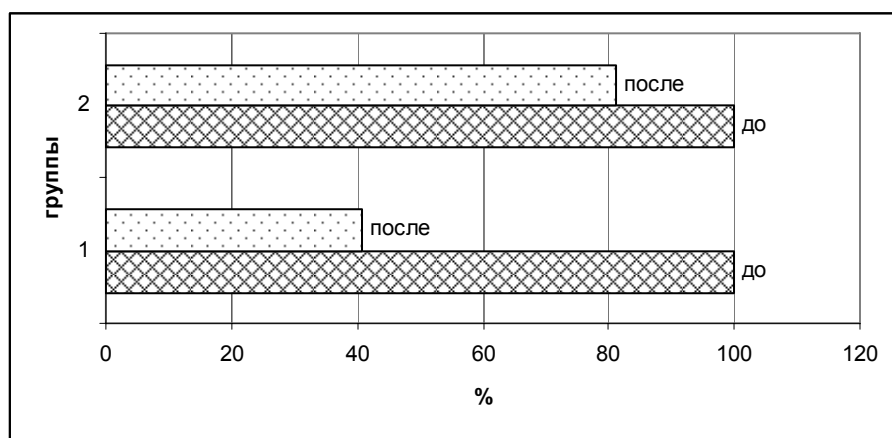


Рис.1 Динамика улучшения состояния осанки девочек младшего школьного возраста до и после занятий по оздоровительной программе «Здоровей-ка»

Примечание: 1 –основная группа; 2 - контрольная группа.

Для оценки уровня физического развития девочек контрольной и основной группы, имеющих нарушения осанки, после завершения программы исследований проводилось сравнительное изучение весо-ростового индекса Кетле, показателя роста по центильной характеристике и показателя крепости телосложения по Пинье в динамике.

При определении весо-ростового индекса Кетле средний показатель для девочек основной группы составил $16,04 \pm 0,22$. Аналогичные измерения в группе контроля выявили средний результат - $16,61 \pm 0,25$. Достоверной разницы данного показателя после завершения эксперимента не установлено.

При измерение показателя роста по центильной характеристике у девочек с нарушениями осанки в конце учебного года было установлено, что данный средний показатель в основной группе девочек составлял $129,25 \pm 0,63$. У

девочек группы контроля данный результат был примерно таким же - $132,31 \pm 0,86$, что свидетельствует о сходности их физического развития.

Показатель крепости телосложения по Пинье выражавший разницу между ростом стоя, суммой массы тела и окружностью грудной клетки, в основной группе после завершения программы составлял $36,79 \pm 0,94$, в группе контроля он определялся как $41,01 \pm 0,22$. При сравнении с оценочной шкалой, было установлено, что в основной группе данный показатель был достоверно лучше.

Таблица 2

Физическое развитие девочек младшего школьного возраста, занимающихся спортивной аэробикой, до и после занятий по программе «Здоровей-ка» ($M \pm m$)

Показатели		Основная группа (n=32)	Контрольная группа (n=32)	p
Весоростовой индекс Кетле	1	$16,04 \pm 0,22$	$16,54 \pm 0,32$	-
	2	$16,54 \pm 0,21$	$16,64 \pm 0,25$	-
Показатель роста	1	$127,41 \pm 0,63$	$128,86 \pm 0,7$	-
	2	$129,25 \pm 0,63$	$132,19 \pm 0,84$	$=0,0132$
Крепость тело-сложения по Пинье	1	$40,40 \pm 0,98$	$40,17 \pm 0,74$	-
	2	$34,79 \pm 0,94^*$	$40,88 \pm 0,75$	$=0,0016$

Примечание: p – уровень статистической значимости между группами, 1 - до занятий по программе; 2 - после занятий по программе.

Для определения уровня физической подготовленности среди девочек, с нарушением осанки контрольной и основной групп, проводилось 4 теста - отжимание в упоре лежа, прыжок в длину с места, поднимание туловища и наклон туловища вперед.

Таблица 3

Физическая подготовленность девочек младшего школьного возраста, занимающихся спортивной аэробикой, до и после занятий по программе «Здоровей-ка» ($M \pm m$)

		Группы наблюдения		
		Основная группа (n=32)	Контрольная группа (n=32)	p
ОУФП	1	$0,07 \pm 0,02$	$0,06 \pm 0,02$	-
	2	$0,53 \pm 0,03^*$	$0,31 \pm 0,02^*$	$p=0,000$

Примечание: где p – уровень статистической значимости между группами,* – показатель достоверности различий между группами после окончания занятий по программе «Здоровей-ка», 1 –до занятий по программе, 2 – после занятий по программе.



Полученные результаты показали, что после завершения учебного года, девочки, занимающиеся спортивной аэробикой по программе «Здоровей-ка», имеют более высокий уровень физической подготовленности практически по всем определяемым показателям.

Для оценки эффективности оздоровительной программы «Здоровей-ка» проводилось изучение общего функционального состояния девочек контрольной и основной группы в конце учебного года по анализу результатов адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы по Р.М. Баевскому (2000), характеристике общей работоспособности по результатам Гарвардского степ-теста.

Таблица 4

Общее функциональное состояние девочек младшего школьного возраста, занимающихся спортивной аэробикой, до и после занятий по программе «Здоровей-ка» ($M \pm m$)

Группы наблюдений	АПСС (в баллах)	ИГСТ (в баллах)
До занятий по программе		
Основная группа (n =32)	1,62±0,01	72,89±0,10
Контрольная группа (n=32)	1,61±0,02	72,95±0,09
p	p =0,777	p =0,762
После занятий по программе		
Основная группа (n =32)	1,88±0,01	72,92±0,10
Контрольная группа (n=32)	2,14±0,05	83,45±0,15
p	p =0,000*	p =0,000*

Примечания. * – показатель достоверности различий между группами

Установлено, что у девочек основной группы в конце учебного года достоверно возросла доля детей с высоким уровнем общей работоспособности, у детей контрольной группы данные показатели практически не изменились ($p < 0,05$).

Таким образом, эффективность разработанной оздоровительной программы дополнительного образования по спортивной аэробике «Здоровей-ка» подтверждается улучшением состоянием здоровья, физической подготовленности, общего функционального состояния.

Выводы:

1. В основной группе после занятий по программе «Здоровей-ка» выявлено снижение показателей общей заболеваемости (53,3% вместо 81,3% до начала занятий по программе, $p < 0,01$), показателя болезней органов пищеварения (18,8% вместо 40,6% , $p < 0,05$).
2. У 59,4% (19 человек) девочек основной группы после реализации разработанной авторской программы «Здоровей-ка» статистически достоверно улучшились показатели осанки (в контрольной группе – 18,8%, $p < 0,05$).
3. У девочек основной группы выявлены достоверно лучшие функциональные показатели деятельности организма по результатам определения АПССС по Р.М.Баевскому и результатам ИГСТ в конце учебного года.

Библиографический список

1. Дмитриев, В.С. Введение в адаптивную физическую реабилитацию. Монография. [Текст] // М.: Издательство ВНИИФК.: 2001. 240 с.
2. Нарский, Г.И. Профилактика и коррекция отклонений в опорно-двигательном аппарате детей дошкольного и школьного возраста [Текст] / Г.И. Нарский // Теория и практика физической культуры . - 2002. - №4. - С. 60-61.
3. Невзоров, А.В. Методика коррекции нарушений осанки младших школьников средствами физических упражнений и массажа [Текст]: автореф. канд. пед. наук.- М.- 1999.- 20 с.
4. Пенькова, И.В. Состояние опорно-двигательного аппарата детей дошкольного возраста [Текст] / И.В. Пенькова // Теория и практика физической культуры . – 2006. - №2. - С. 53 -57.
5. Поликарпова, О.А. Профилактика нарушений осанки средствами гимнастики у детей младшего школьного возраста на основе индивидуального подхода [Текст]: автореф. канд. пед. наук.- С.-Пб.- 2007.- 24 с.
6. Потапчук А.А. Фитбол-гимнастика в дошкольном возрасте: учебно-методическое пособие [Текст] / А.А. Потапчук, Г.Г.Лукина. - СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта. - 1999.- 80 с.
7. Фирилева, Ж.Е. Фитнес-танс. Лечебно-профилактический танец. Учебное пособие. [Текст] / Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. - Спб. - «Детство-пресс». – 2007. – 384 с.
8. Юрлова, Е.С. Морфофункциональные особенности развития и адаптации детей младшего школьного возраста в условиях здоровьесберегающих технологий обучения. [Текст]: автореф. биол. наук.- Нижний Новгород.- 2009.- 23 с.

Bibliography

1. Dmitriev, V.S. Introduction to Adaptive Physical Rehabilitation: Monograph [Text]. - Moscow: Publishing House of VNIIFK, 2001. – 240 p.
2. Firileva, Zh.E. Fitness Dance. Therapeutic and Prophylactic Dance: Textbook [Text] / Zh.E. Firileva, E.G. Saykina - SPb.:Childhood Press, 2007. – 384 p.
3. Narskin, G.I. Prevention and Correction of Abnormalities in the Locomotor System of Preschool and School Children [Text] / G.I. Narskin: Theory and Practice of Physical Culture. - 2002. - № 4. - P. 60-61.



4. Nevzorov, A.V. Correction Methods of Junior Schoolchildren's Fault in Posture by Means of Physical Exercises and Massage [Text]: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped.- M., 1999 . - 20 p.
5. Penkova, I.V. Preschool Children's Musculoskeletal System Condition [Text] / I.V. Penkova: Theory and Practice of Physical Training. - 2006. - № 2. - P. 53 -57.
6. Polikarpov, O.A. Primary Schoolchildren's Incorrect Bearing Prevention by Means of Gymnastics on the Basis of Individual Approach [Text]: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped.- St.-Petersburg - 2007 . - 24 p.
7. Potapchuk, A.A. Fitbol Gymnastics at Preschool Age: Guidance Manual [Text] / A.A. Potapchuk, G.G. Lukina. - SPbSAPhT n.a. P.F. Lesgaft. - 1999.- 80 p.
8. Yurlova, E.S. Morphofunctional Peculiarities of Primary Schoolchildren's Development and Adaptation in a Health Education Technologies [Text]: Synopsis of Diss ... Cand. of Biol.-Nizhny Novgorod, 2009 . - 23 p.

Толчина Светлана Ивановна

ассистент

кафедра физики, методов контроля и диагностики
Тюменский государственный нефтегазовый университет
г. Тюмень

Tolchina Svetlana Ivanovna

Assistant Lecturer

Chair of Physics, Methods of Monitoring and Diagnostics
Tyumen State Oil and Gas University
Tyumen

**Методические проблемы раскрытия содержания первого начала
термодинамики в курсе молекулярной физики вуза**
**Methodological Problems of Revealing the Content of the First Law of
Thermodynamics in the University Course of Molecular Physics**

В статье обсуждаются методические проблемы раскрытия содержания первого начала термодинамики в курсе молекулярной физики. Рассматриваются методические приемы выявления содержательного различия функции состояния и функции процесса, различия между теплотой и работой как двух функций процесса переноса энергии в термодинамических системах.

The article discusses the methodological problems of revealing the content of the first law of thermodynamics in the course of molecular physics. It also deals with methodological techniques of the substantial difference identification in the state function and the process function, differences between heat and work as two functions of the energy transfer process in thermodynamic systems.

Ключевые слова: генетическая связь понятий; сущностное содержание понятия; теоретическое мышление; теоретические модели объектов; функция состояния; функция процесса; внутренняя энергия; теплота; работа; термодинамический метод; молекулярно-кинетическая теория

Key words: genetic concept affinity; essential content of the concept; theoretical thinking; theoretical models of objects; state function; process function; internal energy; heat; work; thermodynamic method; molecular-kinetic theory.

1. Первое начало термодинамики является одним из элементов теоретического ядра термодинамики как фундаментальной физической теории (кроме первого начала в ядро входят нулевое, второе и третье начала) и вводит в структуру термодинамики функцию состояния – внутреннюю энергию U .

Первое начало термодинамики ($\delta Q = dU + \delta A$) утверждает, что *изменение* внутренней энергии dU термодинамической системы может быть осуществлено двумя способами: 1) подводом (отводом) тепла δQ в термодинамическую систему; 2) совершением системой (над системой) работы δA . В разряд прямых



экспериментов, лежащих в основании первого начала термодинамики входят, например, опыты Джоуля по определению механического эквивалента теплоты, опыты Гесса по определению теплового эффекта химических реакций [1, с. 52-54, 66-67]. Из обобщения опытов Джоуля следует, что в адиабатически изолированном калориметре работа определяется только начальным и конечным состоянием перемешиваемой жидкости, а из опытов Гесса – тепловой эффект химической реакции зависит только от состояния исходных и конечных продуктов реакции.

Следует довести до сознания студентов то обстоятельство, что физическая теория носит модельный характер, теория оперирует не реальными объектами, а их теоретическими моделями, учитывающими существенные свойства реальных объектов. Э.М. Чудинов отмечает, что «...Концептуализация практически выделенных свойств объективного мира ... предполагает перевод этих свойств из материальной в идеальную форму. Это означает, что они заменяются мысленными конструкциями, которые репрезентируют существующие аспекты объективного мира...» [2, с. 218].

Объектами и важнейшими понятиями, которыми оперирует первое начало, являются: фундаментальная теоретическая модель реальных тел, представленная неструктурированным макроскопическим объектом без указания его материальной природы; понятие равновесного состояния и квазиравновесных процессов; понятие адиабатически изолированной системы; понятие о внутренней энергии термодинамической системы как функции состояния; понятия тепла и работы как функций процесса как двух способов переноса энергии; понятие о внутренних и внешних параметрах термодинамической системы; идея общезначимого закона сохранения энергии. Первое начало в неявном виде оперирует также понятием хаоса (понятие степени хаотичности термодинамической системы раскрывается при анализе статистической энтропии Больцмана $S = k \ln w$).

В. В. Давыдов выдвигает несколько принципов построения учебного материала с целью формирования и развития теоретического мышления

учащихся. В частности, содержательное усвоение учебного материала возможно при выявлении «... генетически исходной, всеобщей связи, определяющей содержание и структуру всего объекта данных понятий...». И далее, «... эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных и знаковых моделях, позволяющих изучить ее свойства «в чистом виде»...» (В.В. Давыдов [3, с. 395-399]). Обнаружение генетической, всеобщей связи разных аспектов понятия внутренней энергии, связи и различия понятий теплоты и работы способствует усвоению сущностного содержания первого начала термодинамики. Организация учебно-познавательной деятельности студента по поиску таких связей является элементом «...управления процессом усвоения знаний...» [4, с. 320], а также одним из факторов формирования знаний приемов учебно-познавательной деятельности и развития теоретического мышления студентов [5, с. 45-48].

Все величины в уравнении $\delta Q = dU + \delta A$ измеряются в одной единице – в джоулях. Опыт работы показывает, что данное обстоятельство формирует, в частности, определенный психологический барьер в усвоении студентами содержания первого начала. Важными методическими задачами, решение которых позволяет раскрыть содержание первого начала, являются: 1) раскрытие содержательного различия между понятием *функции состояния* (здесь – это внутренняя энергия U) и понятием *функции процесса* (здесь – это работа δA и теплота δQ); 2) раскрытие содержательного различия между двумя способами переноса энергии – различия между δQ и δA .

2. Первая задача решается параллельно с раскрытием понятий работы и теплоты. В молекулярной физике под внутренней энергией понимается энергия хаотического движения молекул и энергия взаимодействия между молекулами. Термодинамика в техническом вузе читается на первом курсе обучения. В этой связи различение понятий *функций процесса* и *функций состояния* с использованием понятия полного дифференциала вызывают у студентов затруднения. Эти затруднения можно избежать, проведя анализ графических представлений работы в разных процессах при одинаковых начальных и



конечных состояниях идеального газа. Уравнение состояния идеального газа – уравнение Менделеева-Клапейрона – студенты знают. Изменение внутренней энергии в этих процессах одинаковое, и это изменение выражается интегралом

$$\int_1^2 dU = U_2 - U_1. \text{ Работа зависит от вида процесса: конечная работа выражается}$$

интегралом как суммы элементарных работ $\int_{(\text{процесс})} \delta A = A$ (но не $\int_{(\text{процесс})} dA = A_2 - A_1$).

Аналогично, конечное подведенное количество тепла равно сумме элементарных порций тепла $\int_{(\text{процесс})} \delta Q = Q$ (но не $\int_{(\text{процесс})} dQ = Q_2 - Q_1$). Это позволяет

понять применение оператора δ (как некоторой элементарной порции) вместо оператора дифференцирования d (как операции приращения величины) в выражениях для элементарной работы δA и элементарной теплоты δQ .

Первое начало в содержательном плане является законом сохранения энергии. В частном случае изолированной термодинамической системы (системы, которая не обменивается с окружающей средой ни веществом, ни энергией) $dU = 0$, т.е. $U = \text{const}$. В изолированной системе закон сохранения энергии выполняется независимо от процессов, происходящих в самой системе.

Вторую задачу методически целесообразно решать как с позиции термодинамики, так и молекулярно-кинетических представлений. В лекционном курсе различие между δQ и δA можно представить, например, следующим образом.

А. *Термодинамический подход при введении понятия работы.*

Термодинамическая система совершает *работу* при перемещении внешних тел под действием сил, с которыми система действует на внешние тела. Положение внешних тел относится к внешним параметрам термодинамической системы. Например, стенки сосуда, в котором находится газ, ограничивают объем газа и объем сосуда V является внешним параметром, а давление газа p , обусловленное хаотическим движением молекул, является внутренним параметром системы. Следует обратить внимание студента на то обстоятельство, что объем самого газа относится к внутренним параметрам.

Объем сосуда равен объему газа. Это пример того, что внешние параметры определяют внутренние параметры термодинамической системы. Другой пример. В случае подвижного поршня под действием внешнего давления объем газа изменяется и устанавливается в соответствии с внешним давлением (внешнее давление является внешним параметром, а объем газа – внутренним).

Работа совершается *только* при перемещении внешних тел. Например, при расширении газа в вакуум работа не совершается, т.к. в этом случае в выражении $\delta A = p dV$ давление p на границе газа равно нулю, следовательно, равна нулю работа. Работа, совершаемая над термодинамической системой, имеет обратный знак в сравнении с работой системы. Данное обстоятельство объясняется третьим законом Ньютона и предположением, что перемещение границы термодинамической системы равно перемещению внешних тел. Следует акцентировать внимание студента на том, что при совершении работы термодинамической системой движение внешних тел носит *упорядоченный* характер, внешние тела движутся как единое целое, а работа совершается за счет убыли внутренней энергии системы. Это позволяет «перекинуть методический мост» ко второму началу термодинамики. Данное обстоятельство целесообразно обсудить на примере адиабатически изолированной системы, т.к. в такой системе изменение энергии осуществляется только совершением работы и изменение температуры внешних тел не влияют на такую систему.

Как правило, понятие работы вводится на примере работы газа при расширении, однако целесообразно подчеркнуть, что возможны другие способы совершения работы. В качестве примера можно привести формулу для работы по поляризации диэлектрика (без детального обсуждения, т.к. этот вопрос содержательно рассматривается в электродинамике): $\delta A = - d\left(\frac{\mathbf{E}\mathbf{P}}{2}\right)$, где \mathbf{E} и \mathbf{P} , соответственно, вектор напряженности электрического поля в диэлектрике и вектор поляризованности диэлектрика. Поляризация диэлектрика происходит вследствие *упорядоченного, синхронного* перемещения большого числа заряженных частиц в диэлектрике. Векторы \mathbf{E} и \mathbf{P} – внешние



параметры, именно внешнее поле совершает работу по поляризации диэлектрика, поэтому, исходя из общего правила, здесь взять знак минус. В заключении рассматривается работа газа в изопрцессах и работа в циклическом процессе, состоящем из изопрцессов – изобарного, изохорного и изотермического. Показывается, что в этом циклическом процессе $\oint_{(цмкл)} \delta A \neq 0$.

Б. *Молекулярно-кинетическое представление о понятии работы термодинамической системы.* Этот вопрос нагляднее обсудить стандартным образом на примере работы идеального газа по перемещению поршня в цилиндре. Давление газа на поршень обусловлено ударами большого числа молекул, вследствие чего поршень получает суммарный импульс. Положение поршня является внешним параметром термодинамической системы. *Энергия хаотического движения молекул переходит в механическую энергию упорядоченное движение макроскопического тела – поршня*, который является внешним по отношению к газу телом. Внутренняя энергия газа уменьшается на величину совершенной работы. Молекулярно-кинетический механизм убыли внутренней энергии заключается в том, что при расширении газа молекула, отраженная от удаляющегося поршня, будет иметь меньший по модулю импульс, чем до удара о поршень. Это приводит к уменьшению средней кинетической энергии молекул, следовательно, уменьшению температуры газа. При сжатии (работа над газом) средняя кинетическая энергия увеличивается, т.к. в этом случае молекула, отраженная от набегающего поршня, будет иметь больший по модулю импульс, чем до удара о поршень. Если лекционное время позволяет, то можно привести соответствующие расчеты или же предложить эту работу на дом с указанием, что в расчетах следует рассматривать скорость молекул по отношению к относительно медленно движущемуся массивному поршню.

В. *Термодинамический подход при введении понятия теплоты.* Обмен теплом осуществляется при контакте двух тел с разной температурой. При контакте двух тел с разной температурой с течением времени устанавливается

термодинамическое равновесие. Это равновесие осуществляется передачей тепла от горячего к холодному телу, при этом внутренняя энергия одной физической системы переходит во внутреннюю энергию другой системы. Важное обстоятельство в понимании процесса теплопередачи заключается в том, что при передаче тепла положение внешних тел как внешних параметров термодинамической системы не изменяются.

Г. *Молекулярно-кинетическое представление о понятии теплоты.* При контакте двух тел с разной температурой с течением времени устанавливается термодинамическое равновесие. Микроскопический механизм установления равновесия выражается во взаимодействии молекул холодной и горячей систем. При взаимодействии систем с разной температурой средняя кинетическая энергия молекул этих систем $\langle \varepsilon \rangle = \frac{i}{2} kT$ изменяется: у более холодного тела возрастает, у нагретого – понижается. В этом проявляется механизм переноса внутренней энергии из одной системы в другую. Если лекционное время позволяет, то можно детальнее рассмотреть данный процесс переноса. Следует также обратить внимание на то, что в силу распределения молекул по скоростям на границе контакта двух систем на *микроуровне* имеет место процессы переноса энергии как в ту, так и в другую систему и под δQ понимается «результатирующая» переносимая энергия в сторону менее нагретого тела. При этом подчеркивается, что закон сохранения энергии не накладывает ограничения на направление переноса энергии. Например, согласно первому началу термодинамики можно вскипятить воду в чайнике, поставив его на холодный лед. При этом закон сохранения энергии не будет нарушен, если предположить, что вода нагревается за счет внутренней энергии льда. Такого рода примеры формируют представления о направленности самопроизвольных термодинамических процессов и закладывают фундамент понимания второго начала. В этой связи полезно напомнить, что динамические уравнения движения, описывающие механическое движение, не различают прошлое и будущее. В механике время – просто аргумент изменения состояния механической системы.



Итак, первое начало термодинамики вводит в структуру этой фундаментальной физической теории внутреннюю энергию как функцию состояния физической системы. При рассмотрении сущностного содержания первого начала термодинамики важно сформировать: во-первых, понимание различия между внутренней энергией как функции состояния и работой и теплотой как функций процесса; во-вторых, понимание различия между теплотой и работой. Методически целесообразно различие между теплотой и работой обсудить как с позиции термодинамики, так и молекулярно-кинетических представлений. Содержательное различие между работой и теплотой как функций процесса (процесса переноса энергии) выражается в терминах упорядоченного и хаотического движения. При совершении работы наблюдается упорядоченное движение внешнего макроскопического тела как целого. Теплота является процессом переноса энергии от одной термодинамической системы к другой с разными температурами, обусловленным взаимодействием хаотически движущихся молекул на границе контакта этих систем.

Библиографический список

1. Сивухин, Д.В. Общий курс физики. Т2. Термодинамика и молекулярная физика. [Текст] / Д.В. Сивухин. – М.: Наука, 1979. – 552 с.
2. Чудинов, Э.М. Природа научной истины. [Текст] / Э.М. Чудинов. – Политиздат, 1977. – 312 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 345 с.
5. Усова, А.В. Формирование учебных умений учащихся [Текст] // Советская педагогика. 1982. № 1. С. 45-48.

Bibliography

1. Chudinov, E.M. Scientific Truth Nature [Text] / E.M. Chudinov. – M.: Politizdat, 1977. – 312 p.
2. Davydov, V.V. Generalization Types in Learning [Text] / V.V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1972. – 424 p.
3. Sivukhin, D.V. General Course of Physics. V2. Thermodynamics and Molecular Physics [Text] / D.V. Sivukhin. – M.: Nauka, 1979. – 552 p.
4. Talyzina, N.F. Managing the Process of Learning [Text] / N.F. Talyzina. – M.: Publishing House of MSU 1984. – 345 p.
5. Usova, A.V. Students' Learning Skills Forming [Text] // Soviet Pedagogics. - 1982. - №1. - P. 45-48.

Тюмасева Зоя Ивановна
доктор педагогических наук,
профессор

Институт здоровья и экологии человека
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Никитина Елена Юрьевна
доктор педагогических наук,
профессор

кафедра русского языка и литературы и методики преподавания русского языка
и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Цыганков Александр Авдеевич
кандидат физико-математических наук,
доцент

Институт здоровья и экологии человека
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Tyumaseva Zoya Ivanovna
Doctor of Pedagogics,
Professor

Institute of Human Health and Ecology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Nikitina Elena Yurievna
Doctor of Pedagogics,
Professor

Chair of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian
Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Tsygankov Alexandr Avdeevich
Candidate of Physics and Mathematics
Assistant Professor
Institute of Human Health and Ecology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

**Параллелизм дивергенции и конвергенции образования
как определяющий фактор качественного обновления его
Parallelism of Education Divergence and Convergence as a Determinant of Its
Qualitative Renovation**



Никакую проблему невозможно решить на том же уровне, на каком она возникла.

А. Эйнштейн

Представлены результаты проведенного анализа предпосылок, утверждений и перспектив диверсификации и конвергенции обновляемого образования, находящегося в условиях комплексного социального кризиса и нацеленного на выраженные типологические особенности и возможности подрастающего человека и поколения, а также на развивающиеся потребности и запросы общества.

The article presents the results of the analysis of suppositions, statements and perspectives of renovating education's diversification and convergence, which is under complex social crisis now and which is aimed at the expressed typological peculiarities and possibilities of the younger generation, as well as at the developing the society's needs and demands.

Ключевые слова: дивергенция, конвергенция, образование, изменения, типология, обновление.

Key words: diversification, convergence, education, changes, typology, renovation.

Социально-проблемное системное явление, *возникшее* с развитием общества и предполагающее впоследствии *изучение, реализацию и развитие* его, рассматриваемое в этой статье, возникло много раньше, чем понятия, с помощью которых оно строго описывается, – «современное образование», «дивергенция», «конвергенция».

Если исходить из того, что современное образование интегрирует в себе обучение, воспитание и целенаправленное развитие человека и поколения, то, в общем, необходимо иметь в виду, что оно осуществляется, или может осуществляться, в семье, быту, в образовательных (учебно-воспитательных) заведениях, а также в процессе производства и самообразования – с учетом, конечно, социальных потребностей и опережающих запросов общества, личностно-возрастных особенностей и возможностей субъектов и объектов образования.

Все названные факторы обуславливают не только *качество образования и качественность получаемого образования*, но и природосообразное сущностное разнообразие (*диверсификацию*) его, а точнее, определенную типологию диверсификации образования – в системном его проявлении.

При этом, однако, необходимо учитывать и *онтогенетическое* развитие

человека, личности, и *историческое* развитие поколений, общества (в его социально-динамической целостности). Тем самым психо-физио-логическая акселерация и диверсификация каждого поколения индуцируют адекватную диверсификацию образования; а вместе с такой параллельной диверсификацией сущностно изменяющихся потребностей и запросов общества обуславливается вторичная диверсификация и образовательных заведений – в адекватно необходимой типологии их. Ну а *в силу системной целостности общества* параллельно с диверсификацией образования не может не осуществляться рациональная *конвергенция* (т.е. сближение, схожесть и общность) упреждающе отобранных типов диверсифицированного образования.

Такая целостная система диверсификации-конвергенции только и может *реально обеспечить опережающее образование* развивающегося человека и поколения, или *образование для будущего* – в соответствии с принципом Б. Саймона – «чтобы совершенствовать настоящее для будущего, необходимо очень хорошо знать прошлое» [3, с. 18].

Однако исторический подход к векторному определению развития образования сам по себе не охватывает полностью потенциальных возможностей целевого образования, как это нередко еще представляют. Упреждением его не может не быть (как многократно подчеркивал Л.С. Выготский и последователи его) *забегающее вперед*, т.е. опережающее обучение, которое создает так называемую зону ближайшего развития, потому как *забегает вперед развития* и становится «подлинным... хорошим обучением ребенка» [2, с. 214].

Названный выше принцип Б. Саймона, в контексте темы этой статьи, определяет методологическую траекторию представляемых здесь тематических исследований в виде изучения и реализации «необходимости очень хорошо знать» предпосылки (осознанные или неосознанные) диверсификации – конвергенции образования прошлого – в его динамике.

А начать анализ этой исторической динамики целесообразно с научно-прикладной деятельности Я.А. Коменского, который, во-первых, проанализировал педагогические труды своих предшественников, а во-вторых,



создал на этой основе стройную педагогическую систему, заложив теоретические основы современного образования. А ведь значимость и значительность исследований его заключаются не только в создании «Великой дидактики», почитаемой на протяжении трех веков, но, прежде всего, в утверждении диалектического единства методологических противоположностей обучения, которые уже в наше время стали называть диверсификацией и конвергенцией.

Свою дидактику Коменский изначально рассматривал как «теорию обучения» и «искусство учить всему... с верным успехом... учить быстро... основательно», зная отлично труды своих предшественников-педагогов, далеких и близких, которые (например, Цицерон, Меланхтон, Назианзин и др.) ставили рядом «учить и образовывать», «образовывать юношество» и «образовывать человека». Причем Г. Назианзин называет последнее «искусством из искусств», что, по-видимому, особенно понравилось и показалось очень точным Я.А. Коменскому, который не однажды подчеркивает в «Великой Дидактике» «искусство учить и учиться» (здесь и далее он цитируется по [1, с. 55–60]).

Да и «ближних» предшественников по дидактике было у Я.А. Коменского немало: Андреэ Ратихий, Лубин, Гельвиг, Риттер, Фрей и др. Они пытались найти «новый и легчайший путь к высоким наукам и искусствам», чтобы избежать «запутанные методы, применяемые в школах».

Последнее обстоятельство относится и к современным школам, что во многом обусловило кризис образования.

Вот почему Я.А. Коменский был озабочен поиском «универсальной теории... и искусства... учить всех всему». И был убежден при этом, что ему ниспослано «божественное указание». Тем самым, *во-первых, исходил он из диверсифицированного разными авторами обучения, а устремлялся к конвергенции типов* его, не отрицая при этом возможной диверсификации и создаваемой им дидактики и подчеркивая – «для меня нет никакой разницы учить и учиться, давать указания и получать их, быть учителем ученых... и учеником учеников... Если кто найдет лучшее, пусть поступает так же, как и

я... Искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет...» [1, с. 60]. А *во-вторых*, ориентируясь теперь на предпосылки дивергентно-конвергентной трансформации современного образования, необходимо, с одной стороны, исходить не из прямой аналогии, но гомологии обучения и учения (по Я.А. Коменскому) с современным образованием, а, с другой стороны, учитывать комплексный характер современного социально-экологического кризиса.

Поэтому со времен Я.А. Коменского целенаправленный и целесообразный процесс становления человеческого индивидуума рассматривается в основном в аспекте сначала обучения и воспитания, а затем и непрерывного воспитания, образования – на протяжении всей жизни отдельного человека.

Этот сложный и комплексный структурно-функциональный процесс диверсифицируется по следующим параметрам:

1. Характерность «природных сил детей» по «количеству талантов, которые без образования напрасно гибнут в ущерб интересам государства и общества». При этом не исключаются ни «тупые» дети, ни одаренные, потому как каждый «способен к образованию» (имеющему адекватно-различающуюся природу), которое называлось «всеобщим образованием».

На этом основывается *принцип природосообразности*, введенный Я.А. Коменским; а общая идея природосообразности (соотносимая с природой детей, их природными способностями и с окружающей природой) проецируется им на методы обучения и деятельность воспитателя юношества, который «так же и врач, является помощником природы».

2. Ориентация образования на личностные особенности подрастающего человека сопрягается Я.А. Коменским с возрастными возможностями и отображается в шести личностно-возрастных образовательных периодах, соотносимых со следующими типами школ:

- *материнская школа* семейного воспитания – от младенческого возраста до шести лет;
- *школа родного языка* – для отроческого возраста с 6 до 12 лет;



- *латинская школа* – для юношеского возраста с 12 до 18 лет;
- *академии*– для возраста возмужалости с 18 до 24 лет.
- отмеченные выше типы образования и соответствующие им типы школ были выделены в «Великой Дидактике», а позже дополнены в «Помпедии» «школой зрелого возраста» и «школой старости», в которых «преподает сама жизнь».

А ведь еще и в настоящее время делаются диссертационные «открытия», имеющие, как показано выше, трехсотлетнюю давность, которые заключаются в том, что раньше, якобы, учили, давали образование «на всю жизнь», а теперь вот надо учить и образовывать «всю жизнь». С чем разобрался еще Я.А. Коменский. И это при этом «школу» предлагается понимать и понимают по-разному, имея в виду разные сущностные толкования ее.

Стало быть и в понятие «непрерывное образование» можно вкладывать разный, во всяком случае, многоуровневый смысл.

Разрабатывая *единую школьную систему*, Я.А. Коменский рассматривал еще и «братскую школу», «пансофическую школу», «новую школу», ориентируя познания учеников на *три источника* – чувства, разум и веру и развивая познания *по трем ступеням* – эмпирической, научной и практической. Да и нынешняя «новая школа», ориентированная на модернизацию образования, оказывается, таким образом, вовсе и не такой уже «новой школой», а давно известной в истории образования. То есть нынешнее «новое» на деле действительно оказывается «хорошо забытым старым» (как говорят в народе) или разве что – обновленным старым.

3. Диверсифицируя структуру, организацию и содержание общего образования, Я.А. Коменский и его последователи И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервер и др., разрабатывали адекватно диверсифицированные образовательные методологии и методики, например, классно-урочный метод, метод драматизации, метод игры, методы семейного воспитания, развивающего обучения, воспитывающего обучения, природосообразного обучения, универсального образования и др.

В развитие названной методологической системы в XX веке появились

следующие методологии общего образования: индивидуально-бригадная, курсовая, предметно-курсовая, лекционная, образование без школы, фасилитирующее образование, университетское образование (в общеобразовательной школе!), школа неопределенности, «Наша „новая школа”» и т.д., – которые диверсифицируют общеобразовательный процесс, способствуя созданию адекватно-специфических условий обучения, воспитания, образования, а в общем, – процесса диверсифицированного и целенаправленного развития познавательных-интеллектуальных способностей и возможностей формируемых личностей.

И все-таки, рассматривая вышеназванную многофакторную диверсификацию, одновременно целесообразен и триединый процесс, составными частями которого являются: *во-первых*, активное усвоение, передача и использование знаний, умений и навыков – как способов познавательной и физической деятельности (обучения); *во-вторых*, развитие выраженных личностных качеств обучаемого (воспитание); и *в-третьих*, закрепление у обучаемых упреждающе приобретенных личностных качеств (образование). Названная последовательность конвергирует обучение, воспитание и образование в систему, образуя структурно-функциональную целостность, которая обозначается как *системный процесс формирования личности*.

Однако (для примера) до сих пор находятся теоретики и практики педагогики, которые обозначают формирование личности терминологической конструкцией «воспитание в широком смысле слова». К тому же *целенаправленное воздействие* на человека нередко называют еще *интенциональным воспитанием*, а *выраженное влияние* на него окружающей среды – *функциональным воспитанием*.

Таковы, в общем, итоги исторического развития взаимоотношений обучения, воспитания и образования – в их дивергентно-конвергентной целостности.

Однако, как говорят мудрецы, «история сама по себе ничему не учит, но у истории необходимо учиться». Во всяком случае отношения обучения,



воспитания и образования не являются однозначными и неизменяемыми на разных этапах развития человека, поколения, общества, но они проявляются типологически ориентированными на потребности и запросы развивающегося общества.

Возможно, такая характеристика покажется парадоксальной, но она имеет глубокий смысл, который обуславливается множеством толкований «забытого» и «нового»; хотя диалектически они едины в своей противоположности. Ведь «забытое» означает преданное забвению или не используемое; или некогда бывшее, но утраченное; или не используемое по основному своему назначению, или даже по значимости, целесообразности, интересу к чему-то; а еще упущение из виду; потерю в сознании человека некоторой информации, которая раньше наличествовала; не использование обществом, социальными и профессиональными группами, познавательно-деятельностного опыта предшествующих поколений; предание забвению антропологических и социальных ценностей – в связи с их филогенетической, онтогенетической и социальной природой.

Все названное многообразие толкований «забытого» мы приводим здесь потому, что оно индуцирует адекватно-множественное толкование «нового». Что отображается, в частности, на многообразии типов современных изменений образования [4, 5]:

- *традиционализация* (как возможные изменения в рамках допускаемых традиций) является, с одной стороны, казалось бы хранилищем, консервантом, невольно тормозящим поисковую инициативу, а с другой стороны, мотивированным индуктором открытий, сделанных на разных этапах исторического развития как явлений, так и познаний их – в виде этапно-итоговых знаний и технологической деятельности;
- *изменения* – либо *спонтанные*, недостаточно обдуманые, ошибочные, слабо контролируемые, непрогнозируемые процессы, например, кризисы, катастрофы, катаклизмы и, вообще, *неустойчивость*; либо *целенаправленные* процессы, *удержание устойчивости*;
- *совершенствование* – делать лучше, улучшать то, что существует,

проявляется в своих основных качествах;

- *трансформация* – устойчивое изменение свойств, качеств, форм и видов чего-либо или превращение, преобразование чего-то, бывшего достаточно традиционным;

- *модернизация* – изменение в соответствии с требованиями современности; делать современным;

- *преобразование* – внесение конкретных изменений во что-либо; переделывание; переводение из одного вида, состояния, качества в другие; формирование голоморфных проявлений;

- *новаторство* – созидательная деятельность по внесению, осуществлению и реализации новых идей, принципов, приемов, методов в какую-либо область знаний и деятельности; *нововведение*; при том что «новое» – это ранее не существовавшее или неизвестное свойство, качество, признак, или, возможно даже, малоизвестное;

- *новостность* – получение, производство сообщений, известий ранее неизвестных: новых для одного человека и, возможно, не новых – для другого;

- *обновление* – замена устаревшего новым;

- *созинерия* – созидательная деятельность в области социологии и педагогики, нацеленная на создание не существовавшей ранее устойчивой динамической системы – одного из названных типов и развернутая в научнообоснованную последовательность факторно-методологических этапов [4, с. 7–10].

В дополнение к сказанному обратимся теперь к следующим вопросам: 1) почему или в связи с чем возникает *особая необходимость* в использовании понятия «инновация», учитывая вышеназванные варианты «ново...» и 2) зачем задействовано так много названных выше *типов изменений*, когда имеются в виду прежде всего искусственные системы, в частности, социальные, образовательные?

Так вот: *инновация* – подчеркивает (за счет приставки «ин») проникновение в самую *сущность* некоторого явления, называемого *новацией*, т.е. нового, новшества; в этом случае и саму обновленную сущность принято



называть *новацией*.

А многообразие типов изменений искусственных систем обуславливается типологией самих этих систем, которая, таким образом, и индуцирует диверсификацию рассматриваемых изменений.

Особое внимание к диверсификации трансформируемого современного образования обуславливается тремя причинами: 1) некоторой *объективной необходимостью в названной диверсификации*; 2) *неадекватной оценкой* акцентирования диверсификации; 3) *целесообразностью и неотвратимостью конвергенции* при типологической трансформации российского образования – в сравнении, например, с зарубежным образованием.

К тому же в природе (или окружающем нас материальном мире) всё изменяется согласно законам диалектики. И изменения эти настолько же разнохарактерны, насколько сущностно разнообразны материальные системы (природные, социальные, социально-природные, а следовательно, и образовательные).

В основе познавательной и деятельностно-преобразующей диверсификации изменений таких систем лежит естественная диверсификация их самих. Поскольку же, согласно законам диалектики, типологические изменения существуют (не могут не существовать) в диалектическом единстве с их противоположностями, т.е. в устойчивости, динамической устойчивости разных типов и неустойчивости, то должна существовать, по естественной необходимости, и конвергенция этих типологических изменений.

Первичность понимания и последующего решения комплексной проблемы параллельной диверсификации и конвергенции образования (без явного использования этой терминологии) принадлежит опять же Я.А. Коменскому, который, с небольшим разрывом во времени, разработал, как отмечалось выше, сначала дидактику и ее составляющую – пампедию, затем – матетику, а в целом, теоретические основы общего образования.

Совершенствование образования происходило и может происходить только на основе идеи диверсификации к параллельной конвергенции, даже если она не находила непосредственного выражения.

И как бы ни относились современные педагоги к исследованиям Я.А. Коменского, которые, критикуя его, делают акцент (почему-то непозитивный) именно на классно-урочной форме обучения, эти исследования есть и всегда будут важны уже потому, что *обеспечивают стратификацию* современного и перспективного образования, которая основывается на сопряжении диверсификации и конвергенции его, индуцированных аналогичными проявлениями развивающегося общества и даже цивилизации.

Перспективное развитие современного образования на пути к достижению образовательного общества (по В.И. Вернадскому) заключается в следующем: *выведение* образования из нынешнего неустойчивого состояния с целью последующего *введение* его *сначала* в состояние устойчивого развития, *затем* последовательный *переход* образования к развитию устойчивости его – для опережающего образования, ноосферного образования и образовательного общества.

Заключая эту статью, обратимся опять к эпиграфу, с позиций которого рассмотрена проблема целостной диверсификации – конвергенции современного образования, которую «невозможно решить на том же уровне, на каком она возникла» (по А. Эйнштейну). Наведению на другой, точнее, другие уровни решения этой проанализированной выше образовательной проблемы и служит эта публикация.

Разработанный авторами этой статьи *план поисково-методологического обеспечения* перспективного устойчивого развития образования для последующего развития устойчивости его призван конвергировать творческие возможности исследователей образования. И заключается он в следующем.

*План
активизации целенаправленных поисковых возможностей
теоретиков и практиков образования, нацеленных на последовательное
решение задач, ведущих к образовательному обществу*

I. Введение: образование как потребность

I.1. От начального к главному – в современной «модернизации» образования: на языке «архе...» и «архи...».

I.2. Перспективная реальность и реальная гипотетичность опережающего



образования, ноосферного образования и образовательного общества.

I.3. Когда и для чего придумано именно образование, если исторически долго и достаточно успешно существовали обучение и воспитание?!

I.4. Явленчество и понятийность в образовании и для образования.

I.5. Является ли «Великая Дидактика» – теорией или наукой – в современном их понимании.

I.6. От «теории образования» – к «теориям образования»: в аспекте дивергенции и конвергенции.

I.7. Дидактика, пампедия, матетика – прообразы чего в современном образовании или без них?!

I.8. Непрерывность образования – объективные предпосылочные основания, с чего и начались и современные представления о непрерывности.

I.9. Природосообразность – ученика, учителя или обучение?!

I.10. Валеология (педагогическая валеология) – по объективным основаниям и необходимости, но не по озарению.

I.11. Оздоровление – явление не медицинское, но интегрированное социально-валеологическое, в частности, образовательное.

I.12. Учить учителя, учить ученика или самообучение.

I.13. Субъект-субъектность образовательных взаимоотношений?!

II. Целевые установки развития образования

II.1. Опережающее образование для устойчивого образования, образования с целью устойчивого развития, развития устойчивости, ноосферного образования и образовательного общества (по В.И. Вернадскому).

II.2. Конвергенция диверсифицированной психо-физиологической природы обучаемых и диверсификации образования – для формирования эффективного образования личностно-социальной направленности (в соответствии с документами ЮНЕСКО).

II.3. Анализ и ориентация в великом *многообразии* педагогических, образовательных, дидактических и недидактических теорий и практических реализаций их.

II.4. Теории образования – возможность, необходимость и

целесообразность системной диверсификации или конвергенции и даже унификации типов образования.

II.5. Образование «до завтра».

II.6. Целесообразность развития образования – по дивергентным *интересам* и конвергентным *потребностям* общества, цивилизации и на пути к созданию *метаобразования, обеспеченного соответствующей метатеорией*.

II.7. Целесообразная стратификация образования, основанная на диверсификации и конвергенции его, – для опережающего образования и общества будущего.

III. От индукции к дедукции или наоборот – в теории образования

III.1. Вперед к метатеории или назад к метатеории – что, зачем и почему актуально для современного образования.

III.2. Если вынужденно находиться *на пути разработки метаобразования*, то необходима *упреждающая метатеория* его.

III.3. Метатеория для метаобразования.

III.4. Метатеория – как фатальное средство, обеспечивающее выход образования из случившегося неустойчивого, кризисного состояния и вхождение его в последующее устойчивое развитие.

III.5. Метаметодология – для метатеории образования, как универсальное средство сущностной трансформации его в условиях кризиса.

III.6. Метатеория и уровни метатеоризма – и не только образования.

III.7. Неотвратимая целесообразность стратификации образования.

IV. Методологические основы развития образования

IV.1. От неустойчивости образования к устойчивости его и устойчивому развитию, затем к образованию для устойчивого развития и даже к развитию устойчивости образования, обеспечивающему не только выход из образовательного кризиса, но и последующее исключение неустойчивости.

IV.2. Устойчивое развитие образования и образование для/с целью устойчивого развития – как ближняя реальность.

IV.3. Устойчивая неустойчивость – во благо ли образованию, человеку и



всему живому (по Бауэру и Ландау)?!

IV.4. Развитие устойчивости социальных (в частности, образовательных) систем – как средство, безусловно исключающее фатальную неустойчивость их.

V. О «модернизации» образования – по необходимости модернизации

V.1. Развивающаяся теория познания как фактор радикального обновления образования.

V.2. Образование в России и за рубежом – различия, общность и зачем все это знать?

V.3. Модернизация образования – без модернизации педагогики?!

V.4. Сравнение «нашей» модернизации и «их» трансформации образования.

V.5. Модернизация образования на основе подсистемно-системно-надсистемного коадаптивного развития образования, общества, подрастающего поколения и личности.

V.6. Нет у модернизации начала, нет у модернизации конца – для образования?!

V.7. «ЕГЭ» – «у нас» и «у них».

V.8. ЗУНы и компетенции – их нужность, формирование и целесообразность в ЕГЭ.

VI. Объективная целесообразность типологии образования и наук о нем

VI.1. Двухэтажная (и только?) непрерывность образования.

VI.2. Формирование производных понятийных конструкций для образования – по законам смыслообразования, словообразования и формообразования.

VI.3. Университетское образование в педагогических вузах, а тем более в университетах и даже школах?!

VI.4. «Сравнительная дидактика», как или не как порождение сравнительной педагогики?!

VI.5. Дидактические и недидактические теории – нужна ли такая диверсификация в наше время?

VI.6. Образование – средствами традиционной *общеобразовательной школы*, «Нашей новой школы», «школы неопределенности» и «образование без школы» – в сравнительном аспекте.

VI.7. «Школа неопределенности» – как стратегический приоритет образования?!

VI.8. «Наша новая школа» – это новое все, что в ней есть: цели, содержание, методы, технологии, оценки, качество, учителя, ученики, учебники (или без них) и т.д. – тогда в чем заключается «это»?!

VII. Целесообразное формирование взаимоотношений средствами экологизированного образования

VII.1. Объективные основания в виде потребностей общества, социальных групп и личностей в диверсификации образования.

VII.2. Экологизированное образование как фактор эффективного формирования взаимоотношений подрастающего человека к самому себе, другому человеку, социальным группам и природно-социальной среде.

VII.3. Экологизация образования – как признак развития образования в направлении от опережающего образования к ноосферному образованию.

VII.4. Восхождение к экологическому образованию – по необходимости и рекомендации президента Д.А. Медведева.

VIII. Разным ученикам – разных учителей

VIII.1. О перегрузке обучаемых, которая является по существу недогрузкой их.

VIII.2. Оздоровливать образование или оздоравливаться образованием?

VIII.3. Акцелерация и психо-физиологические особенности подрастающего человека, индуцирующие рациональную и адекватную типологию оздоравливающего диверсифицированного образования.

VIII.4. Особый, способный, одаренный – для самооценки, оценки родителей, сверстников, учителя, образования, общества: оценочные критерии.

IX. Кому больше необходимы разные качества образования

IX.1. Качество образования, которое не может быть без упреждающей устойчивости его.



IX.2. Качество образования в условиях устойчивого развития его.

IX.3. Если – «мониторинг качества образования», то какого качества и какого образования, или *мониторинг мониторинга качества*?!

IX.4. Система *менеджмента качества*, сертифицированная по международным стандартам и не только ISO 9001, – от «до» и «после» образования.

IX.5. Система менеджмента качества, сертифицированная по международному стандарту ISO 9001 – от пива до образования (без юмора, но серьезно и по существу).

X. Управление развитием процесса сосоздания образования

X.1. Педагогическое проектирование – от «до» и «после» него, и место его в создании образовательных систем.

X.2. Прогнозирование и проектирование образовательного общества – через опережающее образование к ноосферному образованию.

X.3. Трансформация образовательных систем на основе методологии созинерии.

X.4. Мера оценки качества педагогического проектирования.

X.5. Почему педагогическое проектирование не может быть «само по себе»?

X.6. Лонгитюдная мера качества педагогического проектирования как процесса, но не как только результата его.

X.7. Педагогическое проектирование в условиях неустойчивого и даже кризисного образования.

X.8. Сравнение педагогического проектирования в условиях «советской педагогики» и педагогики вообще.

X.9. Педагогическое проектирование в условиях перехода неустойчивого образования в состояние устойчивости его.

XI. В поисках образовательных жанров

XI.1. Учитель: учит знаниям или учит находить, вести поиск их – для ЕГЭ и готовности.

XI.2. Что правильнее для учителя и целевого развития ученика – преподносить истину или формировать потребность искать и находить ее?

XI.3. Реальное исполнение технологического обеспечения любой из названных выше тем.

XI.4. Плюсы и минусы аддиктивного поведения.

XI.5. Образование и аддиктивное поведение.

XI.6. Образовательная профилактика аддиктивного поведения.

XI.7. Мониторинг аддикции.

XII. Подготовка педагогов к практической реализации современных идей трансформации образования

XII.1. Бакалавриат и магистратура – в сравнении их между собой и в связи с прошлым и настоящим.

XII.2. Развивающий целевой цикл «Школа молодых ученых-педагогов», основанный на тематическом плане «Погружение в современную теорию здорового образования».

XII.3. Диверсифицированная психическая готовность педагогов как фактор психологической готовности их к адекватно-обеспечивающей психофизиологической диверсификации обучаемых и, соответственно, образования.

XII.4. Формирование ученого-педагога, основанное на научно-прогнозируемом и проектируемом диверсифицированном развитии подрастающего поколения – в условиях развивающегося общества и образования.

XII.5. От «Дня учителя» к «Году учителя» и от него к «Веку учителя»?

Библиографический список

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. Том 1. Великая Дидактика: Пер. с латинского Д.Н. Королькова [Текст] / Я.А. Коменский // Ред. А.А. Красновский. – М.: ГУПИЗ Наркомпроса РСФСР, 1939. – 317 с.

2. Антология гуманной педагогики. Л.С. Выготский / Составитель и автор предисловия А.А. Леонтьев, первый читатель Е.А. Ямбург. – М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995. – 224 с.

3. Саймон, Б. Общество и образование: Пер. с англ. Н.В. Изосимов и В.М. Слуцкий [Текст] / Б. Саймон // Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.

4. Тюмасева, З.И. Всемирная трансформация высшего образования для модернизации его российского варианта на основе эколого-валеологизации [Текст] / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи: Сб. науч. трудов / под общ. ред. А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова, А.А. Горчинской. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – С. 53–63.



5. Тюмасева, З.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования [Текст] / Л. И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

Bibliography

1. Humane Pedagogy Anthology L.S. Vygotsky [Text] / Comp. and Preface Author A.A. Leontiev, The First Reader E.A.Yamburg. – М.: Publishing House of Sh. Amonashvili, 1995. – 224 p.
2. Komensky, Ya.A. Pedagogical Selectas. Volume 1. The Great Didactics: Trans. from Latin by D.N. Korolkov [Text] / Ya.A. Komensky // Edit. by A.A. krasnovsky. – М., 1939. – 317 p.
3. Saymon, B. Society and Education: Trans. from Engl. by N.V. Izosimov, V.M. Slutsky [Text] / B. Saymon // Gen. Edit. and Preface by V.Ya. Pilipovski. – М.: Progress, 1989. – 200 p.
4. Tyumaseva, Z.I. The World Higher Education Transformation for the Modernization of Its Russian Variant on the Basis of Ecological Environmentalism [Text] / Z.I. Tyumaseva, I.L. Orekhova// The Youth's Continuous Ecological and Economic Training: Collection of Scientific Papers / Gen. Edit. by A.F. Amend, A.A. Salamatov, A.A. Gorchinskaya. –Chelyabinsk: Publishing House of ChSPU,, 2009. – P. 53–63.
5. Tyumaseva, Z.I. Conceptual Bases of Preschool Teachers' Ecological-and-Valeological Training Концептуальные [Text] / L. I.Ponomareva, Z.I. Tyumaseva,. – SPb.: «Asterion» Publishing House, 2008. – 197 p.

Фуфаев Иван Валентинович
преподаватель
кафедра философии и культурологии
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова
г. Ульяновск

Fufaev Ivan Valentinovich
Lecturer
Chair of Philosophy and Culturology
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
Ulyanovsk

Диагностика творческой активности обучающихся
Students' Creative Activity Diagnostics

В статье анализируется понятие творческой активности личности, раскрываются ее компоненты; рассматриваются критерии и показатели творческой активности личности; анализируются описание и результаты экспериментальной работы по диагностированию творческой активности обучающихся.

The idea of personality's creative activity is analyzed in this article; its components are revealed; the criteria and the exponents of personality's creative activity are considered; the description and the results of experimental work on the students' creative activity diagnosing are analyzed.

Ключевые слова: творческая активность личности, диагностика творческой активности личности, критерии и показатели творческой активности личности.

Key words: personality's creative activity; students' creative activity diagnosing; criteria and exponents of personality's creative activity.

В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Количество изменений в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того, чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал. Творчески активные личности необходимы: для решения интеллектуальных задач собственной жизни, решения социальных проблем, решения научных проблем.

Проблема развития творческой активности личности многопланова и разрабатывается рядом наук. Существующие подходы в исследовании



творческой активности в философии, социологии, психологии и педагогике дополняют и обогащают друг друга. Вопросы развития творческой активности личности нашли свое отражение в работах психологов В.И. Андреева, А.В. Брушлинского, Д.Б. Богоявленской, В.А. Петровского, Я.А. Пономарева, Г.И. Щукиной.

В нашем исследовании мы определяем понятие «творческая активность» – сложное интегральное образование, включающее креативность (как способность создавать новое), готовность к творческой деятельности (как определенную мотивированность к творческой деятельности) и наличие определенных умений (навыки исследовательской деятельности).

Для выработки собственной позиции и определения показателей творческой активности, мы обобщили наиболее существенные. Так, необходимость включения самостоятельности в показатели творческой активности обусловлена тем, что самостоятельность – качество, включенное в активность (Д.Б. Богоявленская [2]). Включение оригинальности в показатели творческой активности использовано многими исследователями (В.И. Андреев [1], Я.А. Пономарев [8], Г.И. Щукина [10]).

На основании рабочего определения творческой активности обучающихся мы в нашем исследовании выделяем креативный, мотивационный и деятельностный компоненты творческой активности обучающихся, придерживаясь позиции исследователей В.И. Андреева, А.А. Кирсанова, так как творческая деятельность как одна из сфер человеческой деятельности подчиняется общим закономерностям психологической науки о деятельности. Единство данных компонентов творческой активности обусловлено и тем, что креативный, мотивационный, деятельностный компоненты творческой деятельности зависят друг от друга, развиваются в единстве, обеспечивая взаимосвязь обучения и воспитания.

Рассматривая креативность как одну из ведущих жизненно-активных потребностей личности в преобразовании действительности, а ее развитую форму как интегративное свойство психики, обеспечивающее целостность личности, мы считаем, что она дает возможности активного включения

обучающегося в творческую деятельность. Наиболее ярким и типичным проявлением креативности считается воображение или фантазия.

К мотивационным особенностям творческой личности относятся: желание заниматься творчеством, интерес к творчеству, желание открывать новое и устанавливать закономерности.

Деятельностная составляющая рассматривается нами с позиции таких показателей, как умение сформулировать проблему и найти метод ее решения, умение преобразовывать окружающую действительность.

В современных психолого-педагогических исследованиях отражено множество подходов к выделению критериев и показателей оценки творческой активности студентов и школьников, а также сформированности различных компонентов творческой деятельности.

Основным критерием в выделении уровней развития творческой активности является степень сформированности ведущих компонентов структуры. Выделяя креативный, мотивационный и деятельностный компоненты творческой активности будем считать критерием для определения уровней развития мотивационного компонента – степень и частоту проявления таких свойств личности: умение поставить цель и достигнуть ее. Деятельностный компонент будем определять по умению самостоятельной работы и совместной работы, по степени развитости качеств предметно-операционной стороны творческой деятельности (исполнительности, инициативности и др.). Креативный – по устойчивости проявлений выделенных качеств, составляющих механизм творчества.

При исследовании творческой активности в творческой деятельности перед нами встали задачи проследить, каковы типичные уровни творческой активности обучающихся.

Мы выделили три уровня творческой активности обучающихся: высокий, средний, низкий. Используя выделенные ранее показатели и критерии, мы дифференцировали следующие основные уровни развития творческой активности обучающихся.



Низкий уровень – отсутствует потребность в пополнении знаний, умений и навыков. Познавательный интерес носит занимательный характер. Обучающиеся не стремятся к самостоятельному оригинальному выполнению работ творческого характера, не проявляют высокой умственной активности, склонны к репродуктивной деятельности. От заданий на перенос знаний, умений в новые ситуации отказываются. Практически не применяют приемов самоконтроля.

Средний уровень – потребность в пополнении знаний, умений и навыков проявляется редко. Познавательный интерес непостоянен, ситуативен. Обучающиеся со средним уровнем творческой активности стремятся к выполнению заданий нестандартного характера, но выполнить их самостоятельно могут редко, им необходима помощь взрослого. Они могут находить новые способы или преобразовывать известные им, предлагать свои идеи, при сильной заинтересованности осуществляют поиск нового решения. Самостоятельно осуществлять самоконтроль не могут. Преодолевают трудности только в группе или с помощью преподавателя. В случае получения искомого результата испытывают радость. Познавательный интерес широк, но неустойчив. Интерес к творческой деятельности часто проявляется на высоком уровне. Сильно развито стремление к самостоятельному, оригинальному выполнению работ творческого характера. Такие обучающиеся проявляют достаточную умственную активность, способны осуществлять широкий перенос знаний, умений в новые ситуации. Самоконтроль присутствует на всех этапах деятельности.

Высокий уровень – стремятся постоянно удовлетворять потребность в пополнении знаний, умений и навыков, проявляют устойчивый познавательный интерес. Всегда самостоятельны в выполнении работ творческого характера. Часто предлагают оригинальные решения. Поиск ответа на нестандартные задания, как правило, завершается успешно. Обучающиеся с высоким уровнем творческой активности проявляют высокую умственную активность, у них хорошо развита способность осуществлять самоконтроль.

Диагностирующий эксперимент проводился на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, а также МОУ СОШ Андреевской средней общеобразовательной школе Чердаклинского района Ульяновской области и в МОУ СОШ № 7 имени В.В. Кашкадамовой г. Ульяновска. В исследовании принимали участие 235 студентов (6 групп обучающихся физико-математического факультета, 4 группы обучающихся исторического факультета, 5 групп обучающихся филологического факультета, 3 группы обучающихся факультета иностранных языков). Также в диагностирующем эксперименте принимали участие 83 школьника (18 учащихся 7 класса, 17 учащихся 8 класса, 17 учащихся 9 класса, 16 учащихся 10 класса, 15 учащихся 11 класса). Основная задача, решаемая в ходе диагностирующего эксперимента, заключалась в выявлении уровней творческой активности обучающихся.

Для диагностики использовались различные опросники, анкеты, тесты («Изучение творческого потенциала личности» А.Н. Лука). Также для диагностики мы использовали адаптированный вариант теста С. Медника – РАТ (тест отдаленных ассоциаций), методика Джонсона, тесты креативности Торренса.

В нашем исследовании для изучения уровней развития креативности как компоненты творческой активности обучающихся мы применяли следующие психодиагностические методики: вербальные и образные тесты творческого мышления Торренса и батарея тестов креативности Туник. Нами был использован адаптированный тест-опросник креативности Джонсона.

Под креативностью мы понимаем способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, необходимых для становления способности к творчеству.

Опросник креативности основан на двух подходах к данной проблеме. По Торренсу, креативность проявляется при дефиците знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации



недостающей информации; в процессе поиска новых решений и их проверки; в процессе сообщения результатов. По Джонсону, креативность проявляется как неожиданный продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановке социального взаимодействия. При этом исполнитель опирается на собственные знания и возможности.

Также в нашем исследовании мы использовали тест на определение оригинальности, как компоненты креативности обучающихся, С. Медника – RAT. Разработанный тест предназначен для диагностики оригинальности, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации. Разработанная методика направлена на выявление и оценку существующего у испытуемого, часто скрытого, блокируемого креативного потенциала, который выражается в оригинальности.

Для диагностики мотивационного компонента творческой активности обучающихся на этапе входной диагностики использовалась методика «Готовность к творческой деятельности» А.Н. Лука. Опросник готовности фокусирует наше внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением. Тест представляет собой объективный, состоящий из 16 пунктов контрольный список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений готовности к творческой деятельности, доступных внешнему наблюдению.

Для диагностики деятельностного компонента творческой активности обучающихся мы использовали методику Айзенка.

Итоговый результат развития творческой активности обучающихся мы рассматривали как среднее по трем выделенным компонентам. Данный выбор обоснован предложенным определением творческой активности, в котором в равной степени выделяется креативная, мотивационная и деятельностная компоненты.

Результаты входной диагностики творческой активности обучающихся показывают нам следующие экспериментальные данные:

- а) высокий уровень творческой активности – 18,30 %;
- б) средний уровень – 36,74 %;

в) низкий уровень – 44,96 %.

Покомпонентный анализ результатов входной диагностики позволил составить нам обобщенную картину уровней творческой активности. Нами были выявлены следующие уровни творческой активности обучающихся: низкий уровень – 39,1 %; средний – 46,6 %; высокий – 14,3 %. В рамках констатирующего этапа экспериментального исследования мы использовали методику «Изучение творческого потенциала личности» А.Н. Лука, адаптированный вариант теста С. Медника – РАТ (тест отдаленных ассоциаций), методика Джонсона, тесты креативности Торренса.

Таким образом, в рамках диагностирующего этапа экспериментального исследования были определены критерии и показатели творческой активности обучающихся на основании чего нами были выявлены уровни творческой активности обучающихся. Выявленные уровни необходимы для дальнейшей экспериментальной работы по развитию творческой активности обучающихся.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского Университета, 1988. – 238 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов на Дону: Издательство Ростовского Университета, 1983. – 173 с.
3. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление (перевод с английского). [Текст] / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Дружинин, В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность [Текст] / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. 1994. № 4. с. 28-36.
5. Козленко, В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся. / В.Н. Козленко [Текст] // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средних школ и студентов. – М., 1981. – с. 116-126.
6. Обухова, Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. [Текст] / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. Издательство МГУ, 1995.
7. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М.: Российский открытый университет. 1992. – 633 с.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Л.А. Пономарев. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 176 с.
9. Пухова, Т.А. Диагностирование развития творческой активности учащихся в педагогическом процессе [Текст] / Т.А. Пухова // Вестник школы. – 1999. -№ 3. – с. 38-43.
10. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.

Bibliography

1. Andreev, V. E. The Dialectics of Creative Personality's Upbringing and Self – Upbringing / V. E. Andreev. – Kazan: Publishing House of Kazan University, 1988. – 238 p.
2. Bogoyavlenskaya, D. B. Intellectual Activity as Creativity Problem / D. B. Bogoyavlenskaya. – Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov-on-Don University, 1983. – 173 p.



3. Druzhinin, V. N, Khazratova, N. V. Experimental Inheritance of Microenvironment's Forming Influence on Creativity/ V. N. Druzhinin, N. V. Khazratova // Psychological Journal. - 1994. - № 4. - P. 28-36.
4. Kozlenko, V. N. To the Question of the Students' Creativity Diagnostics / V. N Kozlenko // Psychological Questions of High and Higher School Students' Cognitive Activity. – M., 1981. – P. 116-126.
5. Obukhova, L. F., Churbanova, S. M. Divergent Thinking Development / L. F. Obukhova, S. M. Churbakova. – M.: MSU Publishing House, 1995.
6. Petrovsky, V. A. Inadaptive Activity Psychology / V. A. Petrovsky. – M.: The Russian Open University. 1992. – 633 p.
7. Ponomarev, L. A. Psychology of Creativity / L. A. Ponomarev. – Voronezh: MODEK, 1999. – 176 p.
8. Pukhova, T. A. The Students' Creative Activity Development Diagnosing in a Pedagogical Process/ T. A. Pukhova. School Bulletin. – 1999. - № 3. – P. 38-43.
9. Shchukina, G. E. Activating Students' Cognitive Activity in Educational Process / G. E. Shchukina. – M.: Pedagogics, 1979. – 240 p.
10. Vertgamer, M. Productive Thinking (Translated from English) / M. Vertgamer. – M.: Progress, 1987. – 336 p.

Хазиева Файруза Хазгалиевна

соискатель

кафедра педагогики

Бирская государственная социально-педагогическая академия

г. Бирск

Khazieva Fayruza Khazgalievna

Applicant for a Degree

Chair of Pedagogy

Birsk State Socio-Pedagogical Academy

Birsk

Механизмы формирования культуры толерантности студентов

педагогического колледжа

Mechanisms of Pedagogical College Students' Tolerance Culture Forming

В статье рассматриваются механизмы формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа: актуализация различий студентов, толерантное сознание, ценности и смысловая значимость толерантности и следование нормам толерантного поведения в профессиональной педагогической деятельности.

The article considers the mechanisms of pedagogical college students' tolerance culture forming: distinctions actualization among students, tolerant consciousness, values and notional importance of tolerance, as well as tolerant behaviour norms following in professional pedagogical activity.

Ключевые слова: культура толерантности, механизмы формирования, студенты педагогического колледжа, толерантное сознание, толерантное поведение.

Key words: tolerance culture, forming mechanisms, pedagogical college students, tolerant consciousness, tolerant behaviour.

В XXI в. толерантность стала одной из нравственных основ мирового сообщества, являющимся по своей сути поликультурным. Термин «толерантность» оказывается ключевым понятием, эвристическим для понимания политических, социальных, культурных процессов и тенденций нового века. Толерантность обнаруживает себя как главный бренд общественного развития, интенция общечеловеческих интересов и потребностей.

Культура толерантности как качество современного человека не является лишь красивым и ярким словом, бессмыслимым ярлыком, модной тенденцией, а представляет собой результат накопления человечеством опыта совместного существования на Земле множества народов, стран, культур, цивилизаций.



Идея толерантности медленно, но неуклонно проникала в сознание народов, становясь важным элементом их культуры.

Тенденции, происходящие в обществе и в системе образования, взаимосвязаны, взаимопроникаемы и взаимозависимы. Реформирование системы образования, провозглашение принципов гуманизма, индивидуализации обучения, личностного развития обратили внимание исследователей на изучение феномена толерантности в педагогическом аспекте. Толерантность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых в средне профессиональном образовании определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям. Вопрос о механизмах формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа до сих пор не затрагивались.

Механизм (от греч. *mechané* - машина) имеет три значения: устройство машины, прибора, аппарата и т.п., приводящее их в действие; совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явление; система, устройство, определяющие порядок какого-либо вида деятельности или процесса [3]. Общее толкование термина «механизм» позволяет понять и обосновать суть механизмов формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа.

Включение и изучение механизмов культуры толерантности позволяют представить данное явление как некое «устройство», систему, которая находится не в статичном состоянии, а способна к изменению, развитию, движению. Механизмы формирования культуры толерантности студентов определяются как совокупность определенных социальных, психолого-педагогических процессов, состояний и факторов развития толерантности применительно к учащейся молодежи в условиях среднепрофессионального образования.

Разработкой психолого-педагогических механизмов формирования культуры толерантности занимались О.С. Батурина, Л.В. Байбородова, Н.Г.

Капустина, М.И. Рожков, Л.М. Иванова, Е.Ю. Клепцова, О.Б. Скрыбина и многие другие. Обобщив выделенные разными авторами *механизмы формирования толерантности*, самыми важными можно назвать следующие: принятие, идентификация, самоконтроль, присвоение.

Практически все механизмы формирования культуры толерантности лежат в плоскости общения, это может быть объяснено следующими причинами:

1) толерантность возможна лишь в общении, так как возникает, проявляется и развивается она лишь в субъект-субъектных отношениях;

2) потребность в общении для молодежи усиливается, в период юношества общение выявляет функции формирования осведомленности, коммуникативных качеств, солидарности товарищеской взаимопомощи, эмоциональной устойчивости;

3) образование в педагогическом колледже немислимо без создания ситуации сотрудничества, доверия между педагогов и студентом, общение позволяет создать благоприятный психологический климат в студенческой группе, оптимизировать учебную деятельность и отношения;

4) в период подготовки к педагогической деятельности будущему специалисту необходимо освоить и принять закономерности педагогического общения, являющейся неотъемлемой частью его профессиональной компетентности.

Следуя общей логике формирования толерантности [1] основой разработки и описания рассматриваемых нами механизмов формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа являются толерантное сознание, ценности толерантности и норм толерантного поведения в профессиональной педагогической деятельности и культуры толерантности в целом.

Развитие и формирование межличностной толерантности студенческой молодежи предполагает, в первую очередь, развитие и формирование осознанного уровня толерантности. Это опосредованно тем, что студенты, получающие педагогические специальности, должны научиться осознавать,



понимать возрастные, психологические особенности, образовательные запросы и потребности детей и подростков, уметь анализировать, рефлексировать свои действия в процессе обучения и обучения учащихся, формируемые установки и отношения к ним, планировать, предвосхищать результаты своей профессиональной деятельности. Важность формирования сознательной культуры толерантности определяется субъект-субъектными отношениями, то есть профессиональная деятельность педагога осуществляется в непосредственном взаимодействии с учащимися, в системе «человек-человек». Осознанию толерантности способствует активизация мыслительных процессов, развитие различных компонентов толерантности, проявляющихся в межличностном общении, взаимодействии.

Применительно к студентам педагогического колледжа выявляются особые, специфические механизмы вследствие вскрытия социальных, педагогических, возрастных и психологических особенностей, присущих лишь студенческой молодежи. Студенчество, в нашем представлении, следует рассматривать как социальную группу в образовательном пространстве, которая имеет свою цель, свои специфические особенности, роль и статус в системе общественных отношений. Поэтому процесс формирования культуры толерантности для учащейся молодежи актуализируется и осознается в связи с ориентировкой, с одной стороны, на имеющиеся в данном возрастном этапе интересы, потребности, значимый круг общения, с другой стороны, на мотивировку будущей профессии.

Молодые люди, поступая в образовательное учреждение, определяются многими различиями: социальные образования общества, условия жизни, труда и быта, общественное поведение, психология, система ценностных ориентаций. Эта различность особенно ярко проявляется в студенческой группе на начальных этапах ее существования, на первом курсе обучения, что и актуализирует проблему культуры толерантности. Так как в общении многие отличительные особенности одноклассников (социально-демографические, психологические, культурные и т.д.) могут послужить «камнем преткновения» внутригрупповых межличностных отношений и привести к интолерантному отношению.

Существующие воспринимаемые различия, играющие важную и первоочередную роль в установлении межличностных отношений в студенческой группе, в образовательном процессе, специально организуемом в учебной и во внеучебной деятельности, постепенно размываются, теряют свою значимость. Обучение и воспитание, обладающие высоким потенциалом достижения развития студенческой группы как коллектива, способствуют формированию значимости цели групповой деятельности и норм поведения. Молодые люди, не признающие и пренебрегающие совместной деятельностью, становятся изолированными в студенческой группе, к ним проявляется интолерантные формы общения: низкое доверие, непризнание, непринятие. Механизмом преодоления интолерантных форм отношения и формирования культуры толерантности в студенческой среде является общая деятельность, порождающая общность интересов, групповое самосознание, специфическую субкультуру и образ жизни. Культурно-просветительские, спортивные, бытовые и другие студенческие организации объективируют и закрепляют общность, тем самым представляют собой огромный пласт для формирования культуры толерантности студенческой молодежи.

Студенты, получая средне профессиональное образование, выступают в качестве объекта производства, предметом которого является сам человек, личность. Поэтому главной формой производства является образовательная, обучающе-воспитательная деятельность. Приобретение знаний и подготовка себя для будущей педагогической работы в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием. Стремление получить профессиональное образование как открытый, социальный мотивирующий фактор и ориентация студентов на умственный труд как скрытый, личностный мотивирующий фактор являются большой социальной, моральной и психологической ценностью учащейся молодежи в отличие от их работающих сверстников. Данные устремления студентов педагогического колледжа выступают мотивирующими механизмами формирования культуры толерантности.

Главная опасность юношеской психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой, что приводит к уклонению от посещения



занятий в педагогическом колледже, отказу от участия в культурной жизни образовательного учреждения. Погруженные в себя молодые люди могут вступать в совершенно формальное взаимодействие, устанавливать поверхностные контакты. Им также свойственно занимать позицию отчужденности и незаинтересованности в отношениях с окружающими. Для преодоления возможных негативных последствий кризиса для личности студента, не способствующих активному развитию и формированию толерантности, необходимо, в первую очередь, организация социально-психологических условий адаптации к новым социально-психологическим условиям общения, взаимодействия и обучения.

Поэтому важно формировать культуру толерантности студентов, начиная с первого курса, поскольку в этот период студенты проходят адаптацию на различных уровнях, так, например, происходит их знакомство с культурой образовательного учреждения, её основными ценностями, культурой поведения в связи с переходом в новую социальную ситуацию развития.

Студенты, активно участвующие в культурной и творческой жизни педколледжа, быстрее адаптируются к новым условиям, получают большее удовлетворение от посещения учебного заведения, меньше испытывают проблемы и трудности межличностного взаимодействия и общения с однокурсниками и педагогами, легче усваивают социальные, этнические, конфессиональные и другие различия окружающих их людей, так или иначе затрагивающие личные интересы молодого человека. Важно, чтобы на первых этапах вхождения в учебную деятельность в условиях колледжа студенты проявляли высокую мотивацию, особое желание на участие во внеучебной деятельности и всегда позитивно воспринимали нововведения.

Развитие и формирование межличностной толерантности студенческой молодежи в период их социально-психологической адаптации должно предусматривать создание атмосферы доверия, креативности, безопасности, непринужденного, спонтанного взаимодействия в учебной группе, формирование взаимных доброжелательных отношений внутри студенческого коллектива, а также повышения уровня доверия в группе, групповой сплоченности.

Активное взаимодействие с различными социальными образованиями общества, а также специфика обучения в вузе приводят студенчество к большой возможности общения. Культура толерантности, являясь составной частью культуры общения, формируется именно в данном процессе. Поэтому организация обучения и воспитания студентов в педколледже предполагает установление сотрудничества как наиболее адекватной, позитивной форме построения диалога. Сотрудничество подразумевает принятие равенства позиций в общении, развития эмпатии, гибкости мышления, чувства партнера, умения принять представителя другой социальной группы таким, каков он есть, в то же время умения «видеть» свою индивидуальность и адекватно принимать (оценивать) свою личность, а также преодоление стереотипности в восприятии других. Использование студентами модели сотрудничества межличностного общения и взаимодействия будет способствовать проявлению культуре толерантности не только в стенах педагогического колледжа при получении образования, но и после получения диплома, когда в успешной профессиональной деятельности специалист должен быть достаточно компетентным в общении в современном поликультурном мире.

В период обучения в педагогическом колледже происходит устойчивая концептуальная социализация студентов, вырабатываются устойчивые свойства личности, стабилизируются все психические процессы, личность студента приобретает выраженный характер. Интересы, стремления, установки в студенческом возрасте конкретизируются и, что особенно важно, закрепляются в реальных действиях и поступках. Период обучения юношей и девушек связан с вхождением в новый образ жизни, приобщением к ценностно-значимым общественным формам деятельности, то есть профессии. В тот же самый момент отсутствие адаптационных способностей у студента может привести его к дистанцированию, готовностью изолировать себя от тех людей, чья «территория» охватывает пространство близких отношений, что является следствием интолерантности.

Культура толерантности студентов напрямую связана с социальным интеллектом [2]. При более высоком социальном интеллекте стереотипы в



межличностном общении являются менее жесткими, так как студенты с высоким социальным интеллектом в процессе общения больше полагаются на собственное мнение и оценки, которые они формируют на основании анализа поведения и речи, переживаний, мимических реакций и экспрессии речи партнера по общению. Поэтому для снижения риска использования стереотипов в студенческой среде, в педагогическом общении рекомендуется развивать у студентов социальный интеллект, то есть их креативность, не шаблонность, гибкость мышления в социальной сфере и межличностном взаимодействии.

Для коррекции негативных стереотипов в межличностном общении и взаимодействии студентов, особенно в тех случаях, когда они чрезвычайно сильно отличаются по социокультурным параметрам, рекомендуется проводить социально-психологические тренинги. Студенты, знакомясь с особенностями проявления толерантности в межличностных отношениях на осознанном уровне, способны контролировать свои эмоции, мысли, поведение, психические состояния, которые отвечают за позитивное отношение к другим людям в межличностном общении и взаимодействии. Далее формируемый осознанный уровень культуры толерантности переходит на уровень бессознательной толерантности. Бессознательно толерантность в виде доверия к другим людям повышается с развитием у человека способности правильно оценивать состояния чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям.

Если первый этап относится к сфере стратегических разработок, в ходе которых выявляются составляющие толерантности как ценности личности педагога, в максимальной степени соответствующие целям развития и особенностям студентов, то на втором разрабатывается система конкретных мероприятий и процедур по формированию культуры толерантности. Второй этап реализуется посредством выявления «творцов» культуры толерантности, которые призваны формировать культуру толерантности у студентов педагогического колледжа. В педагогическом колледже эту роль выполняют классные руководители (кураторы), поскольку выявлено, что определяющее влияние на формирование у будущих специалистов культуры толерантности оказывает вовлечение студентов во внеучебную деятельность.

Целенаправленный, систематичный, адресный процесс воспитания толерантности студентов способствует преодолению таковых ранее проявляемых форм нетерпимости, как предубеждения, предрассудки, негативные стереотипы (мнение о человеке как о представителе определенной группы — представителе иной культуры, национальности, расы, пола, религии и т.д.) национализм, шовинизм, расизм; насилие в поступках и в речи — преследования, запугивания, угрозы, репрессии, геноцид, оскорбления, насмешки, ярлыки, прозвища; экстремизм во взглядах и поступках — терроризм, фашизм, осквернение религиозных и культурных символов; эксплуатация; дискриминация, изоляция в обществе — по половому признаку, мигрантофобия и другие.

Это один из завершающих этапов процесса формирования культуры толерантности можно обозначить достижение будущими педагогами социальной зрелости, которая отражается в усвоении социального опыта, приобретении соответствующих социально желательных качеств, в активной подготовке к вступлению в общественную «взрослую», профессиональную жизнь и способности выполнять в обществе необходимые социальные функции. Социальная зрелость – это главная стадия человеческой жизни, включающая в себя период наиболее активной трудовой и общественно-политической деятельности, стадия максимального проявления творческой активности личности.

Культура толерантности имеет важнейшее значение в индивидуально-личностном развитии студентов, формируясь в учебной и во внеучебной деятельности, способствует эффективной социализации и обучения, благодаря функциональному наполнению своей структуры служит развитию важного личностного качества – гуманности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Воспитание толерантности у школьников как функция деятельности классного руководителя [Текст] / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник, 2002. - № 4.

2. Батурина О.С., Бронников С.А. Формирование культуры толерантности будущих педагогов. Учебное пособие [Текст] / О.С.Батурина, С.А. Бронников // Уфа: БИРО, 2010. – 228 с.



3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. - М.: Рус. яз., 1980. - 815 с.

Bibliography

1. Baturina O.S., Bronnikov S.A. Future Teachers' Tolerance Culture Forming: Study Guide [Text] / O.S.Baturina, S.A.Bronnikov. - Ufa: BIRO, 2010. - 228 p.

2. Bayborodova, L.V. Schoolchildren's Tolerance Forming as an Activity Function of the Class Teacher [Text] / L.V.Bayborodova // Yaroslavl Pedagogical Herald. - 2002. - № 4.

3. Ozhegov, S.I. Explanatory Dictionary of Russian / Under the Edit. of N.Yu. Shvedova. - M.: The Russian Language, 1980. – 815 p.

УДК 79.081
ББК 451

Хохлова Анна Евгеньевна
аспирант

кафедра русского языка и литературы и методики преподавания русского языка
и литературы

Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Khokhlova Anna Evgenievna
Post-graduate

Chair of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian
Language and Literature

Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

**Теоретические аспекты становления умений делового общения младших
школьников**

**Theoretical Aspects of Junior Schoolchildren's Business Communication Skills
Forming**

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты становления умений делового общения младших школьников. Приводятся результаты анализа Федеральных государственных образовательных стандартов начального образования, основных программ начального языкового образования с точки зрения становления в его рамках умений делового общения.

The article considers theoretical aspects of junior schoolchildren's business communication skills forming. The results of the analysis of the Federal state educational standards of primary education are presented, as well as the basic programs of primary linguistic education in terms of business communication skills forming.

Ключевые слова: младший школьник, языковое образование, деловое общение, умения делового общения, становление умений делового общения младших школьников.

Key words: junior schoolchildren, linguistic education, business communication, business communication skills, junior schoolchildren's business communication skills forming.

Смена мировоззренческой парадигмы, в рамках которой приоритетной и долгосрочной целью становится человек, происходит в настоящее время во всех сферах жизни общества: заметно расширяется социокультурная среда деятельности будущих специалистов, умеющих работать в системе «человек-человек». Современный этап развития образования характеризуется глобальными проблемами, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, что неизбежно сказывается и на состоянии сферы



образования, которое не может сегодня ограничиться только передачей социокультурных норм, а предполагает формирование у индивида умения найти и освоить такие социально-экономические, социально-статусные и социально-психологические ниши, которые позволили бы личности свободно самореализоваться, быть способной к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности.

В реалиях современного общества наличие умений делового общения позволит специалистам различного уровня быть успешными, конкурентоспособными на рынке труда. Но одной из проблем современного образования является то, что внимание становлению подобных умений широко уделяется лишь в старших классах общеобразовательных школ или в средних и высших учебных заведениях. Но для современного начального образования чрезвычайно актуальным является учёт происходящих изменений общества в целом и ребёнка в этом обществе. Необходимость такого учёта определена заказом государства, сформулированным в нормативных документах (в Законе «Об образовании» РФ, Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования нового поколения, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа») как становление функционально грамотной личности выпускника, готового к жизненным изменениям. Становление умений делового общения в этом случае является неотъемлемой частью портрета выпускника начальной школы. Но современные исследования указывают на то, что лишь у 8,5% учащихся начальных классов умения делового общения сформированы на достаточно высоком уровне, у большинства же – 43% – подобные умения практически не развиты. Подобная ситуация говорит о необходимости становления умений делового общения, иначе реализация основных целей образования (в частности, языкового) в целом будет неэффективной уже на начальном этапе.

В связи с этим одним из актуальных направлений современного начального языкового образования является становление умений делового общения у младших школьников.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы [9, с.317] позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение понятий «общение», «деловое общение», «умения делового общения» в области теории и практики начального языкового образования.

Вопросы коммуникации занимают одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях, анализ которых в русле рассматриваемой проблемы позволил изучить значительное количество дефиниций понятий «общение». Оно представляет собой «сложный многоплановый процесс становления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [4, с. 95]. Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., рассматривающих общение как важное условие развития человека, его социализации и индивидуализации.

Наше понимание категории общения основывается на исследованиях Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.П. Парыгина и др., согласно которым оно представляет собой единство трёх взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Традиционно выделяют формальное (деловое, официальное) и неформальное (светское, бытовое, обыденное) общение. В научной и методической литературе (И.В. Алехин, О.А. Баева, В.Н. Лавриненко, А.Н. Леонтьев и др.) можно встретить значительное количество дефиниций «деловое общение», что указывает на неоднозначность подходов к определению данного явления, на его сложность и многоаспектность.

Основываясь на определениях вышеуказанных авторов, можно выделить основные признаки, характеризующие процесс делового общения: наличие равноправных участников делового общения; природу делового общения (совместный поиск решения проблемы); поле функционирования (речевое



общение при решении конкретных задач); предмет делового общения (разработка определённых концепций); взаимоотношения в деловом общении.

Выделенные признаки позволили определить деловое общение как многоплановый регламентированный процесс взаимодействия равноправных партнёров, в котором происходит обмен профессиональной деятельностью, информацией и опытом, предполагающий совместное достижение определённого результата, решение конкретной проблемы или реализацию определённой цели [5, с. 24].

В свою очередь, умения делового общения – это совокупность норм, способов и форм в области взаимодействия людей, позволяющая устанавливать деловые контакты с партнёрами, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, на основе нормативности, ясности и убедительности речи, прогнозировать и направлять их поведение к желаемому результату [7, с. 145].

Постановка проблемы становления умений делового общения младших школьников также обусловлена необходимостью внедрения в практику начального языкового образования научно-обоснованного процесса становления умений делового общения младших школьников. Он, в свою очередь, опирается на межкультурный, коммуникативный и партисипативный подходы, отражающие методологическую многоуровневость и иерархический характер, что обеспечивает целостность языкового образовательного процесса и реализацию современных целей языкового образования младших школьников. Данные положения отражены в современных исследованиях теории и методики общего образования (Е.В. Бунеева, О.Е. Грибова, Ю.В. Касаткина, Н.В. Клюева, Г.А. Цукерман и др.). Затруднение в становлении умений делового общения младших школьников, отсутствие работы в школах по данному направлению отмечали многие учёные (Е. Ю. Никитина, Я.О. Устинова и др.). Однако в научной литературе указывается на необходимость становления умений делового общения учащихся на всех ступенях общеобразовательной школы, в том числе и у младших школьников. Многие исследователи (Ш.А. Амонашвили, Т.А. Ладыженская, Р.Е. Левина, М.Р. Львов и др.) признают младший школьный возраст завершающим сенситивным

периодом языкового развития, поэтому становление умений делового общения младших школьников на ранних этапах школьного обучения обусловлено особенностями психического развития детей младшего школьного возраста (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.Ю. Никитина, О.Я. Устинова, А.В. Усова и др.).

Существующие сейчас стратегии обучения русскому языку младших школьников не вполне соответствуют изменившимся социальным условиям, современным требованиям к уровню языковой подготовки в образовательной школе, которые отражены в Законе РФ «Об образовании», в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в программах по русскому языку для общеобразовательных школ России. Эти документы предполагают воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества. В связи с этим возрастает необходимость в целенаправленном поиске, внедрении методов и создании условий для становления умений делового общения младших школьников, которые позволили бы преодолеть противоречие между программными требованиями и реальным уровнем формирования исследуемых умений.

Наряду с этим возможно утверждать, что рассматриваемая нами проблема становления умений делового общения недостаточно решена: не в полной мере исследованы возможности теоретико-методических подходов к процессу становления умений делового общения младших школьников; не стало предметом изучения создание научно обоснованной методики его актуализации, которая учитывала бы достижения современно науки (философии, социологии, психологии, лингвистики, всех разделов педагогики и методик преподавания); недостаточно изучены проблемы его реализации.

Несмотря на перечисленные выше проблемы, становление умений делового общения младших школьников соответствует положениям Федерального государственного образовательного стандарта начального образования, разработка которого обусловлена новыми социальными



запросами, отражающими переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале.

Так среди качеств, определяющих «портрет выпускника начальной школы» в соответствии с ФГОС начального образования нового поколения, можно отметить те, формированию которых, на наш взгляд, также будет способствовать становление умений делового общения:

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [10].

Также рассматриваемые умения позволят сделать декларируемый в ФГОС «портрет выпускника начальной школы» более полным, в частности, повысив уровень развития учащихся, соответствующий такой черте выпускника начальной школы как «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности».

Кроме того, процесс становления умений делового общения может быть реализован в рамках формирования коммуникативных универсальных учебных действий, которые обеспечивают социальную компетентность, учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Среди коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников можно выделить следующие, формированию которых становление умений делового общения будет способствовать:

- ✓ планирование учебного сотрудничества с учителем и со сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- ✓ постановка вопросов;

- ✓ разрешение конфликтов;
- ✓ управление поведением партнера, контроль, коррекция, оценка его действий;
- ✓ умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- ✓ владение монологической и диалогической формами речи [10].

Таким образом, становление умений делового общения младших школьников позволит повысить эффективность формирования коммуникативных универсальных учебных действий, что в свою очередь способствует успешному освоению языкового образования [2].

Исследование показало, что становление умений делового общения также будет содействовать более эффективному достижению метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, таких, как активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества, сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека и др. [10].

Помимо требований ФГОС, становление умений делового общения считается необходимым родителями, которые уже во время обучения в начальной школе рассматривают перспективы профессионального самоопределения и успешности детей. Современный социальный заказ также диктует необходимость с начального звена формировать у младших школьников навыки общения со взрослыми, умения отстаивать свою точку зрения и грамотно выражать мысли. Впоследствии это может положительно отразиться на конкурентоспособности и успешности младших школьников в их учебной и профессиональной деятельности.

Соответствие такого направления, как становление умений делового общения, новым тенденциям начального языкового образования в различных образовательных системах также подтверждается результатами анализа



современных программ обучения русскому языку в начальной школе на предмет рассмотрения в них умений делового общения. В процессе исследования программ (в рамках наиболее распространённых на сегодняшний день образовательных систем – «Школа России», «Школа 2100» и система Л.В. Занкова) нами были получены следующие данные [8]. Напрямую процесс становления умений делового общения не отражён ни в одной из рассмотренных программ (программы для 1-4 классов Н.В. Нечаевой, Р.Н. и Е.В. Бунеевых, Зелениной Л.М. и Хохловой Т.Е.). Тем не менее, во всех программах среди целей обучения русскому языку можно выделить повышение речевой компетентности учащихся и овладение ими коммуникативными навыками. Мы также выделили круг тем, в рамках которых возможно формирование умений делового общения. Их количественное соотношение в различных программах представлено на рис.1.

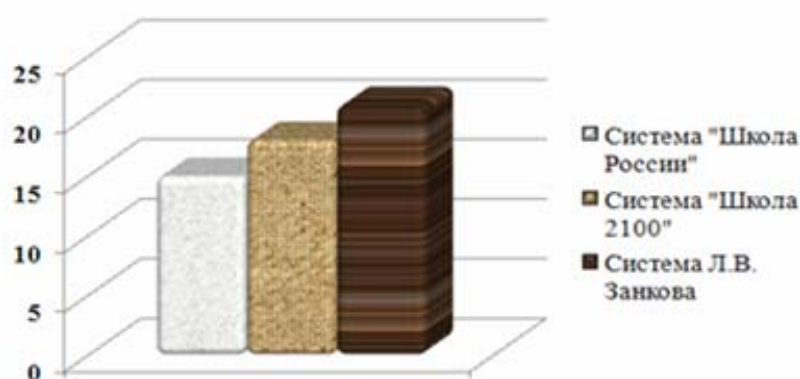


Рис. 1. Количественное соотношение тем, связанных со становлением умений делового общения, в современных программах русского языка в начальной школе

Из результатов исследования видно, что наибольшее количество тем, в рамках которых возможно становление умений делового общения, можно найти в программе Н.Е. Нечаевой (система Л.В. Занкова) - 21. Далее следует программа Бунеевых («Школа 2100») – 18 тем и программа Зелениной Л.М и Хохловой Т.М. («Школа России»). В связи с этим можно сделать вывод о том, что система Л.В. Занкова обладает большими возможностями в рамках становления умений делового общения, но и остальные исследованные

программы имеют для этого возможности. Все они обладают достаточным теоретическим потенциалом, практическая же реализация данного направления пока не предусмотрена, но, тем не менее, возможна.

Таким образом, становление умений делового общения младших школьников соответствует как возрастным особенностям учащихся начальной школы, требованиям наиболее распространённых образовательных программ, так и новейшим требованиям системы начального образования РФ, современного российского общества. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, на которые опирается современная система начального образования, содержат возможности для становления рассматриваемых умений. Это отражается в содержании универсальных учебных действий, результатах обучения в начальной школе, в «портрете выпускника начальной школы» и в рамках системного подхода ФГОС в целом.

Поэтому становление умений делового общения позволит повысить, с одной стороны, эффективность современного языкового образования, с другой - компетентность выпускника начальной школы, сделать его подготовку более комплексной.

Библиографический список

1. Вергелес, Г. И. Дидактика [Текст] : учеб. пособие для вузов / Г. И. Вергелес, В. С. Конева. – М. : Высш. шк., 2006. – 272 с.
2. Кабанова, О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс] / О.А. Кабанова. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
4. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.
5. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности [Текст] / А. П. Панфилова ; науч. ред. С. А. Сидоров. – СПб. : Знание, 2001. – 496 с.
6. Педагогика высшей школы: траектории развития [Текст] : коллектив. моногр. / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 314 с.
7. Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации [Текст] : коллектив. моногр. / ред. Е. Ю. Никитина – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 379 с.
8. Примерные программы начального общего образования [Текст]. В 2 ч. Ч. 2. – М. : Просвещение, 2008. – 317 с.
9. Теория и методика профессионального образования [Текст] : коллектив. моногр. / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. – М. : АПКИПРО, 2011. – 342 с.



10. Федеральный государственный образовательный стандарт: Начальное общее образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

Bibliography

1. Exemplary Programs of General Primary Education [Text]. In 2 Parts. P.2 – М.: Prosveshcheniye, 2008. – 317 p.
2. Federal State Educational Standard: Elementary general education [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
3. Higher School Pedagogy: The Development Trajectory [Text]: Multi-Author Book / Edited by Prof. E. Yu. Nikitina. – М.: VLADOS, 2010. – 314 p.
4. Higher School Students' Training for Business Communication [Text]: Multi-Author Book / Edited by Prof. E. Yu. Nikitina.. – М.: VLADOS, 2008. – 379 p.
5. Kabanova, O.A. General Training Activities [Electronic Resource] / O.A. Kabanova. – Access Mode: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250
6. National Educational Initiative “Our New School” [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
7. Nikitina, E. Yu. Higher School Students' Pedagogical Communicative Education Management: Perspective Approaches [Text] / E. Yu. Nikitina, O. Yu. Afanasyeva. – М. : MANPO, 2006. – 154 p.
8. Panfilova, A. P. Business Communication in Professional Activity [Text] / A. P. Panfilova ; Scient. Editor S. A. Sidorov. – SPb. : Znaniye, 2001. – 496 p.
9. Theory and Methods of Professional Education [Text]: Multi-Author Book / Edited by Prof. E. Yu. Nikitina. – М.: APKiPRO, 2011. – 342 p.
10. Vergeles, G. I. Didactics [Text] : Study Guide for Universities / G. I. Vergeles, V. S. Koneva. – М. : Vysshaya Shkola, 2006. – 272 p.

Ярушин Сергей Алексеевич
кандидат педагогических наук,
доцент

Челябинский государственный университет
г. Челябинск

Yarushin Sergey Alexeevich
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of Physical Education and Sports
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk

Шайхетдинов Раис Гильметтинович

Тюменский государственный нефтегазовый университет
г. Тюмень

Shaykhetdinov Rais Gilmettinovich
Applicant for a Degree

Tyumen State Oil and Gas University
Tyumen

Компетентностный подход как фактор активного формирования здоровья студентов

Competence Approach as a Student's Active Health Forming Factor

Возможность достижения высоких образовательных результатов у студентов высших учебных заведений предполагает наличие необходимых резервов здоровья. В этом плане предложена педагогическая система активного здоровьесформирования и алгоритм общего физкультурного образования, направленных на формирование здоровьесобеспечивающей компетенции студентов.

The opportunity to achieve high educational results for higher school students presupposes essential health reserves. In this sense, a pedagogical system of active health forming and algorithm of general physical education aimed at the students' health competence forming are suggested.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, активное здоровьесформирование, общее физкультурное образование.

Key words: competence, competency, active health forming, general physical education.

В современной парадигме развития общества (переход от постиндустриального к информационному, информационно-экологическому, от повышения производительности труда к увеличению продуктивности использования ресурсов институт отечественного образования рассматривается как важнейший ресурс социально-экономического и политического развития



страны, как одно из базовых оснований активной подготовки и включения подрастающего поколения в преобразовательные социально-экономические и политические процессы. Необходимость модернизации отечественного образования обусловлена двумя основными факторами. Во-первых, это обращенность образования к личности обучаемых (развитие личности – смысл и цель современного образования). Во-вторых, это переход общества к рыночной экономике, в которой одним из ее объективных признаков является повышенная профессиональная мобильность людей.

Обращенность образования к личности обучающихся и изменение социально-экономического устройства общества закрепляются в нормативных документах соответствующей целевой установкой, которая ориентирует российскую систему образования на формирование разносторонней личности, способной реализовать свой творческий потенциал в данных условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. В этой целевой установке принципиальным является положение о необходимости формирования, повышения и реализации индивидуального творческого потенциала. При этом успешность реализации проявляется через персонализацию, индивидуализацию, активность, самостоятельность, инициативность, здоровьесоответствие личности, как по отношению к обществу, так и к самому себе. Принятая целевая установка развития отечественной системы образования требует и соответствующего инструментария регулирования данного процесса [6].

Одним из инструментариев решения поставленных задач является компетентностный подход. Компетенция (лат. *competentes* «соответствующий» - знание, опыт, осведомленность в какой-либо области) понимается как потенциальные возможности индивида, включающие его личностные качества, владение знаниями, умениями, опытом, а также теоретико-прикладную подготовленность к использованию их на практике. Это способность, формируемая у студентов в процессе образования и освоения ими социального опыта человечества и включающая мотивационную, когнитивную, операционально-технологическую (деятельностную), этическую, социальную,

поведенческую и другие компоненты. Компетенции отражают цели образования, реализованные в его результатах, и описывают, что должен знать, уметь и применять на практике выпускник высшего учебного заведения по завершении своей образовательной программы. Наличие компетентности связано с «готовностью» выполнять определенные функции в той или иной сфере деятельности.

Компетентность – это актуализированная компетенция. Ее наличие связано с «умением» реализовать полученные в процессе образования компетенции в практической деятельности [2].

При достижении относительной определенности в рассматриваемых понятиях остается открытым вопрос о характере и количестве компетенций у выпускников высших учебных заведений.

В материалах Совета Европы выделяют два их уровня: общие (базовые, или ключевые) и профессиональные. «Ключевые компетенции» рассматриваются как наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости, то есть, по сути своей, это – надпредметные компетенции. Было предложено более тридцати таких компетенций, которыми должны обладать выпускники образовательных учреждений Объединенной Европы. Среди них было определено пять основных.

1. Политические и социальные компетенции, включающие умения брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и совершенствовании демократических институтов.

2. Международные компетенции, отражающие способность адаптироваться в многокультурном, многонациональном и многоконфессиональном обществе, понимать различия, демонстрировать уважение, толерантность.

3. Коммуникативные компетенции – владение устным, письменным общением и несколькими языками.

4. Информационные компетенции - характеризуют владение современными информационными технологиями, понимание их сильных и слабых сторон, критическое отношение к воспринимаемой информации.



5. Способность к самосовершенствованию в профессиональном и личностном плане.

В иерархии компетенций выделяют, кроме того, общепредметные – относящиеся к определенному циклу учебных дисциплин, и предметные, относящиеся к конкретным учебным дисциплинам [2].

Вместе с тем, в этих классификациях не представлена здоровьеобеспечивающая (способствующая формированию необходимых резервов здоровья) компетенция, имеющая надпредметный и надпрофессиональный характер, необходимая всем и каждому в организации, как повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, играющая важнейшую роль в реализации модели устойчивого развития.

В области физической культуры целью образования является формирование физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для формирования, повышения и длительного сохранения резервов собственного здоровья, оптимизации учебной и трудовой деятельности, рациональной организации индивидуального отдыха и досуга. Данная цель ориентирует образовательный вектор на становление целостной личности, определяя направленность образования (как по содержанию, так и по организации педагогического процесса) на единство развития физического потенциала личности, формирование интереса к различным формам занятий физической культурой, воспитание потребности в здоровом образе и стиле жизни [1, 3, 4, 7]. При этом должна быть сформирована компетентность здоровьяобеспечения учебной и будущей профессиональной деятельности. Под здоровьеобеспечивающей компетентностью понимается интегративная характеристика личности, включающая владение суммой знаний (научно обоснованные факты, идеи, понятия), накопленных человечеством в сфере здорового образа и стиля жизни; наличие практических умений и навыков в области здоровьяобеспечения; способность устанавливать связи между знаниями оздоровительных технологий и практическими действиями в учебной и будущей профессиональной деятельности на основе воспитанных

ценностных ориентаций на формирование, повышение и сохранение резервов собственного здоровья.

Отсутствие приоритета здоровья в нашей стране привело к тому, что образовательный процесс в высших учебных заведениях был и остается в минимальной степени ориентированным на воспитание осознанного отношения студентов к своему здоровью. За исключением отдельных разделов физической культуры, в учебных планах и программах вопросы здоровьеобеспечения не находят своего теоретического обоснования и практического воплощения. В результате выпускник высшего профессионального образовательного учреждения не владеет знаниями в сфере здорового образа и стиля жизни, практическими умениями и навыками здоровьеобеспечения.

Анализ и обобщение научно-методической литературы, документальных материалов, практического опыта в сфере физкультурного образования, физического воспитания и спортивной подготовки студенческой молодежи позволили предложить следующую педагогическую систему активного здоровьеформирования (здоровьеобеспечивающей компетентности) в высших учебных заведениях (в соответствии с рисунком 1).



Рисунок 1 – Основные компоненты педагогической системы активного формирования здоровья (здоровьеобеспечивающей компетентности) студентов

Реализация данной системы предполагает:



- наличие здоровьесформирующей (здоровьеповышающей) среды применительно к условиям жизнедеятельности и требованиям современного образования: материально-техническая база (в том числе, и для двигательной активности), соответствующая требованиям ГОСТа; рациональная организация образовательного процесса (расписание, соблюдение гигиенических требований, питание, рекреационные мероприятия) в учебных корпусах, общежитиях, в семье; квалифицированное кадровое обеспечение (преподаватели, методисты-организаторы) и т.п.;

- объединение различных видов и форм оздоровления в единую и устойчивую функциональную систему, обеспечивающую «массированное», «тотальное» и природосообразное воздействие на основные компоненты здоровья студенческой молодежи;

- формирование и реализацию личностных ценностных ориентаций, переход от регулируемой деятельности к саморегуляции активного здоровьесформирования. При этом данная система должна предусматривать реализацию высокого потенциала двигательной активности в расширении и увеличении резервов здоровья, физических возможностей организма человека;

- разработку и внедрение в систему высшего образования современных технологий мониторинга состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности студентов;

- повышение качества общего физкультурного образования, направленное на формирование здоровьесобеспечивающей компетенции, предполагающее развитие интереса, формирование умений и навыков и связанных с ними специальных знаний, представляющих собой основу для персонализации активного здоровьесформирования [4]. Актуализация проблемы общего физкультурного образования обусловлена наличием серьезного противоречия между накопленным научно-теоретическим и технологическим потенциалом в сфере здорового образа и стиля жизни, оптимизации двигательной активности, с одной стороны, и уровнем его освоения отдельными людьми, с другой [5]. Проведенные исследования позволили предложить следующий алгоритм «развертывания» общего физкультурного образования (в соответствии с рисунком 2).

Представленный и реализованный в течение двух лет алгоритм «развертывания» общего физкультурного образования, а также организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы среди студентов Челябинского государственного университета и Тюменского государственного нефтегазового университета позволили сформировать следующие компоненты здоровьесберегающей компетенции:



Рисунок 2 – Алгоритм «развертывания» общего физкультурного образования студентов

- когнитивный, определяемый наличием знаний в области здорового образа и стиля жизни;
- операционно-деятельностный, включающий наличие практических умений и навыков по повышению и сохранению резервов здоровья;
- мотивационно-ценностный, отражающий понимание студентами роли различных оздоровительных, в первую очередь, двигательных, технологий в повышении и сохранении персонального здоровья и предполагающий личное поведение, обуславливающее здоровый образ и стиль жизни.



Реализация данных компонентов здоровьесоберегающей компетенции определило существенное увеличение объема (числа и продолжительности занятий, количества освоенных и используемых упражнений), результативности организации (рациональное сочетание в отдельных занятиях, неделях, семестрах и учебных годах физических упражнений различной величины и направленности) двигательной активности и эффективности использования оздоровительных воздействий (формирование выраженных оздоровительных, профилактических и лечебных эффектов путем рационального сочетания двигательной активности, закаливающих процедур, рационального питания, дыхательных упражнений и саморегуляции). Последнее позволило значительно повысить резервы здоровья студенческой молодежи.

В первую очередь, существенно увеличился двигательный потенциал (комплекс количественных и качественных индикаторов морфофункциональных и двигательных возможностей), и повысилась резистентность организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды (снизилось количество и уменьшилась продолжительность отдельных заболеваний в течение учебного года). За данный период времени у большинства студентов расширились и углубились знания о здоровом образе и стиле жизни (теоретическая составляющая экзаменов и зачетов, реферат по выбранной теме), сформировались определенные умения и навыки самостоятельной организации двигательной активности (самостоятельное проведение отдельных частей учебных занятий, выполнение домашних заданий), повысилась и конкретизировалась мотивация к физическому совершенствованию и самосовершенствованию.

Обновленная программа обучения по специальности «Физическая культура» для студентов непрофильных вузов, в целом, показала высокую эффективность. Вместе с тем, полученные результаты не в полной мере решили проблему здоровьесоберегающей компетенции студенческой молодежи и поставили дополнительные вопросы, требующие дальнейших исследований. Перспективным направлением данных исследований является такая организация физкультурного образования, физического воспитания и спортивной подготовки, которая бы отвечала интересам и индивидуальной

предрасположенности каждого студента к конкретной двигательной активности (основная и подготовительная медицинские группы), специфике и уровню заболеваний (специальная медицинская группа).

Библиографический список

1. Бальсевич, В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) [Текст] / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. - № 5. – С. 2-6.

2. Игнатов, С.Б. Компетентностный подход в образовании как один из инструментов реализации новой стратегии образования [Текст] / С.Б. Игнатов // Актуальные вопросы воспитания и образования в области физической культуры и спорта: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., октябрь 2010 г. / Под ред. В.С. Быкова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2010. – С. 111-115.

3. Куликов, Л.М. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения: монография [Текст] / Л.М. Куликов, В.В. Рыбаков, С.А. Ярушин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2009. – 275 с.

4. Куликов, Л.М. Модернизация педагогической системы активного здоровьесформирования подрастающего поколения [Текст] / Л.М. Куликов, В.В. Рыбаков, С.А. Ярушин // Теория и практика физической культуры. – 2010. - № 1. – С. 60-64.

5. Лубышева, Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технологии реализации [Текст] / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. - № 1. – С. 11-17.

6. Матвеев, А.П. К проблеме содержания образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения [Текст] / А.П. Матвеев, Ю.И. Разинов // Теория и практика физической культуры. – 2009. - № 6. – С. 53-57.

7. Физическая культура студента: учебник [Текст] / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 1999. – 448 с.

Bibliography

1. Balsevich, V.K. The Health-Building Function of Education in the Russian Federation (Materials for Working Out the National Project of the Russian Younger Generation's Health Promotion in 2006-2026) [Text] / V. K. Balsevich // Physical Training: Upbringing, Education, Training. - 2006. - № 5. - P. 2-6.

2. Ignatov, S.B. Competence Approach to Education as One of the Tools of the New Educational Strategy Realization [Text] / S.B. Ignatov // Physical Training and Sports Upbringing and Educational Issues: Materials of All-Russian Theoretical and Practical Conference, October, 2010 / Ed. by V.S. Bykov. – Chelyabinsk: SUSU, 2010. – P. 111-115.

3. Kulikov, L.M. Motion Activity and the Younger Generation's Health: Monograph [Text] / L.M. Kulikov, V.V. Rybakov, S.A. Yarushin. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University Publishing House, 2009. – 275 p.

4. Kulikov, L.M. Modernization of Educational System of the Younger Generation's Active Health Forming [Text] / L.M. Kulikov, V.V. Rybakov, S.A. Yarushin // Theory and Practice of Physical Training. – 2010. - № 1. – P. 60-64.

5. Lubysheva, L.I. Concept of Physical Training: Methodology of Development and Technology of Realization [Text] / L.I. Lubysheva // Physical Training: Upbringing, Education, Training. – 1996. - № 1. – P. 11-17.

6. Matveev, A.P. To the Problem of the Physical Training Education Content in the Context of the Second Generation Standards / A.P. Matveev, Yu.I. Razinov // Theory and Practice of Physical Training. – 2009. - № 6. – P. 53-57.

7. Students' Physical Training: Textbook [Text] / Ed. by V.I. Ilyinich. – M.: Gardariki, 1999. – 448 p.

**ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

УДК 415.616.2.

ББК 81.00

Власян Гаянэ Рубеновна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра теории и практики английского языка

Челябинский государственный университет

г. Челябинск

Vlasyan Gayane Rubenovna

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Chair of the English Language Theory and Practice

Chelyabinsk State University

Chelyabinsk

Проблема соблюдения Принципа Кооперации в английском разговорном диалоге**The Problem of Cooperative Principle Observance in English Conversational Dialogue**

В статье рассматриваются проблемы, связанные с использованием максим Принципа Кооперации П. Грайса в английском разговорном диалоге. Во многом данные проблемы связаны с горизонтальными и вертикальными отношениями между коммуникантами, а также противоречивостью самих максим.

The article deals with the problems of observance of the Cooperative Principle maxims suggested by P. Grice in English conversational dialogue. We argue that these problems in many respects are connected with horizontal and vertical relations between communicants, and discrepancy of maxims themselves.

Ключевые слова: английский разговорный диалог, Принцип Кооперации П. Грайса, противоречивость максим.

Key words: English conversational dialogue, P. Grice's Cooperative Principle, discrepancy of maxims.

Речевое общение между коммуникантами всегда ведется для достижения какой-то цели. Такая цель может заключаться в том, чтобы получить или сообщить информацию, поделиться впечатлениями, обменяться мнениями о состоянии какого-нибудь дела или просто приятно провести время. Но если имеется цель, то должны существовать и средства ее достижения. Одним из таких средств является устный разговорный диалог, для которого крайне важна корректировка речевого поведения с ориентацией на реципиента. Говорящий постоянно ориентируется на слушающего, контролирует его реакцию и на основании этого регулирует свое речевое поведение.

Для того чтобы цели и задачи диалога были успешно выполнены, чтобы разговор не оборвался и не пошел по незапланированному пути, участники диалога должны следовать правилу коммуникативного сотрудничества (Принципу Кооперации Г.П. Грайса), и их речь должна быть определенным образом скоординирована.

В своей работе *Logic and conversation* (Логика и речевое общение) Г.П. Грайс впервые сформулировал Принцип Кооперации (*Cooperative Principle*), который состоит из четырех постулатов или конверсационных максим [5]. Остановимся на каждой максиме подробнее:

Максима качества (quality):

1. Не говори того, что считаешь ложным.
2. Не говори того, для чего нет достаточных оснований.

Исследователи отмечают, что особый статус этой максимы заключается в том, что она не может варьироваться в зависимости от культуры. Коммуниканты должны, по крайней мере, создавать видимость соблюдения этого постулата [7]. Хотя данный постулат неразрывно связан с критерием истинности/ложности высказывания, его соблюдение не всегда зависит от намерения собеседника говорить правду или солгать. Возможны случаи, когда человек, думая, что говорит правду, на самом деле неумышленно дезинформирует собеседника. С другой стороны, желая солгать, коммуникант может случайно сказать то, что является правдой.

Вопрос о том, что следует считать ложью, безусловно, неоднозначный, и в каждом конкретном случае необходимо учитывать не только формальный показатель, но и функциональный, психологический и эмоциональный факторы. Большое значение при этом имеет соотнесенность высказывания с целями коммуниканта, как например, в следующем диалоге:

(В гостях у друга)

‘Would you like some cinnamon, Sam?’

‘Just a little bit...**It looks delicious! Mmmm, yummi!** (To the 3rd person). I hate cinnamon, уааааааа!!! Looks nasty with it!’



Как видим, в реальном общении объективная истина зачастую оказывается неуместной, не соответствующей конкретным целям говорящего. «Истина живет в постоянной борьбе...Её враг не только прагматика земного бытия, но и прагматика повседневного общения между людьми» [1, с. 595].

Максима количества (quantity):

1. Говори настолько информативно, насколько это требуется (для выполнения текущих целей диалога).

2. Не говори больше, чем требуется.

Трудность, связанная с соблюдением этого постулата, заключается в том, что очень сложно прогнозировать необходимое количество информации, так как представления о том, какой объем информации должно содержать высказывание, у адресанта и адресата могут расходиться [9, р. 91].

Продемонстрируем данное нарушение следующим диалогом:

(В кафе):

'Do you need some dressing on your sandwich, ma'am?'

'No, thank you, you know I have allergy on some ingredients. Does it have vinegar, your dressing?'

'Yes, ma'am.'

'My husband never buys vinegar because he knows I have allergy on it, I can even die! You know whatever has vinegar in it, I don't eat it and, you know... just throw it away...'

Как видно из диалога, посетительница кафе дает слишком много информации, о которой ее и не спрашивали, но которая, по ее мнению, необходима в данной ситуации.

Максима релевантности (relevance):

1. Будь релевантным.

2. Не отклоняйся от темы, говори по существу.

К сожалению, в своей работе П. Грайс не дает подробного описания этого постулата. В современной прагмалингвистике используются разные трактовки понятия релевантности.

Так, например, М. Даскал и Дж. Берг придерживаются уровневого подхода [4, 3]. Хотя семантический и тематический уровни важны, мы не можем согласиться, что их формальное соблюдение означает выполнение этой максимы. Коммуникация, происходящая на семантическом уровне, может быть ущербной на прагматическом уровне, если интенции участников общения расходятся [8, р. 423]. Также нельзя считать, что сохранение темы диалога является основным критерием релевантности. Часто случается так, что говорящий догадывается о целях собеседника и может прогнозировать дальнейший ход диалога и выступить с «опережающей» репликой, нарушая при этом тематическую релевантность. Однако подобные семантические «сдвиги» можно считать релевантными на прагматическом уровне.

'Is he nice?'

'She seems to like him.'

По мнению Дж. Берга высказывание можно считать релевантным, если планируемое воздействие приближает адресата к достижению его коммуникативной цели [9].

Максима манеры (manner):

1. Будь последовательным. Избегай неясности.
2. Избегай двусмысленности.
3. Будь краток (избегай излишнего многословия).
4. Излагай свои мысли четко (будь организован).

Нарушение этого постулата происходит достаточно часто вследствие эмоциональных или психологических факторов. Так, например, эмоциональное возбуждение может оказаться причиной несвязной или сбивчивой речи. Более того в повседневном общении мы часто жертвуем субмаксимой «Будь краток» во имя вежливости.

'Do you need a ride, hun?'

'It's very nice of you to give me a ride, but only if it doesn't bother you, I don't want to waste your time.'

'Patty, what are you talking about? You my best friend... anyway... we are heading to the same direction.'



П. Грайс отмечает, что первые три категории касаются того, что говорится, а четвертая – того, как говорится.

Принцип Кооперации можно назвать основой «неписаного кодекса» речевого этикета. В реальном общении он всегда взаимодействует с речевой тактикой говорящего, типами речевого поведения: говорящий может выступать в роли «агрессора», конструктивного собеседника или пассивно поддакивать. П. Грайс не предписывает беспрекословно следовать этим максимам и не претендует на то, что его правила речевого общения являются полными.

Хотя в повседневном общении встречаются случаи следования всем максимам, например, – *Где ключи от машины? – Они на столике в прихожей* (дано точное количество правдивой релевантной информации), но с прагматической точки зрения они представляют наименьший интерес. Выделенные П. Грайсом правила, как нам кажется, нацелены на эффективность и информативность, и скорее подходят для делового, а не для повседневного общения, для которого чисто информативная речь является скорее исключением, чем правилом. Это подтверждает и наше исследование, в котором обнаружены нарушения всех постулатов.

Степень применимости постулатов зависит в большой степени и от вида дискурса. Например, нарушения с целью ввести собеседника в заблуждение настолько распространены в таких видах речевой деятельности как судебные процессы, парламентские речи и дебаты, что их можно принять за норму [9, p. 74]. Более того, мы считаем, что нарушения постулатов во многом зависят от социального статуса (вертикальной власти) и отношений между коммуникантами. Ярким примером этого может послужить следующий диалог между солдатом и сержантом (жирным шрифтом выделены возможные правдивые ответы, которые по понятным причинам не были даны):

‘What’s all this shit?’

‘I don’t see any shit.’

‘I don’t know, Sergeant’

‘Well, I’m telling you, it’s shit. See?’

‘No.’

‘Yes, Sergeant.’

‘Did you clean your kit last night?’

‘Of course I did as you very well know’

‘Yes, Sergeant.’

‘Well, you didn’t clean it properly, did you?’

‘Yes.’

‘No, Sergeant.’

‘Why not?’

‘Firstly, I don’t accept that my equipment isn’t properly cleaned. Secondly, if it isn’t cleaned to your satisfaction, that’s because you are not to be satisfied. Thirdly, you know and I know that it’s a question of no importance, that you have to pick on something to establish your authority, and that we are going through an elaborate and meaningless ritual to create the illusion that I am being made a soldier of.’

‘I don’t know, Sergeant.’

‘... What are you?’

‘A bloody sight more intelligent than you, for a start.’

‘Idle, Sergeant.’ [6, p. 651-652]

Очевидно, что соблюдение одних максим более обязательно, чем соблюдение других: обычно чересчур многословный человек подвергается менее строгому осуждению, чем человек, который лжет. И действительно, важность максимы Качества так велика, что эта максима не должна, включаться в общую схему. Остальные максимы вступают в силу лишь в предположении, что максима Качества выполнена.

Можно утверждать, что в процессе обмена репликами происходит так называемая «интерпретация» высказываний на основе знаний интерпретирующих, каковыми поочередно являются как адресант, так и адресат [2].

Слушающий домысливает сказанное говорящим, только это и делает высказывание до конца осмысленным. И от того, насколько благожелательно настроен слушающий по отношению к говорящему, хочет ли он сотрудничать



со своим собеседником в решении каких-либо проблем, и в какой мере намерен он следовать разговорным максима́м принципа Кооперации, в значительной степени зависит, насколько правильно будут поняты и истолкованы намерения говорящего.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
2. Демьянков, В.З. Тайна диалога [Текст] / В.З. Демьянков // Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования. М. : ИНИОН РАН, 1992. – С.10-44.
3. Berg, J. The relevant relevance [Text] / J. Berg // Journal of Pragmatics 16(5) – P. 411-425.
4. Dascal, M. Conversational relevance [Text] / M. Dascal // Journal of Pragmatics 1, 1977. – P. 309-327.
5. Grice, H. Logic and Conversation [Text] / H. Grice // Cole P., Morgan (eds.) J. Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts. – New-York : Academic Press. 1975. – P. 41-58.
6. Kitis, E. On relevance again: from philosophy of language across ‘Pragmatic and power’ to global relevance [Text] / E. Kitis // Journal of Pragmatics 31 (1999) – P. 643-667.
7. Neale, S. Facing Facts [Text] / S. Neale. – Oxford University Press, 2001. – 272 p.
8. Souza Filho, D.M. Dialogue Breakdowns [Text] / D.M. Souza Filho // Dialogue: An Interdisciplinary Approach. – Ed.by M.Dascal. – Amsterdam, 1985. – S.415-426.
9. Thomas, J. Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics [Text] / J. Thomas. – London: Lohgman Group Limited, 1995. – 224 p.

Bibliography

1. Arutyunova, N.D. Language and the Human World [Text] / N.D. Arutyunova. – M. : Languages of the Russian Culture, 1998. – 896 p.
2. Bakhtin, M.M. Aesthetics of Verbal Creativity [Text] / M.M. Bakhtin. – M.: Science, 1979. – 300 p.
3. Berg, J. The Relevant Relevance [Text] / J. Berg // Journal of Pragmatics 16(5) – P. 411-425.
4. Dascal, M. Conversational Relevance [Text] / M. Dascal // Journal of Pragmatics 1, 1977. – P. 309-327.
5. Demyankov, V.Z. Mystery of a Dialogue [Text] / V.Z. Demyankov // Dialogue: Theoretical Problems and Methods of Research. M, 1992. – P. 10-44.
6. Grice, H. Logic and Conversation [Text] / H. Grice // Cole P., Morgan (eds.) J. Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts. – New-York: Academic Press. 1975. – P. 41-58.
7. Hymes, D. Models of the Interaction of Language and Social Life [Text] / D. Hymes // J.J. Gumperz, D. Hymes (eds.). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. – New York: Basil Blackwell, 1986. – P. 35-71.
8. Kitis, E. On Relevance Again: From Philosophy of Language Across ‘Pragmatic and Power’ to Global Relevance [Text] / E. Kitis // Journal of Pragmatics 31 (1999) – P. 643-667.
9. Neale, S. Facing Facts [Text] / S. Neale. – Oxford University Press, 2001. – 272 p.
10. Souza Filho, D.M. Dialogue Breakdowns [Text] / D.M. Souza Filho // Dialogue: An Interdisciplinary Approach. – Ed. by M.Dascal. – Amsterdam, 1985. – S.415-426.
11. Thomas, J. Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics [Text] / J. Thomas. – London: Lohgman Group Limited, 1995. – 224 p.

Коляда Екатерина Михайловна

кандидат искусствоведения,

доцент

кафедра художественного образования и музейной педагогики

РГПУ им.А.И.Герцена

г. Санкт-Петербург

Kolyada Ekaterina Mikhailovna

Candidate of Art History,

Assistant Professor

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

St. Petersburg

**История формирования и типологические особенности садов и парков
специального назначения**

**The Formation History and Typological Peculiarities of Gardens and Special
Purpose Parks**

В типологии общественных парков значительное место занимают сады и парки специального назначения. Статья посвящена формированию и развитию специализированных парков, их типологическим особенностям.

Gardens and special purpose parks take an important place in public parks typology. The article is devoted to the specialized parks forming and developing, their typological peculiarities.

Ключевые слова: город, парк, общество

Key words: city, park, society.

В современном ландшафтном проектировании существуют разнообразные подходы к организации открытых пространств. Одним из интереснейших и важнейших для современного общества аспектов преобразования ландшафтов является озеленение территорий специального назначения [7, с.207]. В типологии специализированных садово-парковых объектов имеют место парки экспозиционного назначения, имеющие научно-просветительский характер (зоологические, ботанические, этнографические, парки-музеи), мемориальные парки, спортивные, парки развлечений, полифункциональные парки и открытые зеленые пространства небольшого размера, являющиеся частью городской среды (площади, набережные, бульвары, внутриквартальные пространства и т.д.). История появления отдельных типов специализированных парков восходит еще к древним временам, но формирование приемов проектирования и развитие



«взаимоотношений» таких парков с крупными городскими системами относится к XIX и XX столетиям.

Значительную группу специализированных парков составляют парки экспозиционного назначения. Их объединяет научно-просветительская роль, хотя принципы организации пространства, характер работы с посетителями, использование растительных форм и многое другое имеют значительные различия. К числу экспозиционных парковых пространств относятся ботанические и зоологические парки, парки-музеи и т.д. Классифицировать парки экспозиционного характера можно раскрыв историю их формирования и проанализировав особенности развития на протяжении последних двухсот лет.

Первые зоопарки возникли на рубеже XVIII-XIX вв. в Париже и Лондоне. Их появление было обосновано не только стремлением показать широкой публике диких животных, но и необходимостью организации научно-исследовательской деятельности и желанием вести просветительскую работу с посетителями. Нельзя не упомянуть, что возникновение зоологических парков относится еще к древним временам, когда на территориях огромных парков, принадлежавших правителям древнейших государств, создавались вольеры и устраивались питомники с обширными территориями для представления редких животных. Однако о научно-исследовательской деятельности и выработке принципов содержания и демонстрации животных в те далекие времена не могло быть речи. Собственно зоологические парки в привычном для нас понимании стали появляться лишь в XIX столетии. Во второй половине XIX в. зоопарки стали устраиваться во многих крупных городах Европы, Азии и Америки. Не стала исключением Россия. В указанный период зоопарки были созданы в Москве и Санкт-Петербурге. Постепенно в зоологических парках содержание в клетках заменили устройством просторных вольеров, где животные живут в условиях, приближенных к естественным. Посетители и питомцы отделены друг от друга непреодолимыми преградами. Удачным примером этому явился зоопарк в Берлине, построенный в 1955 г. и являвшийся долгие десятилетия образцом для других зоологических парков. Казалось бы, такое решение пространственных задач экспозиционных

территорий может быть оптимальным для животных, сотрудников и посетителей. Однако в конце XX в. была выдвинута альтернативная идея, заключающаяся в том, что в зоопарке закрытые от внешней среды пространства можно создавать не для животных, а для людей, что бы присутствие последних не смогло нарушить покой обитателей. Животные же будут чувствовать себя свободно, находясь практически в естественной среде обитания. Такая система организации территорий реализовалась в проекте нового зоопарка в Сан-Франциско, разработанном в 1988 г.

Представительную группу специализированных парков составляют ботанические сады, которые, как и зоологические имеют, пожалуй, самую длительную историю развития. Еще в древности сады знатных людей являли собой солидные ботанические коллекции, к которым сначала предъявляли только эстетические и утилитарные требования, а со временем стали применять и научный подход, классифицируя растительные группы по определенным ботаническим принципам и ведя активную селекционную работу. Но наиболее интенсивно ботаническое паркостроение развивается в XIX в. в связи с определением новых путей работы и постановкой новых художественно-образных задач. Из сугубо научных ботанические сады превращаются в научно-просветительские организации с хорошо распланированными территориями для прогулок по зонам, представляющим флору разных уголков мира. Первым ботаническим садом, в планировке которого нашло воплощение вышеуказанная идея, стал Никитский ботанический сад на Южном берегу Крыма. Преобразования в ботаническом паркостроении привели к увеличению числа посетителей, разработке экскурсионных маршрутов, усилению художественной составляющей парковых территорий, и сделали ботанические сады излюбленным местом отдыха горожан. Столь успешно начавшаяся работа продолжилась в XX в. Так, в 1945 г. по проекту архитектора Л.С.Залесской в России было начато создание крупнейшего из современных ботанических садов Главного ботанического сада Академии наук в Москве.

Вторая половина XIX в. явилась временем создания еще одного направления развития парков, являющихся выставочным пространством под



открытым небом. Начало этому было положено первой Всемирной выставкой в Лондоне, в Гайд-парке в 1851 г., когда на территории уже сложившегося парка был возведен Хрустальный дворец. Однако сформировалось это направление лишь к 20-м гг. XX в. Среди наиболее интересных проектов подобных парков необходимо отметить проект Всесоюзной сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставки, исполненный архитектором И.Желтовским в 1923 г. Среди выставочных ландшафтных пространств Нового Света наибольший интерес представляет созданный Ж.Кларком проект Всемирной выставки в Нью-Йорке (1939), главной темой которой стал «Мир будущего» представленный сооружениями Трилоном и Перисферой.

Среди специализированных парков выставочного характера есть сады-музеи, которые могут иметь разную направленность. Принципы современных садов-музеев были заложены в конце XIX в., хотя парки, с размещенными на их территории скульптурами и другими произведениями имели место в течение всей истории развития садово-паркового искусства. Первыми садами-музеями стали научные этнографические музеи. Например, в конце XIX в. в Стокгольме этнографом А.Гезелиусом был открыт парк Скансен, на территории которого были представлены старинные деревянные постройки. Основной идеей этнографических парков является сохранение объектов в пейзаже с воссозданием исторического окружения ценных памятников зодчества, что прекрасно реализовалось в ансамбле музея Кижи. Со временем этнографические музеи стали возникать повсеместно.

Особое место среди садов и парков специального назначения занимают мемориально-ландшафтные комплексы. От других произведений садово-паркового искусства они отличаются назначением, приемами организации объемно-пространственной композиции, растительным составом и т.д. История появления таких парков, также восходит еще к древним временам. Именно тогда появились ставшие обязательными для современных мемориалов обелиски, мавзолеи и другие памятные знаки. Наиболее интенсивным процесс создания произведений мемориального характера становится в садово-парковом искусстве Европы со второй половины XVIII в. На сегодняшний день

существует широкая типология мемориальных парков. Мемориально-ландшафтные комплексы создаются в честь знаменательных исторических событий, выдающихся деятелей науки, культуры, политики и т.д. Процесс создания мемориальных парков активизируется после Второй мировой войны. Лидером в развитии это направления специализированного паркостроения стал Советский Союз. Подвиг русского народа в Великой Отечественной войне был увековечен в композициях многих парков разбивавшихся в Советском Союзе в послевоенное время. Одним из величайших творений мемориального значения является комплекс на Мамаевом кургане в Волгограде. Памятники советским воинам создавались и во многих странах. Всемирную известность получил мемориально-ландшафтный комплекс «Трептов-парк» с памятником воинам Советской Армии, сооруженный в Берлине в 1946-1949 гг. Я.Белопольским и Е.Вучетичем. В XX в. создаются не только Парки Победы и мемориальные кладбища, но и парки Мира и парки Дружбы народов. В 1955 г. в японском городе Хиросиме был открыт парк Мира, созданный К.Танге в память о жертвах ядерной бомбардировки. В 1970-х гг. было начато строительство грандиозного мемориально-ландшафтного комплекса в Непале на месте рождения Будды. В комплекс вошли священный сад, монастыри, культурный центр, школа и гостиничный комплекс [8, с.215]. В России XX в. мемориальный статус получают усадебные комплексы, памятные места, дома, квартиры и другие памятники архитектуры и садово-паркового искусства, связанные с жизнью и деятельностью великих деятелей культуры, науки, политики.

В начале XX в. в крупных парках стали выделяться спортивные зоны, которые со временем оформились в новое направление специализированного паркостроения – спортивные парки. В организации спортивных парков лидировал Советский Союз. Крупным спортивным архитектурно-ландшафтным комплексом первой половины XX в. стал Центральный стадион СССР в Москве в районе Измайлово [7, с.209]. Во второй половине XX в. начинают создаваться грандиозные Олимпийские комплексы, так называемые, Олимпийские деревни. Среди проектов подобного рода хочется отметить олимпийский спортивный



архитектурно-парковый комплекс в Сеуле, созданный в 1988 г. группой архитекторов, представляющих фирму Ву и Вильям.

В XX в. появилась еще одна разновидность специализированных парков – парки развлечений. Основой композиции таких парков являются территории с плотной концентрацией аттракционов, проулочными зонами и зонами обслуживания отдыхающих. Формирование парков развлечений произошло в период между двумя мировыми войнами. Одним из первых подобных парков стал Кони Айленд в Нью-Йорке, созданный в 1920-х гг. Чаще всего подобные парки создаются с ориентацией на детскую аудиторию, причиной чего стала всемирная популярность созданного в 1955 г. в Лос-Анджелесе Диснейленда. Со временем Диснейленды стали появляться во многих государствах мира.

К специальным паркам относятся также многофункциональные парки, которые в России принято называть парками культуры и отдыха. Первый подобный парк был создан в 1928 г. в Москве группой молодых архитекторов Л.Залесской, М.Коржевым и др. Парки культуры и отдыха быстро завоевали популярность в нашей стране. Их основное назначение заключается в обеспечении отдыха посетителей и проведение с ними воспитательной, физкультурно-массовой, культурно-просветительской, художественной работы и т.д. Соответственно содержанию и формам работы мыслится зонирование парковых территорий. Это могут быть зоны предназначенные для тихого и активного отдыха, территории, наполненные памятниками архитектуры и садово-паркового искусства, административно-хозяйственная зона и др. В зависимости от размеров парка, характера местности, предполагаемой посещаемости и наличия историко-культурных памятников выстраивается объемно-пространственная композиция, в которой необходимой составляющей должен быть принцип чередования открытых и закрытых пространств, использование различных водных поверхностей, разнообразие растительных элементов.

В круг специализированных парковых пространств входят открытые зеленые территории небольшого размера, являющиеся частью городской среды. К ним относятся площади, набережные, бульвары, внутриквартальные

участки и т.д. К организации зеленой среды города проявляли интерес архитекторы во все времена и во всех государствах. Интенсивное развитие паркостроения в XIX в. привело к появлению новых типов городских садов и парков. Наиболее ярко этот процесс проходил в России. Первые общественные сады для гуляний широкой публики появились в Москве в конце XVIII в. Их разбили на месте крепостных стен Белого города. Широкую известность получила система городских садов и парков Санкт-Петербурга. Столица Российской империи служила образцом для паркостроителей всего государства. Еще в начале XIX в. при издании правил об устройстве городов «Его Императорскому Величеству благоугодно было изъявить желание свое, чтобы в Губернских городах заводимы были публичные сады»¹. Они имели регулярную планировку и в зависимости от природно-климатических условий того или иного региона имели террасный или равнинный характер. В каждом городе разбивалось несколько городских садов, и именно они становились местами гуляний и проведения различных мероприятий. Планировка и протяженность городских парков была различной и зависела от свойств местности. В городских садах и парках высаживали различные деревья и кустарники, включая и экзотические. Публичные сады и парки разбивались во многих городах, но особенного развития достигли в приморских городах-курортах. Одним из лучших городских парков юга России конца XIX - начала XX в. был Приморский бульвар в Севастополе. Его современная планировка сложилась в начале XX века, когда в честь обороны Севастополя в воде у берега поставили памятник затопленным кораблям, выполненный скульптором А.Г.Адамсоном, архитектором В.А.Фельдманом и инженером О.И.Энбергом. Начало XX века в России ознаменовалось серьезным пересмотром основных принципов курортного строительства. основополагающей идеей того времени было создание цельной архитектурно-парковой структуры градостроительного размаха. Именно тогда взоры многих выдающихся русских архитекторов обратились к Крыму [5, с.286]. Одним из первых проектов, способным отвечать установкам эпохи стал курорт Ласпи (1916) И.А.Фомина [6, с.31]. Комплекс

¹ *Российский государственный исторический архив. Ф.398, оп. 81, д. 1328, л. 1.*



должен был быть возведен на приморском склоне, на фоне горного массива с максимальным использованием природной данности. Помимо административного центра с гигантской площадью в объемно-пространственную композицию должны были входить гостиницы, виллы, торговые ряды, школа, жилые дома и лечебница, связанные между собой сложной системой террас, переходов, лесенок, внутренних дворики. Это должен был быть грандиозный ансамбль, составленный из множества микроансамблей, разных по характеру и рассчитанных на разное количество отдыхающих и способный удовлетворить требования публики разного возраста, интересов и сословных отношений. Все это должен был объединить великолепный парк, в объемно-пространственной композиции которого реализовались бы приемы пейзажного и регулярного паркостроения. Планировка отдельных частей должна была быть простой и четкой со строго осевым построением, при этом общая компоновка должна была оставаться свободной, живописной. Местный строительный материал, лоджии, крытые аркады, галереи, мотивы башен и ростральных колонн должны были усиливать южный колорит комплекса. В проекте воплотились основные положения сформулированные зодчим в его теоретических трудах, посвященных курортному строительству [9, с.378]. Проект курорта Ласпи явился большим архитектурным явлением, но так и не суждено было воплотиться в жизнь. Между тем он занимает важное место в истории русского искусства конца XIX - начала XX века, в период, когда остро стояла проблема «большого стиля».

Некоторые городские парки были предназначены не только для пассивного отдыха, но и играли важную просветительскую роль. Многие сады и парки создавались при городских санаториях и лечебницах. Некоторые из них не отличались большими размерами и видовым разнообразием, и представляли собой небольшие регулярно распланированные территории. Однако, отдельные парковые композиции являли собой сложную систему прогулочных дорог, предназначенных для лечебной ходьбы.

В настоящей архитектурной практике проектирование открытых зеленых пространств города относят к сфере благоустройства и озеленения. Высокого

уровня эта область интересов ландшафтной архитектуры достигла во многих городах мира.

Подводя итоги, хочется отметить, что в специализированные парки составляют весьма значительную группу объектов садово-паркового искусства, имеют долгую историю формирования, развитую типологию и четко сформулированные принципы проектирования. Велика роль, которую парки специального назначения играют в формировании объемно-пространственной структуры города и просветительской работе с населением. К сожалению, непонимание значения специализированных парков в жизни современного общества приводит к искажению облика отдельных зеленых массивов или их полному исчезновению с городских карт, что в будущем непременно скажется на физическом и эмоциональном здоровье обитателей. Поэтому так важно, чтобы архитектурная практика, опираясь на лучшие исторические образцы продолжила развитие приемов создания парков специального назначения.

Библиографический список

1. Агальцова В.А. Сохранение мемориальных лесопарков [Текст]/ В.А. Агальцова. - М.: Лесная промышленность, 1980. - 254 с.
2. Венিকেев Е.В. Архитектура Севастополя [Текст]/ Е.В.Венিকেев. – Симферополь: Таврия, 1983. – 208 с.
3. Залеская Л.С. Ландшафтная архитектура [Текст]/ Л.С. Залеская.- М.: Госстройиздат, 1979.- 242 с.
4. Ильинская Н.А. Восстановление исторических объектов ландшафтной архитектуры [Текст]/ Н.А.Ильинская. - Л.: Стройиздат. Ленингр. отд-ние, 1984. - 145 с.
5. Кириченко Е.И. Усадебное начало в градостроительстве России 1830-1910-х гг. [Текст]/ Е.И. Кириченко // Искусствознание. – 2001. № 1. – С. 281-309.
6. Минкус М., Пекарева Н. И.А. Фомин [Текст]/ М.Минкус, Н.Пекарева. - М.: Гос. Изд. Лит. По строит. И арх., 1953. - 311 с.
7. Ожегов С.С. История ландшафтной архитектуры: краткий очерк [Текст]/ С.С.Ожегов. - М.: Стройиздат, 1993. - 237 с.
8. Сокольская О.Б. История садово-паркового искусства [Текст]/ О.Б.Сокольская. - Учебник для ВУЗов - М.: Инфра-М, 2004.- 350с.
9. Фомин И.А. Роль архитектора в деле устройства русских курортов [Текст]/ И.А.Фомин И.А.// Архитектурно-художественный еженедельник. - 1915. № 14. – С. 378-380.

Bibliography

1. Agaltsova, V. A. Preservation of Memorial Forest Parks [Text] / V.A.Agaltsova. - M: Wood Industry, 1980. – 254 p.
2. Fomin, I.A. Architect's Role in the Russian Resorts Setting-up [Text] / I.A.Fomin // Architectural-and-Art Weekly Journal. - 1915. - № 14. – P. 378-380.
3. Ilinskaya, N.A. Historical Objects Restoration of the Landscape Architecture [Text] / N.A.Ilinskaya. – L.: Stroyizdat, Leningrad Department, 1984. - 145 p.
4. Kirichenko, E.I. Farmstead Origin in the Russian Town-Planning of 1830-1910s [Text] / E.I.Kirichenko // The Art Studies. – 2001. - № 1. – P. 281-309.



5. Minkus, M, Pekareva, N. I.A. Fomin [Text] / M.Minkus, N.Pekareva. - M: State Publishing House of Construction and Architecture, 1953. - 311 p.
6. Ozhegov, S.S. Landscape Architecture History: A Short Sketch [Text] / S.S. Ozhegov. – M.: Stroyizdat, 1993. - 237 p.
7. Sokolskaya, O.B. History of Landscape Gardening Art: Textbook for Higher Schools [Text] / O.B. Sokolskaya. – M.: Infra-M, 2004. – 350 p.
8. Venikeev, E.V. Sevastopol Architecture [Text] / E.V.Venikeev. – Simferopol: Tavriya, 1983. – 208 p.
9. Zalesskaya, L.S. Landscape Architecture [Text] / L.S. Zalesskaya. - M: Gosstroyizdat, 1979. - 242 p.

Мамадалиева Наибохон Сайдаминовна

кандидат филологических наук,

доцент,

Ташкентский исламский университет
при Кабинете Министров Республики Узбекистан

Mamadaliyeva Naibakhon Saydaminovna

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Tashkent Islamic University
Under the Cabinet of Ministers
Republic of Uzbekistan

**К вопросу изучения лексических особенностей
произведений периода существования ханств**

**Revisited Lexical Features Studying of the
Khanates Period Works**

Автор исследует лексические особенности письменных памятников на узбекском языке периода существования ханств. Рассмотрен вопрос влияние среднеазиатских ханств на общественно-политическую жизнь и на те изменения в языке, которые происходили в области языкознания. Также автор обосновал актуальность изучения вопроса комплексного изучения лексики письменных памятников упоминаемого периода, что это помогает определить пласты и элементы традиционной лексики данного периода, место признаков изменчивости лексики в системе пластов языка, значения слова и межсловесных отношений в лексических микросистемах.

The article deals with the lexical features of the Uzbek written sources in the Khanates period. The author considers the influence of the Central Asian Khanates on socio-economic life, as well as the changes in the language in the linguistic sphere. Moreover, the author has proved the importance of the complex language study of the written sources which assist to determine the layers and the elements of traditional lexicon, alterations in the language history, meanings and relations of words in the lexical microsystems.

Ключевые слова: узбекский язык, письменные памятники, духовность, аспект, период ханств, лексика, сравнительный анализ, традиционная и нетрадиционная лексика, значение слов староузбекского языка

Key words: the Uzbek language, written sources, spirituality, aspect, period of khanates, lexicon, comparative analysis, traditional and non-traditional vocabulary, word meanings of the old Uzbek language.

Закон «О Государственном языке» [7], является духовным фундаментом независимости Республики Узбекистан, который создал большие возможности для укрепления статуса узбекского языка, а также его полнокровного применения во всех аспектах общественной жизни. Непосредственно за время



осуществления этого суверенитета объемы и масштабы этих возможностей расширились весьма ощутимо. Ибо, как подчеркнул Президент Ислам Каримов, «с первых дней нашей независимости восстановление чрезвычайно великого, бесценного духовного и культурного наследия, который создавался нашими предками на протяжении многих веков, превратилось в важнейшую задачу на уровне государственной политики» [8, с.34].

Сегодня, когда идея национальной независимости, проникнув в сознание масс, материализуется в качестве движущей и мобилизующей силы, национальный язык обретает совершенно иное значение. И в подтверждении этого Президент Ислам Каримов сказал следующее: «самые благородные качества отражаются в сердцах людей, прежде всего начиная с колыбельной песни матери, в его неповторимом очаровании родного языка. Родной язык – это душа народа» [9, с.34].

До обретения независимости по отношению к истории узбекского народа и его духовного наследия проявлялось отсутствие должного внимания. Независимость, открыв двери для новых свершений, одновременно с этим возложила на плечи ученых, в частности, языковедов, огромную ответственность.

Если взглянуть на изучение языка староузбекских письменных источников, можно обнаружить, что лингвистические особенности памятников старины, созданных во второй половине XVII – первой половине XIX вв.¹ не рассматривались целю, в качестве объекта исследования. Вопрос о внесении в научный оборот лексики, рассматриваемого периода обусловлен чрезвычайно актуальным практическим и прикладным его значением. Это важно не только для лингвистов, но и для всего народа в целом, и именно в разрезе этого хотелось бы вести речь в представленной вашему вниманию настоящей статье.

Во второй половине XVII – первой половине XIX вв. политика династии Шейбанидов оказала негативное воздействие на развитие науки, культуры, промышленности, народного хозяйства существующих ханств, вследствие чего

¹ Далее, когда идет речь «о второй половине XVII – первой половине XIX вв.», в целях оптимизации, используется также термин «период».

положение народа ухудшилось и, что в свою очередь, привело к росту недовольства в отношении правящего строя [1, с.280]. В этот исторический период страна была разделена на три ханства, и именно в это время узбекская классическая литература претерпела изменения по форме и содержанию, иными словами, в ней наряду с совершенствованием традиционных форм, получили свое развитие нетрадиционные идеи, которые проявились в использовании нетрадиционных лексических единиц и изобразительных средств. В XVII–XIX вв. политическое и общественно-экономическое состояние среднеазиатских ханств, оказывало несомненное влияние на его общественно-политическую жизнь и на те изменения в языке, которые происходили в области языкознания и воздействовали на представителей литературной среды. С этих позиций сравнительный анализ взаимосвязи общественно-исторической сути и характерных особенностей языка XVII–XIX вв. с предыдущим периодом является практической необходимостью.

Результаты изучения подходов, использованных учеными в толковании творчества представителей литературного сословия периода существования ханств, нашли свое отражение в академическом издании «Истории узбекской литературы», который является одним из основных источников, отвечающем требованиям и принципам национальной идеологии. Пятитомник «Истории узбекской литературы», исследования Н.Маллаева, В.Абдуллаева, А. Каюмова и целого ряда других ученых, опубликованных в советское время, представлялись значительным достижением истории узбекского литературоведения. Однако вышеупомянутые работы формировались под ощутимым воздействием коммунистической идеологии.

В условиях нынешнего свободного мышления, ученым, вне всякого сомнения, удалось бы осуществить эти исследования на более высоком уровне, с точки зрения структурного, качественного и интеллектуального воздействия. Относительно изложенных выше мыслей особо отмечал Президент И.Каримов на встрече с председателем Союза писателей Узбекистана Б.Алимовым, которой состоялась 3 июля 2009 г. [7, с.1-2]. С этой точки зрения необходимо подчеркнуть, что перечисленные ранее исследования не потеряли своего



научно-просветительского значения и поныне. Но в тоже время отсутствие новых произведений и фундаментальных исследований, комплексно охватывающих данную тему, которые бы гармонично перекликались с идеей национальной независимости напрямую свидетельствуют о вакууме, возникшем в этой области.

Для изучения и анализа произведений этих ученых, которые находились под воздействием доминирующей в то время идеологии и, оказавшихся на обочине науки, нам необходимы новые взгляды и подходы при рассмотрении данных трудов. В действительности, «рост национального самосознания, формирование патриотизма, чувство гордости за свое отечество, уважение к богатым национальным культурно-историческим традициям и интеллектуальному наследию народа», являются основными факторами реформирования мировоззрения, указанными в «Национальной программе подготовки кадров» [5, с.64]. При этом одним из важнейших компонентов, составляющих воспитание духовно-нравственного поколения, является исследование в области национально-культурного наследия. В этом отношении узбекская классическая литература и язык предстают наиболее существенными и основными ее инструментами.

Политика периода застоя и стагнации пресекала все возможности для ознакомления и изучения религиозной литературы, равно как и написания на родном языке книг, дающих полное представление о нашей вере, также отсутствовало всякое внимание к вопросам перевода на узбекский язык исламской литературы, изложенной на арабском языке и фарси. И как результат этого, не было возможности объективно осветить все грани мусульманской веры, в частности, истории ислама, источников их влияния на культуру народа, как и не было предпосылок для изучения лингвистических особенностей религиозной литературы. В наше время положение в корне преобразилось. Достижение Узбекистаном независимости, создало большие возможности для изучения национальной культуры, непредвзятого к ней отношения, сформировало условия для сохранения великих памятников древности, восстановлению национальных ценностей, позволило очистить

богатую историю от одностороннего и предвзятого, ограниченного освещения, от извращенных идей и методов, выраженных в отрицании значений определенных событий, заслуг деятелей науки, а также способствовало возрождению свободомыслия.

Широкое и обстоятельное изучение культурного наследия и ценностей прошлого, на чем в своих докладах и выступлениях неоднократно заострял внимание Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, призвано раскрыть глубокие исторические корни, этапы становления и особенности нынешней национальной нравственности. Все указанное в свою очередь, послужит делу формирования чувства уважения к национальному языку, осознанию гордости за историю и заслуги наших предшественников, любви к народу и Родине, создаст предпосылки для развития нового общества, обозначит будущие цели в деле построения высокоразвитого демократического государства.

С этой позиции, учитывая, что литература не может пребывать изолированно от идеологии, можно сделать следующее заключение: классическая литература всегда была неразрывно связана с религиозно-исламской идеей и ее воззрениями. Признание воздействия мусульманской веры указывает на актуальность изучения исследований, созданных в этом направлении, а также особенностей языка и их изложения. К настоящему моменту в художественной литературе и лингвистике существует ряд классификаций. Однако в большинстве из них центральное и основное место уделялось правящей идеологии, а религиозно-просветительские труды и, в частности, особенности языка и стиля их изложения, оказывались зачастую вне поля зрения. Согласно классификации письменных памятников второй половины XVII – первой половины XVIII вв. в разрезе лексических особенностей, могут быть структурированы не только традиционные лирическо-эпические, прозаические и критико-юмористические произведения, но и дается представление о лексических особенностях религиозных произведений, которые несли большую нравственную нагрузку.



В ходе исследований, осуществленных в целях анализа лексических особенностей художественных произведений, можно также сложить общее представление и о языковых особенностях этих произведений. Изучение письменных памятников имеет важное значение не только для истории народа, но и дает богатый и насыщенный материал для общественных наук, в частности, для языкознания. К изучению письменных памятников узбекского языка зарубежные исследователи давно проявляли особый интерес, который воплотился в некоторых особо ярких и солидных исследованиях [13, 14, 15, 16, 17]. К числу трудов исследователей-языковедов, которые вели изыскания в сфере исторической морфологии и синтаксиса, можно отнести работы С.М.Муталибова, А.К.Боровкова, Э.Фазылова, Г.Абдурахманова и Ш.Шукурова. Лексические особенности письменных памятников были изучены такими исследователями, как Б.Бафоев, Х.Дадабаев, Т.Джумаев, Р.Захидов, А.Ибрагимов, С.Рустамова, З.Хамидов.

Лексические же особенности произведений писателей того периода, имели важное и своеобразное значение в поступательном развитии узбекского языка, были изучены и обобщены такими учеными, как Э.Умаров, Н.Ахматов, М.Абдулхайров, М.Турдыбеков и Н.Мамадалиева. Изучение произведений представителей упоминаемого периода существования ханств, осуществлялось только с философской точки зрения, а в контексте литературоведения, ограничивалось только разделением работ на главы или разделы, а также предоставлением общих сведений. Однако лингвистические особенности, в частности, обобщение в аспекте анализа лексики произведений, полностью раскрыты не были. Именно поэтому, общая характеристика и единый анализ лексических особенностей литературного языка периода трех ханств в качестве актуальной проблемы, ждут своего решения. Также и комплексное изучение лексики письменных памятников упоминаемого периода в качестве объекта исследования помогает определить пласты и элементы традиционной лексики письменных памятников второй половины XVII – первой половины XVIII вв., место признаков изменчивости лексики в системе пластов языка, значения слова и межсловесных отношений в лексических микросистемах. Это требует

системного подхода в изучении, существующих в данной сфере проблем и путей их решения.

При рассмотрении лексических особенностей произведений, относящихся к классической литературе, религиозно-просветительские лексические единицы, связанные с, встречающимися в упоминаемых трудах аятов Корана, хадисов и исламского этикета, вне зависимости от их принадлежности к определенному лексическому пласту, включены в раздел «религиозные термины». В некоторых исследованиях, осуществленных в период независимости, приводятся только частичные сведения о религиозно-нравственной лексике, однако, в тоже время можно наблюдать, что вопросы о целях их применения, раскрытия сути и содержания, зачастую оказываются вне поля зрения. Анализ религиозно-просветительской лексики в письменных трудах упоминаемого периода готовит почву для формирования полного заключения о произведении, а равно, и особенностях языка рассматриваемого времени.

В упоминаемом периоде ханств, с учетом исторических условий, сформировалась группа писателей и поэтов, создававших своих труды и произведения кардинально отличающимися от традиционных письменных памятников. Их произведения отличались своим мировоззрением, особенностями языкового изложения и абсолютно иной направленностью. Изучая их произведения сквозь призму рассмотрения различий в лексике, семантике и фонетических особенностях, исследуя диалектизмы, ругательные, бранные, личностный и профессиональный жаргон, мастерское владение народными пословицами, можно сформулировать научное заключение о важнейших особенностях нетрадиционной лексики этого периода.

Для претворения вышеуказанных мыслей в жизнь, прежде всего необходимо определить влияние на язык общественно-политической жизни второй половины XVII – первой половины XVIII вв., проанализировать филологическое изучение творчества представителей литературной среды периода существования ханств, которое имело место до независимости и во время достижения суверенитета, классифицировать письменные памятники



этого периода, исходя из их лексических особенностей и подготовить его научное обоснование и заключение.

Также, поставленных целей можно достичь через соотношение историко-генеалогических пластов и элементов традиционной лексики письменных памятников этого периода, путем определения места признаков изменчивости лексики в системе пластов языка, изучения религиозно-просветительской терминологии с лексической точки зрения, осуществления анализа общих особенностей нетрадиционной лексики, диалектизмов, ругательных, бранных, личностного и профессионального жаргона, применения народных пословиц. А это, свою очередь, будет служить более глубокому и обстоятельному пониманию исследуемых вопросов.

Библиографический список

1. Азамат Зиё. Узбек давлатчилиги тарихи (История государственности узбекского народа). –Т.: Шарк (Восток), 2001. – 280 с.
2. Бафоев Б. Лексика произведений Алишера Навоий: Автореф. дисс. ... док. филол.наук. - Т., 1989
3. Боровков А.К. Очерки по истории узбекского языка // Советское востоковедение: вып. V. - М.-Л., 1948. –С. 229-250
4. Внимание литературе – внимание духовности, внимание будущему. Беседа Президента И.Каримова с председателем Союза писателей Узбекистана Б.Алимовым // Народное слово. 2009 год 3 июля.
5. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. Закон РУз «Об образовании». Национальная программа по подготовке кадров. Т.: Шарк, 1998 – 64 стр.
6. Гурбанов З.Г. Лексика азербайджанского литературного языка XVII века: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – Т., 1972.
7. Закон Республики Узбекистан «О государственном языке» (о придании узбекскому языку статуса государственного). 21 октября 1989 г.
8. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. –Т.: Узбекистон, 1997. – 34 стр.
9. Каримов И.А. Высокая духовность – непобедимая сила. –Т.: Узбекистон, 2008. 174 стр.
10. Кляшторный С.Г. Древнетюркские рунические памятники как источник по истории Средней Азии. - М., 1964. – 215 с.
11. Кононов А.Н. Сочинения Абу-л-Гази хана хивинского, как источники туркмен и как памятник узбекской литературы и языка // Материалы Первой Всесоюзной научной конференции востоковедов в Ташкенте 4-11 июня 1957 года. - Ташкент, 1958. –С.906-911; Он же. История изучения тюркских языков в России. Дооктябрьский период. – Л., 1972. – 272 стр.; Он же. Родословная туркмен. Сочинение Абу-л-Гази хана Хивинского - М.-Л., 1958. – 193 стр.
12. Лексика тюркских языков. Историческое развитие лексики тюркских языков. - М., 1961. – 467 стр.
13. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. - М.- Л., 1951.
14. Наджип Э.Н. Историко-сравнительный словарь тюркских языков XIV века: На материале «Хосрау и Ширин» Кутба. Книга 1. – М., 1979; Он же. Исследования по истории тюркских языков XI-XIV вв. – М., 1989.

15. Сагиндигов Б. Сравнительный анализ лексики тюркоязычных памятников XIV века: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. –Алма-Ата, 1977.
16. Фазылов Э.И. Узбек тилининг тарихий морфологияси (Историческая морфология узбекского языка). - Т., 1965; Он же. Староузбекский язык: Хорезмские памятники XIV века. –Т., Т. I, 1966; Т. II, 1971.
17. Шукуров Ш. Староузбекский и современный узбекский литературные языки // Советская тюркология, 1972. – № 1. –С. 91-96;

Bibliography

1. Attention to Literature Is Attention to Spirituality, Attention to the Future. The Conversation Between the President I. Karimov and the Chairmen of the Uzbek Writers Union. B. Alimov. – // Narodnoye Slovo. – 2009. – July, 3.
2. Bafoev, B. Vocabulary of Alisher Navoiy's Works: Diss. Doctor of Phil. – Tashkent, 1989.
3. Borovkov, A. K. Sketches on the Uzbek Language History // The Soviet Orientalism: Iss. V. M.-L., 1948 – P. 229-250.
4. Fazylov, E.I. Historical Morphology of the Uzbek Language. – Т., 1965.
5. Fazylov, E.I. The Old Uzbek Language. Khoresm Monuments of XIV Century. – Т. - V. 1. - 1966; V. II. - 1971.
6. Gurbanov, Z. G. Vocabulary of the Azerbaijanian Literary Language of XVII Century: Synopsis of Diss. ... Candidate of Philol. – Tashkent, 1972.
7. Harmoniously Developed Generation Is the Basis of Progress in Uzbekistan - The Law of the Republic of Uzbekistan "On Education". National Program of Staff Training “. – Tashkent: Shark, 1998. – P. 64.
8. Karimov, I.A. Uzbekistan on the Threshold of the 21st Century: Threat to Security, Terms and Guarantees of Prosperity. - Т.: Uzbekistan, 1997. – 34 p.
9. Karimov, I.A. High Spirituality Is Undefeatable Power. – Т.: Uzbekistan, 2008. -174 p.
10. Klyashtorny, S.G. The Old Turkish Runic Monuments as the Source for the History of Central Asia. - М., 1964. – 215 p.
11. Kononov, A.N. Summary of Abu-l-Ghazi, Khan of Khiva, as the Source of the Turkmen and Monument of the Uzbek Literature and Language// Materials of the First All-USSR Scientific Conference of Orientalists in Tashkent, on the 4th-11th June, 1957. – Tashkent, 1958. – P. 906-911.
12. Kononov, A.N. The History of the Study of the Turkic Languages In Russia. Pre-Revolutionary Period. – L.: 1972. – 272 p.
13. Kononov, A.N. The Family Tree of the Turkmen. Summary of Abu-l-Ghazi, Khan of Khiva. – М.-Л., 1958. - 193 p.
14. Malov, S. E. The Memorials of the Ancient Turkic Literacy. – М. – Л., 1951.
15. Nadjip, E. N. Historical-Comparative Dictionary of the Turkic Languages in XIV Century. On the Basis of Kutba's "Husrav and Shirin". - Book 1. - М., 1979.
16. Nadjip, E. N. Researches on the History of the Turkic Languages in XI – XIV Centuries. – М., 1989.
17. Sagindikov, B. Comparative Analysis of the Monuments in the Turkic Languages in XIV Century: Synopsis of Diss. ... Candidate of Philol. - Alma-Ata, 1977.
18. Shukurov, Sh. Ancient and Modern Uzbek Literary Languages // Soviet Turkology. - 1972. – № 1 – P. 91-96.
19. The Law of the Republic of Uzbekistan "On the Official Language" (To Confer the Uzbek Language the Official Language). October, 21, 1989.
20. Vocabulary of the Turkic Languages. Historical Development of the Turkic Languages Vocabulary. – М., 1961. - 467 p.
21. Ziyo, Azamat. The History of the Uzbek State. Т.: Shark, 2001. – 280 p.



УДК 342.725
ББК 67.911.11

Онина Софья Владимировна
кандидат филологических наук,
доцент

г. Ханты-Мансийск
Onina Sofia Vladimirovna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Khanty-Mansiysk

К проблеме сохранения языка народа ханты
On the Problem of the Khanty Language Retaining

Статья посвящена одной из самых злободневных, даже острых проблем современной действительности - возможности каждого народа реализовать своё право на сохранение и развитие языка, традиций, культуры – иными словами всего того, что собственно и позволяет народу оставаться самим собой. Остро стоит этот вопрос и применительно к малочисленным финно-угорским народам, в том числе к народу ханты.

The article is devoted to the one of the most topical and urgent problems of the present-day reality, i.e. the possibility of every nation to exercise the right to retaining and development of their language, traditions and culture – in other words, of everything that actually allows people to be themselves. This issue is also urgent in relation to the smaller Finno-Ugric peoples, including the Khanty people.

Ключевые слова: ханты, язык, традиционные отрасли хозяйственной деятельности, самоидентификация.

Key words: the Khanty people, language, traditional sectors of economical activity, self-identity.

В современной действительности возможность реализовать право каждой нации сохранять, развивать свою культуру и традиции является одной из самых актуальных. Нынешнее состояние национального самосознания финно-угорских меньшинств, в том числе и народа ханты, в России является тому свидетельством, и, мягко говоря, вызывает тревогу за их культурно-языковую будущность.

Ханты преимущественно проживают в Западной Сибири, вдоль реки Обь ее притоков в Тюменской области Ханты-Мансийском автономном округе (далее - ХМАО) и Ямало-Ненецком автономном округе (далее - ЯНАО). По данным всероссийской переписи 2002 года², численность лиц по

² В информационных материалах о предварительных итогах Всероссийской переписи населения 2010 года данных о национальном составе не предоставлено (ср.: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census; <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0445/perep01.php> и др.)

национальности ханты составляет 28678 человек, из них мужчин – 13033 человека и женщин - 15645 человек. Большинство ханты проживает в селе, что составляет 18754 человек, в городе – 9924 человека. В ХМАО живёт 17128 человек и ЯНАО - 8760 человек. Незначительная часть живет в Томской области – 873 человек, Коми Республике – 88 человек. В прочих территориях по субъектам России проживает 1829 человек (от 10 до 40 ч) - во Владимирской, Московской, Рязанской, Тульской, Архангельской, Ленинградской, Мурманской областях, Краснодарском, Ставропольском краях и т.д.

Даже беглого взгляда на приведенные статистические данные достаточно, чтобы понять насколько важным для сохранения народа, его аутентичной самоидентификации является сохранение культуры. Между тем, в настоящее время 53% ханты не говорят совсем или едва говорят на национальном языке. Русский язык давно стал для значительной части ханты языком не только межнационального, но и внутринационального общения.

Традиционные отрасли хозяйственной деятельности – оленеводство, рыболовство, охота и собирательство. Например, в ХМАО «от их развития зависит жизнедеятельность 40% сельского коренного населения ХМАО» [11. С. 156; 13. С. 126]. До настоящего времени эти отрасли имели большое значение в обеспечении населения мясом, рыбой. Во всех районах Севера добывалось более 50% всей промысловой пушнины, заготавливаемой в России, почти столько же вылавливаемой рыбы.

Однако в настоящее время экономическое значение хозяйственных комплексов и статус коренного населения снизились. К факторам, по существу определившим современное состояние проблемы следует отнести, прежде всего, коммунистическую политику «встраивания» северных народов в систему социалистических производственных отношений, в советскую политическую и культурную общность. Попытки перевода северных номадов на оседлый образ жизни, его активная пропаганда, сопровождавшаяся критикой традиции, как реакционной, затем насильственная коллективизация подорвали веками сложившийся уклад жизни.



Как верно замечает, одна из исследователей хантыйской материальной культуры, А.М.Сязи, «ханты стали переводить на оседлый образ жизни, забывая при этом, что народы Севера кочуют не из-за своей «отсталости», а в силу потребностей ведения северного оленеводства, для которого необходимо постоянное пребывание людей на своих пастбищных угодьях» [8. С. 5]. В 30-х годах экономическая политика государства в отношении КМНС резко изменилась. «Вместо постепенных экономических преобразований,, началось искусственное, чаще насильственное установление новых форм хозяйствования. ... Согласно данной концепции, к экономическому укладу КМНС применялись принудительные меры по восприятию ими тех форм жизнедеятельности, которые отвечали идеалам социализма. При этом сопротивляющиеся уничтожались, а сомневающиеся «перевоспитывались» в ссылках и лагерях» [11. С. 67]. Первая половина 30-х годов полна фактов скрытого и явного неприятия аборигенами советской власти. Ханты отказывались контрактовать оленей, выполнять твердые задания по заготовкам, вступать в колхозы, отдавать детей в школы, освобождали из-под ареста «кулаков» и шаманов, не пускали разного рода уполномоченных в чумы, не давали и оленей для разездов по тундре и т.п. [10. С.155; 1].

Далеко идущие негативные последствия имеет и развернувшееся со второй половины XX века и продолжающаяся ныне политика ТЭКа, его «натиск на Север». Начало 60-х -70-х годов до 1985 г. связано с обнаружением богатых месторождений нефти, газа и других природных ресурсов привело к очередной смене акцентов в национальной политике. В 70-х годах начинается интенсивное промышленное освоение Тюменского региона, сопровождавшееся вытеснением КМНС с традиционных мест проживания, с одной стороны, и, с другой, привело к истощению природно-ресурсного потенциала северных территорий, что, в свою очередь, означало усиливающееся ограничение условий для существования. Из-за промышленной нефтедобычи, из-за катастрофического загрязнения окружающей среды, им всё труднее продолжать вести свой традиционный образ жизни рыбаков, охотников,

оленоводов, соответственно, и сохранять свою культуру, язык и этническое самосознание [13. С. 131].

В 1985 г. снят запрет на исследование недостатков в идеологической сфере страны, что позволило ученым и специалистам активно разрабатывать решения по накопившимся социально-экономическим проблемам, в том числе и по различным проблемам жизнедеятельности КМНС. Это также позволило подвергнуть критике основные установки национальной политики в стране в годы Советской власти и раскрыть некоторые особенности национальных отношений в современных условиях. После 1991 г. в связи с развалом СССР и изменением общественного устройства в целом ситуация изменилась в худшую сторону, в том числе и для КМНС. Подверглось критике реформирование экономики, «не различающей особенностей регионов». По мнению специалистов, «шаблоны в приватизации недопустимы в отношении общностей северных народов, для которых традиционное землепользование является самым главным условием жизнеобеспечения». Но малочисленные народы России, ни в начале и, ни в последующие годы общественного переустройства России (1985-1991 гг.), ничего из этого не получили. И, несмотря на то, что ООН объявлены 1995-2005, 2005-2010 гг. – «десятилетиями коренных народов», культурная и политическая активизация российской общественности и самих северных народов переживала определенный спад [2. С. 12].

Спад производства в традиционных отраслях обусловил сокращение рабочих мест и закрытие отдельных предприятий. Сегодня, одной из причин, следует назвать – нерентабельность хозяйств (оленоводство, рыболовство, охота) в новых экономических условиях, в которых всегда были заняты ханты. Например, по ХМАО, в целом численность занятых среди КМНС в традиционном секторе оценивается около 2,5 тысяч человек, или 27% от общего числа работающих [13. С. 135]. Население, ведущее традиционный образ жизни, фактически работает, как правило, для удовлетворения собственных нужд или вынуждено отступать от традиционного уклада жизни. Хотя, большинство опрошенных в 2004 году, охотнее всего занимались



бы традиционными отраслями северного промыслового хозяйства: рыболовством, охотой, оленеводством и др. [14. С. 65-75].

Советская социальная и культурная политика, при всех её плюсах (развитие здравоохранения, школы), через систему интернатов, резко ослабила связи поколений, оторвала детей от родителей, дома, то есть также ослабляла позиции традиционного уклада. В современных условиях с отказом от сохранения национальной школы усилился и русификаторский элемент национальной политики, в советский период, выступавшей обычно в одеждах «интернационализма».

Итак, сферы деятельности людей сказываются на сфере функционирования языка, на характере его применения. С уменьшением сфер применения уменьшаются сферы его использования. Родной язык используется фактически только в семейно-бытовой сфере. Если сравнить статистику 2002 г. со статистическими данными 1998 г., то мы увидим, численность ханты увеличилась на 6157 человек, но при этом лиц, владеющих хантыйским языком, стало меньше. На территории Российской Федерации численность лиц, владеющих хантыйским языком в 2002 г. составило 13.568 человек. Это соответствует - 47%. В 1998 г., признавших хантыйский язык родным было 13700 чел, это составляло - 60,5 %. Сегодня ханты прекрасно владеют русским языком. По статистическим данным в 1998 г. свободно владели русским языком 11330 человек, то есть 39%, а в 2002 г. 27900 человек владеет русским языком, что составляет 97,2%.

И то, что сферы употребления языка сужаются, свидетельствует, как можно думать, об отсутствии потенциальных возможностей его дальнейшего развития, об отсутствии потребностей в нём в среде значительной части населения. Сказалось она, конечно, не сама по себе, а через осуществленные по отношению к языку меры сознательного регулирования.

Обусловливающим для слабого функционирования хантыйского языка является и связь с социальным (этническим) окружением. Существовавшая ранее некоторая географическая изоляция ханты сменилась большой активностью их социального окружения. Как справедливо отмечает Р.Майер,

«из-за разработки нефтяных месторождений на родную землю ханты и манси приехали многочисленные рабочие-нефтяники, вследствие чего коренные народы вынужденно оказались национальным меньшинством на своих собственных территориях» [3. С. 429]. Территории компактного расселения ханты превратились в многонациональные. Многократно увеличилась численность национально смешанных семей. Например, в ХМАО с увеличением инонационального населения, прибывшего для освоения нефтегазовых месторождений, работы в лесной промышленности, увеличилось число многонациональных поселений, где ханты живут вместе с представителями других национальностей. Такие изменения в расселении ханты привели к увеличению числа смешанных браков с другими народами. «Больше всего смешанных браков ханты заключено с русскими (до 66%)... Дети от таких браков, выбирая между национальной принадлежностью отца или матери и оказываясь в нестабильной этнической обстановке, обусловленной двуязычием и неоднородной культурой, всё чаще выбирают численно преобладающий в данном регионе этнос» [11. С. 199].

В прошлом у КМНС этнически смешанные браки были редки, что объясняется, прежде всего, сравнительно небольшим территориальным смешением, существующими традициями эндогамии и этническими предубеждениями. По данным З.П.Соколовой, в 19 в. доля эндогамных браков у ханты составила 97,5%. Только 2,5% браков были межэтническими (с русскими, ненцами, манси) [7. С. 89]. В советское время количество межэтнических браков увеличилось. В 50-60-е гг. доля смешанных браков составляла 13%, в 1984 г.- 18%. В местах же компактного проживания, доля межэтнических браков была меньше (50-60-е гг.- от 1,5 до 7,0%, в 1984 г. – 10%). Больше всего в конце 1960-х годов ханты заключили браков с русскими (от 22% до 66%), манси (от 10 до 21%), ненцами (от 28 до 40%) и коми-зырянами (от 20 до 40%). Социологические исследования начала 90-х годов показали, что доля межэтнических браков увеличивается, например, в ХМАО доля смешанных браков составляет 51 %. Результаты социологических исследований убеждают нас в том, что темпы роста межэтнических браков



постоянно возрастают, в результате метисация ханты от поколения к поколению усиливается [13. С. 6-86]. Если среди лиц пожилого возраста лишь четвертая часть – метисы, то среди лиц в возрасте 30-39 лет- 39%, а среди молодёжи до 30 лет – метис каждый второй [11. С. 202-203].

Исследователи называют численные лимиты смешанных браков, за пределами которых начинается процесс дестабилизации этноса (1% - Ю.В. Бромлей, 10-25% - З.П. Соколова). Утверждается, что превышение этой нормы особенно опасно для КМНС, так как может привести их к ассимиляции [7. С. 135].

Смешанные браки чаще заключают ханты, живущие в крупных поселках, городах. Так, среди ханты, проживающих в городе, на один однонациональный брак приходится четыре межэтнических. По данным З.П.Соколовой, в сельских советах, где обские угры составляли большинство населения, от 93 до 98,5% браков заключалось в однонациональной среде. В такой однонациональной среде сохраняются не только национальное самосознание и язык, но и национальная культура. В тех районах и сельских советах, где число смешанных браков превышает 30-40%, наблюдается исчезновение элементов национальной культуры, постепенное обрусение ханты или ассимиляция их коми, ненцами, селькупам, татарами [7. С. 200].

Какая социальная реальность ждёт народ ханты, нам уже приходилось писать об этом [17. С. 205-213; 18. С. 55-63]. Но в настоящее время, в зависимости от степени владения, слабовладения или не владения ими хантыйским языком и прочих сопутствующих факторов (сфера деятельности, отношение к материальной и духовной культуре) всех ханты можно условно разделить на несколько групп:

1. В совершенстве, владеющие родным хантыйским языком - и дети и взрослые. Это, прежде всего, население, проживающее в деревнях и в основном, занимающиеся исключительно традиционными отраслями хозяйствования: рыболовством и охотой, а также - собирательством дикоросов (в основном ягод). Сюда же следует отнести и ханты, которые занимаются оленеводством. В этой подгруппе общение ведётся исключительно на родном

хантыйском языке, как на бытовом, так и производственном уровне. Поэтому и взрослые, и дети абсолютно владеют хантыйским языком. Следует заметить, что чаще эти люди не имеют никакого образования и редко – какое-нибудь среднее специальное образование, но они отличные оленеводы, рыбаки. Эти люди ведут исключительно традиционный образ жизни. Они соблюдают все обряды, традиции своего народа. До сих пор пользуются традиционными средствами передвижения. И взрослые, и дети носят только традиционную одежду и обувь. Они по-прежнему сами изготавливают домашнюю утварь, одежду, средства передвижения, причем по старинной технологии (например, нарты делают без единого гвоздя).

Их дети в учебный период (с сентября по май) живут в школе-интернате, но только в летний период (июнь, июль, август) и во время зимних каникул (примерно от 7 до 10 дней) они имеют возможность видеться и общаться со своими родителями. Таким образом, вся остальная часть жизни детей проходит в интернате без родителей. А их родители живут и работают без своих детей. Возможно, поэтому многие родители в силу своих возможностей и желаний впоследствии стараются переселяться в село, посёлок, для того, чтобы быть рядом со своими детьми.

2. Хорошо владеющие родным языком взрослое население и слабо владеющие родным языком их дети. Это часть ханты, которые проживают и работают в селе, посёлке. Взрослые преимущественно имеют среднее специальное и высшее образование, а также какую-нибудь профессию и заняты на общественных предприятиях и организациях, например, детский сад, школа, рыбкооп, где производственное общение осуществляется исключительно на, так называемом, языке межнационального общения – русском языке. В настоящее время, среди ханты, проживающих в сельской местности, хантыйским языком владеют лица, примерно от 25-30-ти лет и старше. Пользуются языком исключительно в бытовых целях, или в общении между собой, или же в общении с людьми старшего поколения, которые не говорят или говорят на русском языке. Молодые люди, моложе и младше 25-30-ти лет, разговаривают только на русском языке.



В последнее время большинство пожилых ханты переехали и живут в селе, посёлке. Они очень хорошо говорят на своём хантыйском языке и не говорят на русском языке, но при этом очень хорошо понимают русскую речь. Например, своему, внуку, говорящему на русском языке, они всё равно отвечают на хантыйском языке. Надо отметить, что дети сельских жителей живут вместе с родителями дома и из дома посещают школу, то есть, они не живут в интернате, как дети первой подгруппы.

Эти ханты не изготавливают предметы домашнего обихода, утварь, очень редкие из них носят повседневно национальную хантыйскую одежду и обувь.

3. Хорошо владеющие родным языком взрослое население и не владеющие родным языком их дети. Это ханты, которые проживают в городе, в возрасте от 25-30-ти лет и старше, имеющие среднее специальное и высшее образование. Они заняты во всех сферах производства и отраслях деятельности. Их дети проживают вместе с родителями и никаких интернатов не посещают.

В этой подгруппе, независимо от того, оба ли родители носители языка или один из родителей носитель языка, общение на хантыйском языке фактически отсутствует. Соответственно их дети не владеют родным языком. Хантыйский язык используется достаточно редко, иногда для общения со старшим поколением и вообще с теми, кто владеет хантыйским языком. В повседневной жизни фактически не используется родной язык. Все те, кто и знает свой язык, всегда отдают предпочтение думать, мыслить и разговаривать на русском языке. Они совсем не носят никакой хантыйской одежды, хотя каждая женщина ханты предпочитает всегда иметь дома традиционный наряд. И, тем более, они её не изготавливают, не шьют и не пользуются. Правда, некоторые ханты приобретают, покупают или получают в дар традиционные хантыйские предметы, часто, исключительно в качестве сувениров.

На наш взгляд, в ближайшем обозримом будущем может появиться и четвёртая группа, где не будут владеть хантыйским языком и взрослые и дети. Ибо язык – это непереносимое условие существования и развития этноса, его самобытности. Поэтому возрождение и укрепление национального

самосознания, которое является важнейшим компонентом общественной жизни, должно стать жизненной необходимостью.

Вышеизложенные обстоятельства явились определяющими не только для бытования языка, но и культуры в целом, состояния этнического самосознания. В этническом сознании ханты произошли такие изменения, которые нарушили равновесие. Сегодня новое поколение ханты просто не желает быть ханты. Ребёнок в дошкольном возрасте говорит: «я – не ханты, я – русский». Молодые ханты не хотят говорить по-хантыйски, носить хантыйскую одежду, не желают осваивать непрестижные ныне профессии оленевода, рыбака, охотника. При этом стремление ханты «стать русским» зачастую вызывает в собственно русской среде резко отрицательное отношение, проявления синдрома национального превосходства [5. С. 199].

Здесь необходимо отметить и то, что в настоящее время имеется тенденция, когда население 35-40–50 лет и старше, прекрасно владеющее родным языком и всем комплексом традиционных промысловых и культурных навыков, в новых условиях не имеет возможности передать эти знания и умения своим детям. В прошлом передача производственного опыта, накопленных знаний, традиций и воспитание подрастающего поколения осуществлялось в процессе трудовой деятельности и повседневного общения. Молодёжь, которая большую часть времени проводит, в русскоязычных школах-интернатах, оказалась оторванной от традиционных занятий, быта, жизненного уклада своего народа. Следовательно, всё меньше знает свой хантыйский язык и остро ощущает бесперспективность традиционного образа жизни.

Сегодня хантыйский язык, наряду со сферой семьи, всё ещё продолжает обслуживать и сферу производственной жизни, но всё меньше и меньше обслуживает такие сферы общественной деятельности, как сферу устного народного творчества, отправления религиозных культов. Следует отметить, что народом ханты фактически уже не справляются традиционные празднества, меньше соблюдаются народные обычаи и обряды. К редким исключениям относятся обряды, связанные с рождением ребенка, свадебный, похоронный



обряды. У казымских ханты проводятся и медвежьи игрища, с элементами декламации, пения, танца, пантомимы, инструментальной музыки.

По вполне понятным причинам – прежде всего из-за отсутствия единого литературного языка³, до сих пор остаются нерешенными проблемы таких сфер как письменная литература, наука, делопроизводство, личная переписка. Крайне бедно представлен язык и в общественно-политической сфере. Здесь можно назвать лишь две газеты, издающиеся с 1957 г. – «Ханты ясанг» и «Лух авт» на казымском и шурышкарском диалектах и 20-минутную передачу в радио- и теле-эфире, звучащую один раз в неделю.

Хантыйский язык, как язык преподавания, обучения не используется ни в дошкольных, ни в средних, ни в высших образовательных учреждениях. В то время, как, по мнению специалистов, позиции родного языка и в целом этнический идентитет могут быть возрождены только при условии, если обучение детей с самого начала ведется на родном языке [6. С. 13; 4. С. 38; 15. С. 16]. На наш взгляд, в ближайшем будущем могут произойти необратимые процессы, когда ханты, возможно, уже не будут владеть хантыйским языком. Вновь и вновь встаёт «вечный» вопрос – «что делать?».

На наш взгляд только при коренном изменении социально-экономической обстановки к вышеназванным сферам языка могут добавиться сфера организованного обучения, сфера художественной литературы, сфера эстетического воздействия, сфера науки и сфера личной переписки. Одним из важных факторов является уровень культурного развития данного народа. Он относится к числу самых важных, но не вполне самостоятельных факторов. Он сам зависит от многих причин и в конечном итоге определяется уровнем социально-экономического развития. На языковую ситуацию, несомненно, оказывают своё влияние численность данного народа, её территориальная компактность и государственная автономия, как стимулирующее условие. Народ ханты в автономных округах не имеет статуса суверенного государственного образования, в отличие от других (больших) финно-угорских

³ Развитие письменности и становление литературного языка, начавшиеся приблизительно с 1940 г. и продолжающиеся до наших дней. Сегодня казымский и шурышкарский являются диалектами с наиболее развитыми общественными функциями.

народов, имеющих свои суверенные государства. Но, коренные народы, в автономных округах, названных их именами должны иметь особый приоритетный статус коренных народов, потому что в условиях, когда они составляют незначительную часть населения, они обычным порядком не могут обеспечить себе возможности необходимого социального и культурного развития.

Библиографический список

1. Ерныхова, О.Д. Казымский мятеж: Об истории Казымского восстания 1933-1934 гг. [Текст] / О.Д. Ерныхова. - Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. – 214 с.
2. Куриков, В.М. Социально-экономические основы ареалов малочисленных народов Севера [Текст] / В.М. Куриков. - Екатеринбург: УрО РАН, 1995. – 60 с.
3. Майер, Р. Связи венгерского народа с финно-угорскими народами Российской Федерации (1988-2000) //Сородичи по языку [Текст] / Р. Майер /Под ред. Д. Нановски. – Будапешт, 2000. - С.427-438.
4. Поляков, О. О формировании, современном состоянии и перспективах развития мордовских (мокшанского и эрзянского) языков [Текст] / О. Поляков //Финно-угроведение, 1994. - №1. –С.23-40.
5. Сануков, К. История уральских народов //Сородичи по языку [Текст] / К. Сануков /Под ред. Д. Нановски – Будапешт, 2000. - С.145-213.
6. Сануков, К. Финно-угры и финно-угроведение: новые горизонты [Текст] / К. Сануков //Финно-угроведение, 1994.- № 1. - С.3-16
7. Соколова, З.П. Современные этнические процессы у обских угров //Преобразования в хозяйстве и культуре и этнические процессы у народов Севера [Текст] / З.П. Соколова.- М., 1970.- 278 с.
8. Сязи, А.М. Узоры северного сияния. Финно-угорские народы [Текст] / А.М. Сязи. – Салехард, «Артвид»; Санкт-Петербург, «Русская коллекция», 2003. – 180 с.
9. Удалова, И.В. Социально-демографические проблемы национально-смешанных поселений Сургутского района //Этносоциальные процессы в Сибири: Тематический сборник [Текст] / И.В. Удалова. - Новосибирск: Изд-во Ин-та философии и права СО РАН, 1998. - Вып.2. - С.104-115.
10. Хайруллина, Н.Г. Социодиагностика этнокультурной ситуации в северном регионе [Текст] / Н.Г. Хайруллина. –Тюмень: Изд-во Тюм ГНГУ, 2000 – 466 с.
11. Харамзин, Т.Г. Экономика традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера (по материалам социологических исследований) [Текст] /Т.Г. Харамзин. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2001. - 294 с.
12. Харамзин, Т.Г., Алгадьева Т.М. Традиционное мировоззрение обских угров [Текст] / Т.Г. Харамзин, Т.М. Алгадьева. - Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. – 183 с.
13. Харамзин, Т.Г., Хайруллина Н.Г. Мониторинг социального самочувствия обских угров [Текст] / Т.Г. Харамзин, Н.Г. Хайруллина. - СПб.: ООО «Мирал», 2006. - 200 с.
14. Харамзин, Т.Г., Хайруллина Н.Г. Экологическое здоровье обских угров [Текст] / Т.Г. Харамзин, Н.Г. Хайруллина. - Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. - 269 с.
15. Шабаев, Ю. Этноязыковые процессы у коми-пермяков [Текст] / Ю.Шабаев //Финно-угроведение, 1994. - №2. – С.3-21.
16. FK – Finno-ugric kalauz, 2001
17. Onina, S. 2007: Zur Frage der Identitat der Chanten //Language and Identity in the Finno-Ugric World. Maastricht. P. 205 – 213.
18. Onyina, Sz. 2006: A hantik identitasanak kerdesehez // Folia Uralica Debreceniensia. Debrecen. 13, P. 55-63.



Bibliography

1. Ernykhova, O.D. Kazym Revolt: History of the Kazym Uprising 1933-1934 [Text] / O.D. Ernykhova. - Khanty-Mansiysk: Information and Publishing Centre of Ugra State University, 2010. - 214 p.
2. FK – Finno-Ugric Kalauz, 2001.
3. Khairullina, N.G. Socio-Diagnostics of Ethno-Cultural Situation in the Northern Region [Text] / N.G. Khairullina. - Tyumen: Publishing House of Tyumen State Oil and Gas University, 2000 - 466 p.
4. Kharamzin, T.G. Economics of Traditional Nature Management of Smaller Indigenous Peoples of the North (Based on the Materials of Sociological Studies) [Text] / T.G. Kharamzin. - Khanty-Mansiysk: Poligrafist, 2001. – 294 p.
5. Kharamzin, T.G., Algadieva, T.M. Traditional World-View of the Ob-Ugrians [Text] / T.G. Kharamzin, T.M. Algadieva. - Khanty-Mansiysk: Information and Publishing Centre of Ugra State University, 2010. – 183 p.
6. Kharamzin, T.G., Khairullina, N.G. Social Well-Being Monitoring of the Ob Ugrians [Text] / T.G. Kharamzin, N.G. Khairullina. – St.-Petersburg: "Miral" Ltd., 2006. – 200 p.
7. Kharamzin, T.G., Khairullina, N.G. Ecological Health of the Ob-Ugrians [Text] / T.G. Kharamzin, N.G. Khairullina. - Khanty-Mansiysk: Information and Publishing Centre of Ugra State University, 2010. - 269 p.
8. Kurikov, V.M. Socio-Economic Bases of the Smaller Peoples' Areas of the North [Text] / V.M. Kurikov. - Ekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 1995. – 60 p.
9. Meyer, R. Relations of the Hungarian People with the Finno-Ugric Peoples of the Russian Federation (1988-2000) / Kindred Language [Text] / R. Mayer, Ed. D. Nanovski. - Budapest, 2000. – P.427-438.
10. Onina, S. Zur Frage der Identitat der Chanten // Language and Identity in the Finno-Ugric World. – Maastricht, 2007. - P. 205 – 213.
11. Onyina, Sz. A Hantik Identitasanak Kerdesehez // Folia Uralica Debreceniensia. Debrecen. 13. - 2006. - P. 55-63.
12. Polyakov, O. On the Formation, Present State and Prospects of the Mordovian Language (Moksha and Erzya) [Text] / O. Polyakov // Finno-Ugric Study, 1994. - № 1. - P. 23-40.
13. Sanukov, K. History of the Ural Peoples / Kindred Language [Text] / K. Sanukov // Ed. by D. Nanovsky. - Budapest, 2000. - P.145-213.
14. Sanukov, K. Finno-Ugric Peoples and Finno-Ugric Study: New Horizons [Text] / K. Sanukov // Finno-Ugric Study. - 1994. - № 1. – P. 3-16.
15. Shabaev, Yu. Ethno-Linguistic Processes Among the Komi-Permyak Peoples [Text] / Yu. Shabaev // Finno-Ugric Study. - 1994. - № 2. – P. 3-21.
16. Sokolova, Z.P. Contemporary Ethnic Processes Among the Ob-Ugric Peoples // Transformations in the Economy and Culture and Ethnic Processes Among the Peoples of the North [Text] / Z.P. Sokolova. - M., 1970. - 278 p.
17. Syazi, A.M. Patterns of the Northern Lights. Finno-Ugric Peoples [Text] / A.M. Syazi. - Salekhard, "Artvid", St. Petersburg, Russian Collection, 2003. – 180 p.
18. Udalova, I.V. Socio-Demographic Problems of Nationally Mixed Settlements in the Surgut Region / Ethno-Social Processes in Siberia: Thematic Collection [Text] / I.V. Udalova. - Novosibirsk: Publishing House of the Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Science, 1998. - Issue 2. - P. 104-115.

Сорокина Ольга Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра «Иностранные языки»
Институт фундаментальной подготовки
Сибирский федеральный университет
г. Красноярск

Sorokina Olga Nikolaevna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of Foreign Languages
Institute of Fundamental Training
Siberian Federal University
Krasnoyarsk

Языковая реализация образа Китая в СМИ США: информационная модель «валютная манипуляция Китаем» (По материалам статей *The Washington Post*)

Language Realization of the Chinese Image in the U.S. Mass-Media: «Chinese Currency Manipulation» Information Model (*In The Washington Post*)

Статья посвящена исследованию образа Китая как информационной модели, формируемой средствами массовой информации США в американском общественном сознании. Автор исследует один из значимых тематических блоков, репрезентируемый образ Китая – «Валютная манипуляция Китаем». Выделяются ведущие приемы семантизации данного тематического блока; представляется анализ лексической наполненности выделяемой информационной модели.

This article is devoted to the research of the Chinese image as a model created by the American mass-media. The author studies one of the most significant themes titled “Chinese Currency Manipulation”. The author singles out the leading methods of semantization and suggests the lexical analysis of the described information model.

Ключевые слова: образ Китая, средства массовой информации, информационная модель, тема-тематический блок, информация, экономика, манипуляция валютой

Key words: Image of China, mass-media, information model, topic, information, economics, currency manipulation.

Образ Китая, формируемый в масс-медийном дискурсе ежедневной газеты *The Washington Post*, по нашему глубокому убеждению, наиболее полно отражает восприятие американцами реальных событий, происходящих на современной этапе. Внимание в СМИ США к теме «Китай» обусловлен



существенными изменениями, наблюдаемыми на мировой политической арене. С тех пор как Китай возник в виде супердержавы в Азиатско-Тихоокеанском регионе, отношение к нему США резко изменилось. Геополитическая стратегия Китая, определенная в августе 1994 г. Дэн Сяопином, должна преследовать своей целью формирование нового международного политического и экономического порядка. Несомненно, обозначенная задача была направлена против интересов США и американского превосходства.

Именно экстралингвистические факторы являются определяющим в подаче материала, посвященного Китаю. Как было указано выше, фактическим материалом исследования являются публикации ежедневной газеты *The Washington Post*. Наш выбор обусловлен мировой известностью и популярностью у читателей; газета входит в число ведущих ежедневных изданий США, известной международными репортажами, специализирующейся на экономических публикациях и репортажах о политических событиях.

Для нашего исследования именно последняя характеристика представляется особенно важной. Как показал обзор исследовательского материала, тема Китай присутствует почти в каждом выпуске. Так, за период с 1 декабря 2009 г. по 1 декабря 2010 г. было опубликовано свыше 500 публикаций, содержащих информацию о Китае и связанных с Китаем событиях; среди общего количества насчитывается 64 информационных сообщения, отражающих тематическое направление «Валютная манипуляция Китаем», что составляет 12,8%.

Количественные данные являются существенной характеристикой топикализации [7, 100]. Ключевая тема, информация, помещенная в сообщение, оказывает эффективное воздействие на реципиента [3, 151]. Тема – не просто слово или единичное понятие, а макропропозиция... Темы, или топики, подобно всяким значениям, являются когнитивными единицами... Знания, убеждения, установки и идеологические принципы могут «работать» в когнитивном построении и репрезентации макроструктур» [4, 240]. Вслед за Э.Г. Меграбовой под топикализацией (тематизацией) мы понимаем выделение тем (топиков текста), то есть актуализацию информации в тексте [6, 98].

Схематически реализацию топика в масс-медийном дискурсе можно представить следующим образом: на вершине находится наиболее важный топик (пропозиция), выводимый из анализа всего текста и задающий тон всему описанию [5, 51]. Иногда топиком является заголовок, поскольку он четко выражает пропозицию. Но заголовки могут быть недостаточно полными. На более низком уровне макроструктуры текста статей реализуются топики, вокруг которых организуется часть значений текста. Эти топики продолжают развивать темы, вычлененные в заголовках статей [5, 51]. Исследовательский материал показал, что американская пресса критически относится к политике Китая в самых разных сферах – от экономического прогресса до наращивания Пекином военной мощи. Особенно средства массовой информации США упрекают Китай в намеренном занижении курса юаня. В качестве ведущего приема семантизации данного тематического блока, как было указано выше, выступает частотность появления темы на страницах газеты, что является ведущим параметром информационно-тематической плотности топика [7, 102]. Так, наибольшее количество статей, посвященных манипуляции валютой Китаем, отмечается в марте-апреле 2010 г.: в марте 14 и в апреле 10 статей соответственно. Причина увеличившегося информационного потока, отражающего данную тему, связана, вероятно, с ростом торгового дефицита США, превышающего 300 миллиардов в год, вызванного по мнению СМИ США именно заниженным курсом юаня. К примеру, фиксируются следующие значимые для нашего исследования лексические выражения:

U.S. manufacturers argue that the yuan is undervalued against the dollar by about 40 percent (March 8, 2010);

The Obama administration wants China to allow its currency, the yuan, to rise in value against the dollar. American manufacturers say China unfairly manipulates its currency by holding down the yuan's value to gain trade advantages over the United States (March 11, 2010);

China is a "currency manipulator," meaning that it is keeping the value of the yuan artificially low... (March 14, 2010);



"The impact of China's currency manipulation on the U.S. economy cannot be overstated. Maintaining its currency at a devalued exchange rate provides a subsidy to Chinese companies and unfairly disadvantages foreign competitors" (March 15, 2010);

China's currency is undervalued by as much as 40 percent and is a big reason for the huge U.S. trade deficit with China, which totaled \$226.8 billion, last year, the largest imbalance with any country (March 16, 2010);

Beijing's leaders have made a political decision to peg their currency at an artificially low level, handing their exporters a competitive advantage (March 18, 2010);

A rise in the yuan would be a disaster for labor-intensive Chinese exporters, a semi-official trade group said on Thursday, as frictions grow with the U.S. and other Western powers over Beijing's stable currency policy (March 18, 2010);

President Barack Obama faces intense political pressure to label China, in a semi-annual report slated for April 15, as a currency manipulator for keeping the yuan artificially weak, making it hard for U.S. firms to compete (March 31, 2010).

Последовательность постоянно повторяющегося топика направлена на формирование определенной информационной модели Китая, заданной политическим заказом и установками информагентств. Единообразие же подаваемого материала о валютной политике Китая также можно рассматривать в качестве приема семантизации тематического блока. Зачастую авторы информационных сообщений реализуют этот прием, используя лексические средства, относящиеся к одному смысловому ряду, например: *Many U.S. lawmakers believe China deliberately undervalues its currency against the dollar to give Chinese companies an unfair advantage in international trade (Dec. 11, 2009); China faces mounting pressure from trading partners to loosen currency controls (March 8, 2010); China manipulates its currency but pledged to press for a more flexible Chinese currency policy (Apr. 3, 2010); A declaration that China manipulated its currency would trigger negotiations between Washington and Beijing and potentially lead to sanctions if China refused to yield by moving toward a more flexible currency rate (Apr. 3, 2010).*

Особое внимание хотелось бы уделить семантическому повтору, играющему немаловажную роль в реализации функций политического дискурса, главной из которых является суггестивная функция, или функция убеждения, воздействия: *Being named a currency manipulator "would be a big loss of face for President Hu if he attends the meeting* (March 28, 2010); *U.S. declares Beijing a currency manipulator* (March 8, 2010); *U.S. administration labels China a "currency manipulator"* (March 14, 2010); *China a "currency manipulator," ... China is formally classified as a currency manipulator* (March 19, 2010). Значимость семантического повтора в данном случае связана с общим усилительно-выделительным, актуализационным эффектом, возникающим при повторе любых языковых единиц, и тем более единиц плана содержания [2, 237]. Семантический повтор лексемы *manipulator* в масс-медийном дискурсе США выполняет, в первую очередь, суггестивную, «внушаемую», функцию [2, 239]. Основанная на метафоре, данная лексема не только характеризует формируемый образ Китая, но и индивидуализирует его, эксплицируя в сознании адресатов модель представления о Китае как о ловком управленце, «кукловоде», играющем первую скрипку на политической арене и вынуждающем другие страны действовать по его желанию. Вне всякого сомнения семантика слова *manipulator* с отрицательной коннотацией представляет действия Китайской властей в осуждающем свете.

В целом, следует отметить, что масс-медийный дискурс о Китае в рамках исследуемого тематического блока весьма эксплицитно прагматичен и «стремится стать, прежде всего, оценочной, а не фактологической цепочкой» [8, 268]. Этот дискурс строится с максимальным использованием языковых единиц, ориентирующих читателя информации на восприятие фактов, событий в определенном ракурсе [7, 104]. Для языковой реализации «нужного» СМИ образа используются языковые средства с высоким экспрессивно-эмоциональным потенциалом. Так, авторы информационных сообщений используют лексемы, имеющие отрицательные префиксы: *Many U.S. lawmakers believe China deliberately undervalues its currency against the dollar to give Chinese companies an unfair advantage in international trade* (Dec. 11, 2009);



China unfairly manipulates its currency by holding down the yuan's value to gain trade advantages over the United States (March 11, 2010); *"China's inflexible exchange rate has made it difficult for other emerging-market economies to let their currencies appreciate,"* (Apr. 3, 2010); *China's currency practices are an illegal trade subsidy* (Apr. 19, 2010). Содержание и смысл приведенных в качестве примера эпитетов очевиден: отрицательные аффиксы в составе слов имеют логико-синтаксическую функцию, они показывают, что признак или явление, содержащиеся в слове, не существуют в описываемой действительности [1, 118]. Воспринимая и перерабатывая материал, читатель на подсознательном уровне удаляет признак, заключенный в слове. Таким образом, образ Китая наделяется такими признаковыми характеристиками, как нечестность, негибкость по отношению к валютному курсу. Происходит актуализация представления о «игре без правил», которую Китай ведет по отношению к США.

В качестве особого языкового приема, используемого в американском масс-медийном дискурсе о Китае в рамках тематики «Валютная манипуляция», можно выделить экспрессивно-образный, носящий метафорический отпечаток, способный мгновенно формировать образ характеризуемого объекта. В качестве примера можно привести следующие фразы: *undervalued Chinese currency gives Beijing's exporters a lopsided price advantage* (July 30, 2010); *China's renminbi currency is grossly undervalued* (Apr. 18, 2010); *With the U.S. Treasury decision looming, China faces a tricky test in deciding when to make any currency moves* (March 17, 2010).

Одним их наиболее ярких является эпитет *lopsided*. Основанный на метафоре, этот эпитет переносит семантические признаки слова (кривобокий, искривлённый, неравномерный) на словосочетание *price advantage*, способствуя актуализации на основе метафорического переноса представления несправедливого ценового преимущества Китая. Для убеждения читателя в «существенной недооцененности» юаня, используется лексема *grossly*. Информация, содержащаяся в значении данного слова (*very rude or coarse; vulgar; very obvious and unacceptable*), репрезентирует представление об

избыточном, чрезвычайно заниженном уровне юаня. Отрицательный эмоционально-оценочный компонент значения данной лексемы воздействует на мыслительную деятельность адресата, формируя негативное отношение к описываемому объекту. Мысль о том, что власти Китая намеренно удерживают юань на искусственно заниженном уровне, что, в свою очередь, дает несправедливое ценовое преимущество китайским товарам на мировом рынке, поддерживается с помощью лексемы *tricky*. Таким образом, воссоздается образ хитрой, ловкой и даже коварной политики, проводимой высшей властью Китая.

Наибольшей экспрессией обладает словосочетание *currency regime: President Barack Obama vowed in early February to "get much tougher" in trade disputes with China and to press for an end to currency regimes* (March 9, 2010). Согласно словарям, лексема *regime* означает “a government that controls a country, especially in a strict or unfair way (a system or form of government); a system of rules that control something”; “a manner, method, or system of rule or government; a system or institution having widespread influence or prevalence” (II). Семантические признаки данной лексемы - to control in a *strict* or *unfair* way, *influence* имеют экспрессивную окрашенность, благодаря которой укрепляется представление о тотальном контроле над курсом национальной валюты, дающим Китаю экономическое преимущество.

Информируя читателей о валютном дисбалансе, авторы сообщений концентрируют внимание читателей на спекулятивном характере девальвации юаня: *Any speculation that China might stop supporting the dollar in the next few years* (March 7, 2010). Вместе с тем, в американских СМИ представляется результат подобной жесткой позиции китайских властей: *China's currency policy has been causing major distortions in the world economy for too many years already, and is continuing to do so now* (Dec. 11, 2009); *Beijing holds the yuan so low that Chinese goods enjoy an artificial competitive edge that is distorting the global economy* (March 17, 2010). Экспликация семантических признаков вычленяемой лексемы *distortion* способствует закреплению мнения о том, что многолетняя манипуляция китайского правительства с обменным курсом оказала огромное влияние на мировые рынки и привела к перегреву, «деформации» мировой экономики.



Значимость Китая, который представляется как более сильное государство в экономическом и политическом смыслах, вербально выражена метафорой “*elephant in the room*”: *The Commerce Department made its finding while still managing to ignore the elephant in the room, which is China's currency manipulation* (July 29, 2010).

Таким образом, исследование лексического материала показало, что информационная модель «Валютная манипуляция Китаем» формируется в масс-медийном дискурсе США различными языковыми средствами, среди которых можно выделить эпитет, метафору и сравнение. На уровне текста выделяются такие приемы, как последовательность постоянно повторяющегося топика, частотность появления темы и семантический повтор. Совокупность способов организации масс-медийного дискурса и комплексное использование языковых приемов формирует однозначный образ Китая, в качестве страны-манипулятора, «кукловода», навязывающего сугубо свои политические условия по отношению к национальной валюте. Возникающие ассоциативно-образные восприятия создают весьма отрицательное отношение американцев к азиатской стране, воспринимающих Китай в образе врага.

Библиографический список

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования). Учебное пособие [Текст] / И.В. Арнольд. Изд-во 2-е, перераб. – Л.: «Просвещение», 1981. – 295 с.
2. Афанасенко, Е. В. Роль семантического повтора в реализации стратегий политической коммуникации [Текст] // Вестник СГТУ, №4. Вып. 1. – Саратов, 2006. – С. 236-240.
3. Данилова, А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации [Текст] / А.А. Данилова. – М.: «Добросвет», «Издательство “КДУ”», 2009. – 234 с.
4. Дейк, ванн Т. А. Структура новостей в прессе [Текст] // Т.А. ванн Дейк. Язык. Познание. Коммуникация: Пер с англ. / Под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – С. 228-267.
5. Лебедько, М. Г. Образ России в масс-медийном дискурсе (по материалам американского журнала *Time*) [Текст] // Языковая репрезентация образа России в публицистическом дискурсе стран Запада и Востока: монография / отв. ред. Э.Г. Меграбова. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – С. 47-78.
6. Меграбова, Э. Г. Topicalization of Liberal Discourse about Russia in Newsweek Magazine [Текст] // Материалы 6-ой международной конференции, посвященной проблемам лингвистики, преподавания иностранного языка и культуры. Биробиджан, 22-24 июня 2006 г. / На англ. яз. “Best Practice in ELT” FEELTA International Conference on Language Teaching. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2007. – С. 97-103.
7. Рассоха, М. Н. Образ России в публицистическом дискурсе Великобритании (По материалам статей *The Independent*) [Текст] // Языковая репрезентация образа России в

публицистическом дискурсе стран Запада и Востока: монография / отв. ред. Э.Г. Меграбова. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – С. 99-127.

8. Сорокин, Ю. А. Психополитология: Лица и факты. Русские и «русскость»: Лингвокультурологические этюды [Текст] / Ю.А. Сорокин. – М., Гнозис, 2006. – 336 с.

Bibliography

1. Afanasenko, E. V. The Role of Semantic Repetition in the Strategy Realization of Political Communications [Text] // Herald of SSTU. - №4. - Issue 1. – Saratov, 2006. – P. 236-240.

2. Arnold, I. V. The Stylistic of Modern English Language (The Decoding Stylistics) [Text] / I. V. Arnold. - Revised Edition # 2. – L.: "Education", 1981. – 295 p.

3. Danilova, A. A. The Word Manipulation in Mass Media [Text] / A.A. Danilova. – M: «Dobrosvet», 2009. – 234 p.

4. Lebedko, M. G. The Image of Russia in a Mass Media Discourse (In the American Magazine *Time*) [Text] // Language Representation of the Russian Image in Mass Media Discourse of the Countries of the West and the East: Monograph / Managing Editor E.G. Megrabova. – Vladivostok: Publishing House of FESU, 2009. – P. 47-78.

5. Megrabova, E. G. Topicalization of Liberal Discourse about Russia in Newsweek Magazine [Text] // Materials of the 6th International Conference Devoted to the Problems of Linguistics, Foreign Language and Culture. Birobidzhan, June 22-24, 2006. – Vladivostok: NSU n.a. G.I. Nevelsky, 2007. – P. 97-103.

6. Rassokha, M. N. The Image of Russia in Mass Media Discourse of Great Britain (In the *Independent*) [Text] // Language Representation of the Russian Image in Mass Media Discourse of the Countries of the West and the East: Monograph / Managing Editor E.G. Megrabova. – Vladivostok: Publishing House of FESU, 2009. – P. 99-127.

7. Sorokin, Yu. A. Psychopolitology: Persons and Facts: Linguo-Culturological Etudes [Text] / Yu. A. Sorokin. – M, Gnozis, 2006. – 336 p.

8. Van Dijk, T. A. The News Structure in a Press [Text] // T.A. Van Dijk. Language. Knowledge. Communications / Managing Editor V.I. Gerasimov. – M: Progress, 1989. – P. 228-267.



УДК: 42:355
ББК: 81.2 Англ

Эркинов Сухроб Эркинович
преподаватель

кафедра истории и грамматики английского языка
Самаркандский государственный институт иностранных языков

Erkinov Sukhrob Erkinovich

Lecturer

Chair of the English History and Grammar
Samarkand State Institute of Foreign Languages

Семантико-тематический принцип изучения профессионализмов в английском языке (по данным лексики и фразеологии военной сферы)
Semantic-Thematic Principles of Professionalisms Research in English (On the Basis of Data from Military Vocabulary and Phraseological Units)

Рассматриваются вопросы общей семантико-тематической классификации профессиональной лексики и фразеологии по данным словарной кодификации лексики и фразеологии военной сферы современного английского языка.

The discussed issues concern general semantic-thematic classification of professional vocabulary and phraseology on the basis of data from dictionary codification of vocabulary and phraseological units of military field in the modern English language.

Ключевые слова: профессионализм, семантико-тематический принцип, словарная единица, языковая сфера, лексико-семантические группы слов, семантический класс, объект номинации, полисемия, омонимия

Key words: professionalism, semantic-thematic principle, lexical unit, language area, lexico-semantic word groups, semantic class, object of nomination, polysemy, homonymy.

Профессионализмы - это слово и фразеологизмы принадлежащие определённому коллективу говорящих, для которых общим является участие в той или иной производственной деятельности. Это и объединения по какой-либо специальности. Возникающие и функционирующие в подобном коллективе профессионализмы, призванные обслуживать языковое общение в конкретной производственной сфере, представляют собой словарные единицы, которые известны не всем носителям данного языка. Их назначение заключается в том, чтобы обозначать сугубо специальные понятие (механизмы, приборы, всевозможные орудия и продукты труда, процессы производства или результаты какой-либо производственной деятельности и т. д.). Отсюда, естественно, сфера употребления профессиональной лексики

достаточно ограничена (социально), хотя и включается в лексику литературного языка [4, с. 114]. Поэтому одной из актуальных задач лингвистики в данной лексикологической области являются изучение словарного опыта в репрезентации и кодификации профессиональной лексики и фразеологии той или иной производственной сферы [6, с. 219-220]. Особую значимость здесь будет иметь разрешение следующей проблематики: профессиональные пласты языка (скажем, военная лексика и фразеология [далее ВЛ]), соотношение внеязыковых и языковых факторов в развитии профессионального языка (в том числе и жаргоны); нормативность/ненормативность ВЛ; критерии дифференциации различных специальных сфер языка; стилистическое использование ВЛ в языке художественных произведений; принципы разграничения профессионализма и профессионального просторечия; происхождение и развитие ВЛ; соотношение основных разрядов профессионализмов ВЛ с 1) элементами профессионализма и 2) элементами бытовой лексики; нивелирование, “олитературирование” профессионализмов определённого типа; различие общеязыкового материала и профессионально маркированного и др.

При изучении лексико-семантической и фразеологической системы в сфере ВЛ оправданным представляется в первую очередь определение и описание так называемых тематических или лексико-семантических групп слов. Под тематической группой “обычно понимают ряд слов, более или менее близко совпадающих по своему основному стержневому семантическому содержанию, т.е. по принадлежности к одному и тому же семантическому полю” [1, с. 19]. Обычно эти “объединения слов” выделяются по какой-либо общности лексического значения и группируются по основе связи соответствующих понятий отражающих различные явления объективной действительности. Причём, по наблюдениям А. Е. Супруна [1996, с. 141], “семантические группы объединяются, если не всегда, то часто, в более крупные группировки...; такие группировки, относящийся к одной части речи и обладающие достаточно чётко выраженным общим семантическим признаком, составляют то, что называют микросистемами.” “Дальнейшая семантическая



группировка слов могла бы происходить исходя из коммуникативного назначения языка по тематическому принципу: при разговоре на определённую тему как бы возбуждается определённая тематическая группировка слов, что не исключает привлечения слов из других группировок. Однако вопросы тематических группировок изучены пока ещё очень мало”.

А между тем для профессиональных разрядов лексики современных языков (в том числе и английского) семантико-тематический принцип организации является превалирующим.

Ср., например, такие типичные подборки ВЛ в современном английском языке:

Approach “приближение, наступление, подступ, подход, сближение”; *approach chart* “карта района цели”; *approach clearance* “разрешение на посадку”; “*approach light*” “входной огонь аэродрома” ; *approach march* “марш-поход”; *approach March-formation* “предбоевой порядок”; *approach trench* “ход сообщения”// *casualty list* “список раненных и убитых”; *casualty estimate* “предполагаемые потери в личном составе”; *casualty report* “донесение о боевых потерях”; *casualty return* “сводка о потерях в личном составе”; *casualty clearing* “вывоз раненных и поражённых с поля боя”; *casualty clearing point* “эвакуационный пункт”; *casualty sweep* “поиски раненных на поле боя”; *casualty enquiry office* “бюро справок об убитых, раненных и плененных”; *casualty effect* “убойность”; *casualty position* “местонахождение повреждённой техники” и др.

Подобные подборки (ряды) лексических и фразеологических единиц основаны на том, что их семантический и стилистико-функциональный статус обуславливается общей принадлежностью к языку военных, их понимание и употребление непосредственно связано с военной профессией во всём разнообразии её появлений.

При изучении же подобного профессионально маркированного пласта лексики и фразеологии языка (английского) целесообразно придерживаться следующего теоретического положения: “Язык как особым образом организованное целое и компонент социальной системы выполняет

общественную функцию, которая представляет собой практическое проявление сущности языка, реализацию его назначения в системе общественных явлений. Общественная функция языка придаёт ему постоянное движение и развитие. Внутренние процессы в самой структуре языка вызываются необходимостью её упорядочения, стремлением говорящих поддерживать механизм языка в состоянии коммуникативной пригодности” [2, с. 20].

Предпринимаемая далее классификация английской лексики и фразеологии сферы ВЛ по тематическим группам основывается на кодификационных словарях [DEI, CCELD, CDEL, ECI, OED, БАРС], которые в свою очередь черпают материал прежде всего из языка художественных произведений и прессы, и поэтому его известная неполнота и некоторая ограниченность объяснима будет в первую очередь фактом неоднородности самих анализируемых единиц сточки зрения их функциональной актуализации в языке текстов различных жанров.

Выявление и описание основных рядов тематических групп в сфере ВЛ необходимо как для определения специфики системных отношений в данной языковой сфере, так и для анализа её общего категориального свойства актуализируемой семантики. Выделяемые тематические ряды представляют определённую совокупность семантических классов, изучение которых в сочетании с другими категориальными свойствами (морфологическими, синтаксическими, стилистическими, грамматико-стилистическими, словообразовательными, валентностными и фразеологическими) позволит раскрыть особую языковую подсистему со специфическим набором своих категориальных свойств [5, с. 328-329].

Семантико-тематическое группирование ВЛ осуществляется в зависимости от объектов номинации.

В первую очередь- это собственно военные объекты и профессиональные действия, которые связаны с ними:

apron fence “усиленный проволочный забор(заграждение)”; *area bombing* “бомбометание по площади”; *area target* “цель большой площади”; *area headquarters* “штаб района дислокации войск; штаб военного округа”; *arm rack*



“пирамида для винтовок”; *artillery duel(engagement, exchanges)* “артиллерийская перестрелка”; *attack formation* “боевой порядок в наступление”; *delaying area* “район заграждений”; *delaying action* “манёврренная оборона”; *delaying force* “сковывающая группа”; *direct hit* “прямое попадание”; *direct fire* “огонь прямой наводкой, огонь с открытых позиций ”; *direct laying* “прямая наводка”; *direct position* “открытая(огневая) позиция”; *direct pressure(pursuit)* “фронтальное преследование” и др.

Систематизацию ВЛ целесообразно проводит по опорному слову словообразовательного(или фразеобразовательного) гнезда. Тем самым характеризуется результативность терминологической продуктивности в англоязычной военной сфере.

Ср. следующие типичные образцы:

Airborne “воздушно-десантный”; *airborne division* “воздушно-десантная дивизия”; *airborne infantry* “пехота воздушно-десантных войск”; *airborne operation* “авиадесантная операция”; *airborne troops* “воздушно-десантные войска” и т.д.

По словарным данным в составе лексико-фразеологических профессионализмов современного английского языка можно выделить такие группы ВЛ, которые называют различные виды вооружения(это стрелковое оружия, артиллерийские установки, боевые самолёты, боеприпасы, ракеты, торпеды, мины и т.п.):

machine carbine “автоматический карабин”; *machine-rifle* “ручной пулемёт (американизм)”; *man-to-man weapon* “оружие ближнего боя; оружие рукопашного боя”; *mauser* “маузер”; *mauser rifle* “винтовка маузера”; *artillery mount* “артиллерийская установка”; *assault gun* а) “противотанковая самоходная пушка”; б) “штурмовое орудия”; *artillery observation aircraft, artillery directing plane* “самолёт-корректировщик”; *attack bomber* “бомбардировщик-штурмовик”; *attack plane* “штурмовик”; *acoustic mine (torpedo)* “акустическая мина (торпеда)”; *activated mine* “мины с ввинченным взрывателем”; *air-to-air missile* “реактивный снаряд класса «воздух-воздух»”; *air-to-surface missile* “реактивный снаряд класса «воздух-земля»”; *air-to-underwater*

missile “реактивный снаряд класса «воздух-подводная цель»”; *aircraft gun* “авиапушка”; “авиапулемёт”; *mine- detector* “миноискатель”; *mine-layer* “минный заградитель” и др.

Многочисленную группу ВЛ составляет всевозможные названия имущественного и продовольственного снабжения армии, включая и соответствующую документацию:

- экипировка военных:

artillery board “огневой планшет”; *authorized equipment and stores* “табельное снаряжение и имущество”; *british warm* “короткая теплая шинель (для офицеров)”; *miniature* “уменьшенный знак отличия (вместо ордена, медали и т.п.)”; и др.

ВЛ обозначает различные воинские подразделения и рода войск:

marching regiment “линейный полк”; *marine battalion* “батальон морской пехоты”; *airborne division* “воздушно-десантная дивизия”; *amour, armored forces* “бронетанковые войска”; *army-corps* “армейский корпус”; *assault aviation* “штурмовая авиация”; и др.

ВЛ характеризуется **профессиональные действия военнослужащих различных родов войск, например, военно-воздушных сил:**

acceptance flight “приёмно-сдаточный испытательный полёт”; *maneuvering* “авиационное «выполнение фигур пилотажа»”; *maneuvering flight* “полёт с выполнением фигур пилотажа”; *brief* “инструктировать (лётчиков перед боевым вылетом)” и др.

Или же это характеристика военных действий:

activity “боевые действия локального характера”; *man-to-man encounter* “ближний бой” “рукопашный бой”.

Иногда одно и то же слово используется в речевой и профессиональной сфере разных категорий военнослужащих:

dog-flight 1) “воздушной бой”; 2) “рукопашный бой”.

Описываются в военно-профессиональной лексике различные стадии боя:



momentum “наступательный порыв”; “темп наступления”; *momentum of the attack (offensive)* “стремительность атаки”; “темп наступления”; *to gather momentum* “наращивать темп наступления” и др.

Здесь, прежде всего, выделяется описание действий сухопутных войск:

march capacity а) “способность войск к передвижениям; подвижность”; б) “скорость передвижения”; *march column* “походная колонна”; *march depth* “глубина (походный) колонна”; *march formation* “походный строй”; *marching* “походное движение”, “движение походным порядком”; *march order* а) “походной порядок”; б) приказ на марш; в) походное снаряжение; г) тренировка в совершении маршей; *march performance* “скорость движения (на марше)”; *march outpost* “сторожевое охранение”; *march security* “походное охранение” и др.

Продуктивную группу ВЛ составляют наименования всевозможных маневров войск:

to steal a march on smb. “опередить (противника)”; “совершить марш скрытно (от противника)”; *marching flank* “заходящий фланг”; *marshaling area* “район сосредоточения войск”; *accompanying artillery* “артиллерия сопровождения (поддержки пехоты)”; *breaking of contact* “отрыв от противника”; *zone of advance[of defence]* “полоса движения(наступления)”; *zone of fire* “сектор(полоса) огня”; и др.

Многообразием единиц отличаются ВЛ, используемая для обозначения (называния) театра военных действий, поля боя, оборудования позиций и т. п. : *accidental cover* “укрытие, предоставляемое местностью”; *marshaling camp* “лагерь сосредоточения войск”; *mask* “маскировать”; *to mask the guns* “замаскировать оружие”; *to mask a point of resistance* “изолировать очаг сопротивления”; *advanced depot* “передовой склад (т.е. максимально продвинутый к линии фронта)”; *air-field construction* “аэродромные сооружения”; *artillery range* “артиллерийский полигон”; *mine-field* “минное поле”

ВЛ, описывающая стрельбу в различных характеристиках: *accuracy of fire* “меткость стрельбы”; *accuracy of hits* “кучность боя”; *accuracy table* “таблица

вероятности попаданий” [к этой группе присоединяются имена прилагательные, которые производны от базового существительного *accuracy* (=точность): *accurate* “точный, правильный меткий, кучный”; *accurate fire* “меткий(кучный) огонь”]; *marching fire* “стрельба с ходу (во время атаки)”; *a mass of fire* “сосредоточения огня”; *all-round fire(traverse)* “круговой обстрел”; *artillery duel(engagement, exchange)* “артиллерийская перестрелка”

Для системности ВЛ характерна

-полисемия:

bar 1) “полоска(знак различия)”; 2) “орденская планка”; “колодка с орденовыми ленточками” 3) “пряжка на орденовой ленте (к английским орденам)”; в большинстве своём ВЛ имеет два значения: *abreast* 1. “в одном эшелоне”; 2. “в один эшелон” *agent* 1. “отравляющее вещество”; 2. “связной; ординарец”;

-омонимия:

I. *march* “марш, походное движение”; *forced march* “форсированный марш...”;// II. *march* “маршировать, двигаться походным порядком; вести строем”; *to march the troops* “вывести войска в поход”; *to march one`s army into a country* “ввести свою армию в какую-либо страну”;// I. *advanced* “наступление”; II. *advance* “наступать”;// I. *assault* “(вооружённое) нападения, атака, штурм, приступ”; II. *assault* “нападать, атаковать, штурмовать”.

При этом субстантивный компонент омонимичной пары получает преимущественное терминологическое и профессионально-фразеологическое развитие в ВЛ современного английского языка:

I. *attack* 1. “нападение”; *sudden(surprised)attack* “внезапное нападение”; *armed attack* “вооружённое нападение”; 2. “наступление, наступательный бой, атака”; *attack against an organized position* “наступление на заранее подготовленную оборону противника”; *attack in force* “атака крупными силами”; *attack through the depth of the hostile position* “бой в глубине обороны противника”; *to make an attack (on)* “атаковать, наступать(на)”; *to open an attack* “начать наступление”; *to carry(to deliver) an attack* “атаковать, наносить удар”;



to return to the attack “возобновить атаку”; *to repel(to repulse) an attack* “отразить атаку”

II. *attack* “нападать, атаковать” и т.д.

Проблема военной лексики в английском языке – сложная и многосторонняя. Она связана с многообразием аспектов общезыковых проблем: структура языка, специфика и подвижность его литературной нормы, соотношение и взаимодействие литературно-нормированного языка и военного просторечия, эволюция данного типа лексики и его языковая перспектива.

Затронутые вопросы и основные результаты, полученные в связи с их рассмотрением, характеризуют лишь то состояние сферы военной лексики, которое более или менее полно отражено в словарях. Поэтому на полноту описываемой языковой сферы оказали своё ограничивающее влияние самые различные языковые и внеязыковые факторы (активизация различных пластов военной лексики в процессе стилистического нивелирования и «олитературирование», деривационная активность различных конгридиентов лексики и фразеологии военной лексики и т.д.) Изучение теории вопроса и исследование основных аспектов профессиональной (военной) лексики подтверждает необходимость частных разысканий в области отдельных типов специальной лексики.

Исследование языковой специфичности конкретного типа специальной лексики должно проводиться при обязательном соблюдении принципов ограничения материала исследования от других смежных языковых фактов. Лишь при таком условии представляется возможным определение места и роли конкретного типа профессиональной лексики среди прочих разновидностей периферийных лексических пластов национального языка.

Важно учитывать случаи (довольно многочисленные), иллюстрирующие соотношение общенародной и профессиональной лексики, ср. : *barrier* 1. “барьер; перила, ограждение”; 2. “застава, шлагбаум”; 3. “препятствие”; 4. воен. “заграждение” (БАРС, т.1, с. 135)

При этом целесообразно проследить дальнейшее развитие подобных слов (параллельно функционируемых с общенародной лексикой) уже в

профессиональной сфере. Ср. типичные случаи соотношения общего и профессионального в семантической структуризации слов: *bather* 1. “купальник, купальница”; 2. “моющиеся”; 3. воен. “личный состав, пропускаемый через обмывочный пункт” (БАРС, т. 1, с. 138); *brief* 1. “кратко излагать; резюмировать”; 2. “поручать ведение дела”; 3. “подробно осведомлять”; 4. воен. “инструктировать (лётчика перед боевым вылетом)” (БАРС, т. 1, с. 189); *net* 1. “сеть, сети (для ловли рыбы, животных)”; “силоч”; “сетка”; “сети, западня, ловушка”; 2. “сетчатый материал”; 3. “паутина”; 4. воен. 1) “маскировочная сеть”; 2) “сетевое заграждение” (БАРС, т. 2, с. 89).

Тематические группы военной лексики свидетельствуют о наибольшей номинативной продуктивности наименований 1) военнослужащих по различным проявлениям профессиональных характеристик (по роду войск, по типу вооружения, по отношению к воинской службе и служебным обязанностям и т.д.); 2) техники и её характеристик, 3) различных профессиональных действий и др. Расширение тематических рядов обусловлено взаимосвязью с распространённостью самого объекта номинации.

Значимость объектов номинации (особо выразительные тактико-технические данные, боевые свойства, результативность и т.д.) является одним из ведущих экстралингвистических факторов, который вовлекается в речевой обиход носителей данной сферы. Своеобразной стороной в развитии системы метафорики военной лексики являются не только переносы по смежности объекта номинации с другим объектом, но и метафоры, возникающий под влиянием различных элементов собственно языкового обозначения соответствующего объекта номинации.

Библиографический список

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: СЭ, 1969. 608 с.
2. Бушуй А. М. О семантико-деривационном соотношении между производящим словом и его производным в современном французском языке // Вопросы теории языка и методики преподавания иностранных языков. Часть 1. Таганрог: Изд. Центр ГОУВПО, 2009. С. 20-22
3. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Минск: Белорусский фонд Сороса, 1996. 287 с.
4. Bolinger, Dwight. Aspects of Language. New York: Harcourt, 2005. 360 p.



5. Dittmar N. Sociolinguistics and Critical Survey of Theory and Application. London: Arnold, 2009. 428 p.
6. Pride, John B. New Englishes. Rowley, Mass.: Newbury House, 2002. 314 p.

Словари

1. A Dictionary of English Idioms/ B.L.K. Henderson. London: Harper Collins Publishers, 2006. 648 p. [DEI]
2. Collins Cobuild English Language Dictionary. London: Harper Collins Publishers, 2008. 1704 p. [CCELD]
3. Collins Dictionary of the English Language. London: The Pitman Press, Bath, 2005. 1606 p. [CDEL]
4. English Colloquial Idioms / F.I. Wood. London: Longman, 2009. 760 p. [ECI]
5. The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. Oxford: The Clarendon Press, 2008. 1724 p. [OED]
6. Большой англо-русский словарь / И. Р. Гальперин. Т. 1-2. М.: СЭ, 1972. I т. 822 с.; II т. 863с. [БАРС]

Bibliography

1. Akhmanova, O. S. Dictionary of Linguistic Terms / O.S. Akhmanova. - М.: SE, 1969. - 608 p.
2. Bolinger, Dwight. Aspects of Language / D. Bolinger. - New York: Harcourt, 2005. - 360 p.
3. Bushuy, A. M. About Semantic-Derivational Relationship Between Productive Word and Its Derivative / A.M. Bushuy // Issues of the Language Theory and Methods of Foreign Languages Teaching. Part 1. - Taganrog: Publishing Centre of SEI HPE, 2009. - P. 20-22.
3. Dittmar, N. Sociolinguistics and Critical Survey of Theory and Application / N. Dittmar. - London: Arnold, 2009. - 428 p.
4. Suprun, A. E. Lectures on Speech Activity Theory / A.E. Suprun. - Minsk: Soros's Byelorussian Fund, 1996. - 287 p.
5. Pride, John B. New Englishes / J.B. Pride. - Rowley, Mass.: Newbury House, 2002. - 314 p.

Dictionaries

1. A Dictionary of English Idioms / B.L.K. Henderson. - London: Harper Collins Publishers, 2006. - 648 p. [DEI]
2. Big English-Russian Dictionary / I. R. Galperin. V. 1-2. - М.: SE, 1972. V. I. 822 p.; V. II. 863 p. [BERD]
3. Collins Cobuild English Language Dictionary. - London: Harper Collins Publishers, 2008. - 1704 p. [CCELD]
4. Collins Dictionary of the English Language. - London: The Pitman Press, Bath, 2005. - 1606 p. [CDEL]
5. English Colloquial Idioms / F.I. Wood. - London: Longman, 2009. - 760 p. [ECI]
6. The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. - Oxford: The Clarendon Press, 2008. - 1724 p. [OED]

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

УДК: 616.248-053-085.23-091

ББК 31.6

Бабайлов Михаил Сергеевич

аспирант

кафедра детских болезней и поликлинической педиатрии №1

Челябинская государственная медицинская академия

г. Челябинск

Брюхин Геннадий Васильевич

доктор медицинских наук,

профессор,

кафедра гистологии, эмбриологии и цитологии

Челябинская государственная медицинская академия

г. Челябинск

Жаков Ярослав Игоревич

доктор медицинских наук,

профессор

кафедра детских болезней и поликлинической педиатрии №1

Челябинская государственная медицинская академия

г. Челябинск

Babaylov Mikhail Sergeevich

Post-graduate

Chair of Children's Diseases and Polyclinic Pediatrics №1

Chelyabinsk State Medical Academy

Chelyabinsk

Brukhin Gennady Vasilievich

Doctor of Medicine,

Professor

Chair of Histology, Embryology and Cytology

Chelyabinsk State Medical Academy

Chelyabinsk

Zhakov Yaroslav Igorevich

Doctor of Medicine,

Professor

Chair of Children's Diseases and Polyclinic Pediatrics №1

Chelyabinsk State Medical Academy

Chelyabinsk

**Влияние кромонов на морфофункциональное состояние
бронхоальвеолярных макрофагов детей с бронхиальной астмой
The Chromones Influence on Bronchoalveolar Macrophages' Morphofunctional
State of Children Suffering Bronchial Asthma**

Проведена оценка морфофункционального состояния
бронхоальвеолярных макрофагов у детей с легкой персистирующей
бронхиальной астмой использующих в качестве базисной терапии



стабилизаторы мембран тучных клеток (кромоны). Выявлено положительное влияние данной группы препаратов на функциональное состояние бронхоальвеолярных макрофагов.

This article gives evaluation of bronchoalveolar macrophages' morphofunctional state of children suffering from light long-lasting bronchial asthma and using stabilizers of mast cell membranes (kromony) as a basic therapy. A positive impact of this group of drugs on the functional state of bronchoalveolar macrophages has been revealed.

Ключевые слова: бронхиальная астма, дети, бронхоальвеолярные макрофаги.

Key words: bronchial asthma, children, bronchoalveolar macrophages.

Эпидемиологические исследования последних лет показывают высокую распространённость бронхиальной астмы у детей и взрослых, которая варьирует в среднем от 5 до 10% [2, с. 5-6]. Продолжающееся увеличение числа больных бронхиальной астмой свидетельствует о том, что до сих пор до конца не изучены все патогенетические звенья этого заболевания.

Бронхиальная астма является хроническим воспалительным заболеванием дыхательных путей, в котором принимают участие многие клетки и клеточные элементы [3, с. 108]. Общеизвестно, что в бронхах при бронхиальной астме всегда, как в фазу ремиссии, так и в фазу обострения, присутствует воспалительный процесс. С целью снижения интенсивности воспаления в дыхательных путях, а также с целью уменьшения частоты клинических проявлений заболевания (вплоть до их исчезновения) используются препараты базисной терапии, в том числе стабилизаторы мембран тучных клеток (препараты группы кромонов). Вместе с тем, имеющиеся данные о роли кромонов в лечении бронхиальной астмы носят противоречивый характер. С одной стороны преимуществом использования кромонов у детей с бронхиальной астмой является их высокий профиль безопасности [8]. С другой стороны, данная группа препаратов менее эффективна в сравнении с низкими дозами ингаляционных глюкокортикостероидов [9]. По данным Глобальной стратегии лечения и профилактики бронхиальной астмы (GINA, пересмотр 2007г.), применение препаратов группы кромонов, улучшает функциональные показатели легких, уменьшает неспецифическую гиперреактивность бронхов [3, с. 108].

На сегодняшний день является общепризнанным, что в формировании специфических реакций иммунитета гуморального и клеточного типов, а также неспецифической резистентности организма, важную роль играет система мононуклеарных фагоцитов [4, с. 344].

Исходя из вышеизложенного, целью настоящего исследования явилась комплексная оценка морфофункционального состояния бронхоальвеолярных макрофагов у детей с легкой персистирующей бронхиальной астмой, использующих в качестве базисной терапии стабилизаторы мембран тучных клеток (кромоны).

Материалы и методы исследования.

В исследование были включены дети, находящиеся на обследовании и лечении в детском аллергологическом отделении МУЗ КГБ№1 г. Челябинска.

Критерии включения детей в исследование:

1. Возраст детей от 5 до 15 лет.
2. Отсутствие острых респираторных заболеваний в течение 1 месяца, предшествующего исследованию.
3. Согласие родителей участвовать в исследовании.
4. Дети, не получавшие базисную терапию в течение 4 месяцев до момента исследования;

Критерии исключения детей из исследования:

1. Табакокурение.

Согласно критериям включения /исключения, в исследовании было включено 30 человек. Средний возраст обследованных детей составил 11 лет.

Исследуемую группу составили 20 детей с легкой персистирующей бронхиальной астмой. Стаж заболевания бронхиальной астмой у обследуемых детей составил в среднем 3 года. Контрольную группу составили дети, не имеющие аллергических заболеваний (10 человек).

У всех детей в начале исследования была проведена оценка фагоцитарной активности альвеолярных макрофагов. На следующий день всем детям назначалась базисная терапия. В качестве базисной терапии использовались препараты группы кромонов (Интал, Тайлед). Через 3 месяца на фоне



получаемой базисной терапии у этих же детей проводилась повторная оценка фагоцитарной активности альвеолярных макрофагов.

Индукция мокроты у детей проводилась с использованием гипертонического раствора хлорида натрия по модифицированному протоколу [5, с. 10]. Альвеолярные макрофаги из мокроты выделяли общепринятым методом в нашей модификации (подана заявка на выдачу патента РФ на изобретение, получена приоритетная справка №2010138744 от 20.09.2010).

Согласно клиническим постулатам И.И.Мечникова, фагоцитоз включает, прежде всего, поглощение и переваривание поглощенных частиц. В связи с этим, фагоцитарную функцию бронхоальвеолярных макрофагов детей с бронхиальной астмой мы изучали по их способности к захвату сфер латекса [7, с. 13-14].

Изучение фагоцитарной активности бронхоальвеолярных макрофагов проводили на модели поглощения частиц латекса диаметром 1,2мкм. Культивирование производили в термостате при t 37°C в течение 1 часа в условиях влажной камеры. После культивирования мазки фиксировали метиловым спиртом и окрашивали азуром 11 и эозином по Романовскому - Гимза. При оценке результатов определяли фагоцитарный показатель, отражающий процент макрофагов, содержащих частицы латекса, а также фагоцитарный индекс (количество частиц латекса в 100 макрофагах в перерасчете на 1 клетку). Кроме того, определяли общую фагоцитарную активность по формуле Астальди и Верга [1, с. 63-65].

Для оценки лизосомальной активности нами использовался метод, основанный на инкубации мононуклеарных фагоцитов в среде, содержащей флюоресцирующий краситель - акридиновый оранжевый, который вызывает избирательное свечение лизосом [7, с. 13-14]. О лизосомальной активности макрофагов судили на основании анализа числа акридинпозитивных клеток и индекса лизосомальной активности, отражающего среднюю активность лизосомальных энзимов.

Активность кислой фосфатазы, являющейся индикатором лизосомальной активности, изучали с помощью реакции азосочетания по методу Goldberg и

Baraka [6, с. 544] с использованием нафтол-AS-фосфата и парарозанилина. Интенсивность гистохимической реакции оценивали с помощью цитофотометрической насадки ФМЭП-1А с умножителем ФЭУ-79 и микроскопа «Люмам И-ЭУ42».

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи статистической программы STATISTICA 6.0 (StatSoft, 2001).

Результаты исследования. Анализ полученных результатов позволяет сделать заключение, что у детей с бронхиальной астмой получающих в качестве базисной терапии препараты группы кромонов, функциональное состояние бронхоальвеолярных макрофагов существенно отличалось от такового при отсутствии базисной терапии. Как видно из табл. 1, у детей исследуемой группы до получения базисной терапии число фагоцитов (фагоцитарный показатель) составило $91,36 \pm 13,01$, на фоне лечения кромонами $98,32 \pm 3,35$. В группе сравнения данный показатель оказался равным $93,9 \pm 2,47$.

Таблица 1

Показатели фагоцитарной активности альвеолярных макрофагов.

	Дети с БА до получения кромонов	Дети с БА через 3 месяца лечения кромонами	Контрольная группа
Фагоцитарный показатель, %	$91,36 \pm 13,01$	$98,32 \pm 3,35$	$93,9 \pm 2,47$
Фагоцитарный индекс	$13,13 \pm 5,02^*$	$16,8 \pm 4,43$	$24,85 \pm 5,47$

Примечание: * - значимость различий ($p < 0,05$) с контрольной группой.

Обращает на себя внимание тот факт, что у детей с БА через 3 месяца лечения кромонами, фагоцитарный показатель бронхоальвеолярных макрофагов превышает таковой у этих же детей при отсутствии базисной терапии и у детей контрольной группы. В то же время фагоцитарный индекс бронхоальвеолярных макрофагов у детей с бронхиальной астмой как без базисной терапии, так и на фоне лечения кромонами оказался существенно



сниженным по сравнению с контрольной группой (табл. 1). Так, если у детей контрольной группы фагоцитарный индекс составил $24,85 \pm 5,47$, то у детей с бронхиальной астмой без базисной терапии и через 3 месяца после получения базисной терапии, исследуемый показатель составил соответственно $13,13 \pm 5,02$ и $16,8 \pm 4,43$. При этом обращает на себя внимание, что наиболее сниженным фагоцитарный индекс оказался до назначения базисной терапии ($p < 0,05$).

Таким образом, результаты данной серии исследований позволяют констатировать, что у детей с легкой персистирующей БА, как без базисной терапии, так и через 3 месяца получения кромонов, имеет место снижение фагоцитарного индекса бронхоальвеолярных макрофагов по сравнению с контрольной группой. При этом наиболее выраженное снижение данного показателя выявлено у детей до приема базисной терапии.

Киллинговая функция макрофагов во многом определяется уровнем активности лизосомальных ферментов. Для оценки лизосомальной активности макрофагов нами использован метод флюоресцентного зондирования [7, с. 13-14]. Полученные результаты отражены на рис.1.

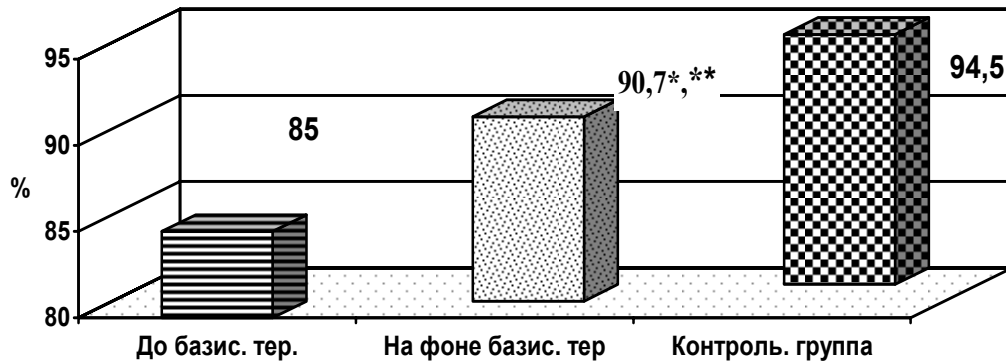


Рис. 1. Оценка лизосомальной активности альвеолярных макрофагов, %.

П р и м е ч а н и е. Значимость различий ($p < 0,05$): * - с контрольной группой, ** - при сравнении с 1 группой.

Как видно из рисунка, число акридиноранжпозитивных клеток (АО+) среди бронхоальвеолярных макрофагов у детей исследуемой группы как до, так и на фоне лечения кромонами снижено по сравнению с таковым в контрольной группе. Так, если у детей контрольной группы данный показатель составил

94,5%, то у больных детей исследуемых групп число акридиноранжпозитивных клеток оказалось равным соответственно 85% и 90,7%.

Наиболее важным индикатором лизосомальной активности является индекс, отражающий средний уровень лизосомальной активности из расчета на одну макрофагальную клетку (индекс лизосомальной активности).

Установлено, что индекс лизосомальной активности бронхоальвеолярных макрофагов детей с бронхиальной астмой обеих исследуемых групп снижен по сравнению с таковым в группе сравнения. Так, если у детей контрольной группы индекс лизосомальной активности макрофагов оказался равным $1,99 \pm 0,1$, то у больных детей бронхиальной астмой исследуемый показатель составил $1,41 \pm 0,23$ (дети без базисной терапии) и $1,68 \pm 0,25$ (на фоне терапии кромонами). Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее выраженное снижение индекса лизосомальной активности выявлено у больных детей, до получения базисной терапии.

Аналогичная закономерность выявлена и при исследовании интенсивности цитохимической реакции на гидролитический лизосомальный фермент - кислую фосфатазу (рис. 2).

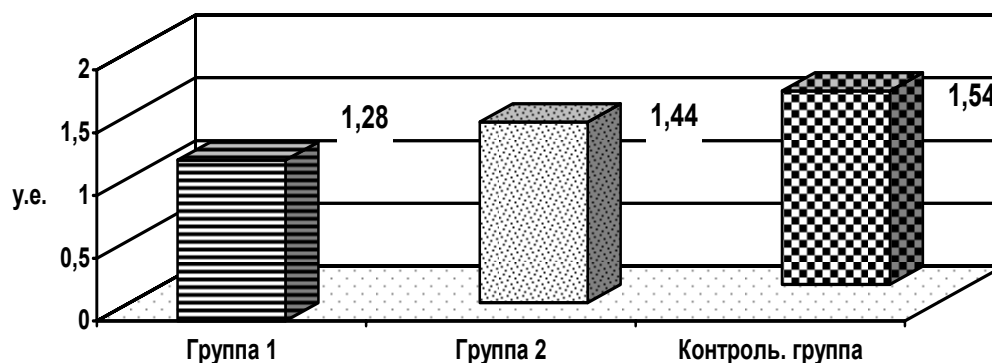


Рис. 2. Оценка интенсивности цитохимической реакции на кислую фосфатазу, ($p > 0,05$).

Нами установлено, что у детей с бронхиальной астмой, принимавших кромоны, активность кислой фосфатазы в альвеолярных макрофагах превысила таковую у детей до получения базисной терапии, о чем свидетельствует средний гистохимический показатель (соответственно



1,44±0,12 и 1,28±0,31). В контрольной группе средний гистохимический показатель кислой фосфатазы был выше относительно исследуемых групп и составил 1,54±0,34.

В целом, результаты настоящего исследования свидетельствуют о положительном влиянии кромонов на морфофункциональное состояние бронхоальвеолярных макрофагов, на что указывает увеличение фагоцитарного индекса и усиление лизосомальной активности (увеличение числа акридиноранжпозитивных клеток и индекса лизосомальной активности, усиление интенсивности энзимогистохимической реакции на кислую фосфатазу).

Библиографический список

1. Брюхин, Г.В. Функциональное состояние элементов системы мононуклеарных фагоцитов у потомства матерей с хроническим поражением печени различной этиологии / Г.В. Брюхин // Иммунология. - 1993. - № 4. - С. 63-65.
2. Геппе, Н.А. Перспективы развития и проблемы детской пульмонологии в России / Н.А. Геппе, И.К. Волков // Пульмонология. – 2007. – № 4. – С. 5-6.
3. Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы. Пересмотр 2007 г. / под ред. А.Г. Чучалина – М.: Атмосфера, 2008. – 108 с.
4. Маянский, А.Н. Очерки о нейтрофиле и макрофаге / А.Н. Маянский, Д.Н. Маянский - Новосибирск: Наука, 1989. – 344 с.
5. Пат. 2364341 РФ Способ получения индуцированной мокроты у детей для оценки степени и характера воспаления слизистой бронхов / В.И. Куличков, Ю.Л. Мизерницкий, О.Г. Рыбакова, Е.Е. Минина, Я.И. Жаков. – №2008116364; заявл. 24.04.2008; опубл. 20.08.2009, Бюл. № 23. – 10 с.
6. Саркисов, Д.С. Микроскопическая техника / Д.С. Саркисов, Ю.Л. Перов - М.: Медицина, 1996. - 544 с.
7. Фрейдлин, И.С. Некоторые морфологические и функциональные характеристики моноцитов периферической крови человека, культивируемых *in vitro* / И.С. Фрейдлин, С.В. Немировский, Т.А. Рудакова // Факторы естественного иммунитета при различных физиологических и патологических состояниях - Омск, 1976. - В. 4. - С. 13-14.
8. Sridhar, A.V. Nedocromil sodium for chronic asthma in children / A.V. Sridhar, M. McKean // Cochrane Database Syst Rev. 2006 Jul 19; Vol. 3. - P. CD004108. Review.
9. Guevara, J.P. Inhaled corticosteroids versus sodium cromoglycate in children and adults with asthma. J.P. Guevara, F.M. Ducharme, R. Keren, et al. Cochrane Database Syst Rev. 2006 Apr 19; Vol. 2. – P. CD003558. Review.

Bibliography

1. Brukhin, G.V. Functional State of Posterity's Mononuclear Phagocyte Elements System from Mothers with Inveterate Liver Damages of Various Ethiology / G.V. Brukhin // Immunology. - 1993. - № 4. - P. 63-65.
2. Freydlin, I.S. Some Morphological and Functional Characterictics of a Man's Peripheral Blood Monocytes Culticated in Vitro / I.S. Freydlin, S.V. Nemirovsky, T.A. Rudakova // The Inborn Immunity Factors ar Various Physiological and Pathologic States. - Омск, 1976. - Iss. 4. - P. 13-14.

3. Guevara, J.P. Inhaled Corticosteroids Versus Sodium Cromoglycate in Children and Adults with Asthma / J.P. Guevara, F.M. Ducharme, R. Keren, et al. - Cochrane Database Syst Rev. 2006 Apr 19; Vol. 2. – P. CD003558. Review.
4. Heppe, N.A. Development Perspectives and Problems of Children's Pulmonology in Russia / N.A.Heppe, I.K. Volkov // Pulmonology. – 2007. – № 4. – P. 5-6.
5. Mayansky, A.N. Sketches on Neutrophil and Macrophage / A.N. Mayansky, D.N. Mayansky. - Novosibirsk: Science, 1989. – 344 p.
6. Pat. 2364341 Russian Federation. The Way of Children's Induced Phlegm Receiving for Level and Character Evaluation of Bronchi Mucosa Inflammation / V.I. Kulichkov, Yu.L. Mizernitsky, O.G. Rybakova, E.E. Minina, Ya.I. Zhakov. – №2008116364; Applic. 24.04.2008; Published 20.08.2009, Bul. № 23. – 10 p.
7. Sarkisov, D.S. Microscopic Equipment / D.S. Sarkisov, Yu.L. Perov. - M.: Medicine, 1996. - 544 p.
8. Sridhar, A.V. Nedocromil Sodium for Chronic Asthma in Children / A.V. Sridhar, M. McKean // Cochrane Database Syst Rev. 2006 Jul 19;Vol. 3. - P. CD004108. Review.
9. The Global Strategy of Bronchial Asthma Treatment and Preventive Measures. Review 2007 / Under the Edit. of A.G. Chuchalin.– M.: Atmosphere, 2008. – 108 p.



УДК 796.86:616.7

ББК 75.716

Даянова Альбина Ривгатовна

кандидат биологических наук,

доцент

Башкирский институт физической культуры (филиал) Урал ГУФК

г.Уфа

Юламанова Гюзель Миниахметовна

кандидат философских наук

Башкирский институт физической культуры (филиал) Урал ГУФК

г.Уфа

Румянцева Эльвира Римовна

доктор биологических наук,

профессор

Башкирский институт физической культуры (филиал) Урал ГУФК

г.Уфа

Dayanova Albina Rivgatovna

Candidate of Biology,

Assistant Professor

Bashkir Institute of Physical Education (Branch) of USUPE

Ufa

Yulamanova Guzel Miniakhmetovna

Candidate of Philosophy,

Assistant Professor,

Bashkir Institute of Physical Education (Branch) of USUPE

Ufa

Rumyantseva Elvira Rimovna

Doctor of Biology,

Professor

Bashkir Institute of Physical Education (Branch) of USUPE

Ufa

**Исследование адаптационных механизмов организма
фехтовальщиков на колясках в тренировочном процессе с использованием
аэробных нагрузок на спортивно-оздоровительном этапе подготовки
Wheelchair Fencers' Adaptive Mechanisms Research in the Training
Process Using Aerobic Exertion on the Sporting and Recreational Training
Stage**

В настоящей статье представлены результаты исследования адаптационных механизмов организма фехтовальщиков на колясках в тренировочном процессе с использованием аэробных нагрузок на спортивно-оздоровительном этапе подготовки.

The given article presents the research results of the wheelchairs fencers' adaptive mechanisms in the training process while using of aerobic exertion on the sporting and recreational training stage.

Ключевые слова: фехтовальщики на колясках, адаптированный гребной тренажер, сердечно-сосудистая система, физическая подготовленность, адаптация.

Key words: wheelchair fencers, adapted rowing training simulator, cardiovascular system, physical fitness, adaptation.

Спортивно-оздоровительный этап подготовки фехтовальщиков с ПОДА имеет оздоровительное направление с перспективой спортивной специализации и перевода на этап начальной подготовки. Одной из основных задач, решаемых на данном этапе, является нормализация деятельности сердечно-сосудистой системы (ССС) спортсмена-инвалида.

Следует отметить, что функциональные и физические возможности фехтовальщиков с ПОДА не могут обеспечить в достаточной степени свободу движений в тренировочном процессе, и поэтому, на наш взгляд, одним из перспективных направлений может являться использование работы с применением адаптированного гребного тренажера на спортивно-оздоровительном этапе подготовки [3].

Целью работы являлось исследование адаптационных механизмов происходящих в организме фехтовальщиков на колясках под влиянием тренировочных нагрузок, с использованием работы на адаптированном гребном тренажере в аэробном режиме на спортивно-оздоровительном этапе подготовки

Организация и методика исследований.

С целью исследования адаптационных механизмов, происходящих в организме фехтовальщиков на колясках с включением в тренировочный процесс, разработанной методики был проведен эксперимент, в котором приняли участие спортсмены-колясочники спортивно-оздоровительной группы в количестве 20. Эксперимент проводился в течение 6 месяцев.

На этапном контроле функционального состояния фехтовальщиков на колясках в годовом тренировочном цикле, для оценки состояния сердечно-сосудистой системы использовались данные ЭКГ, ЧСС, определение двойного произведения и показатели общей физической подготовленности.

На спортивно-оздоровительном этапе разработанная методика с использованием адаптированного гребного тренажера использовалась в конце основной части занятия в качестве вспомогательного средства физической подготовки (рис. 1). Для совершенствования аэробного механизма



энергообеспечения использовался режим работы на адаптированном гребном тренажере в первой зоне интенсивности нагрузки, где затраты покрываются полностью аэробным источником энергии.

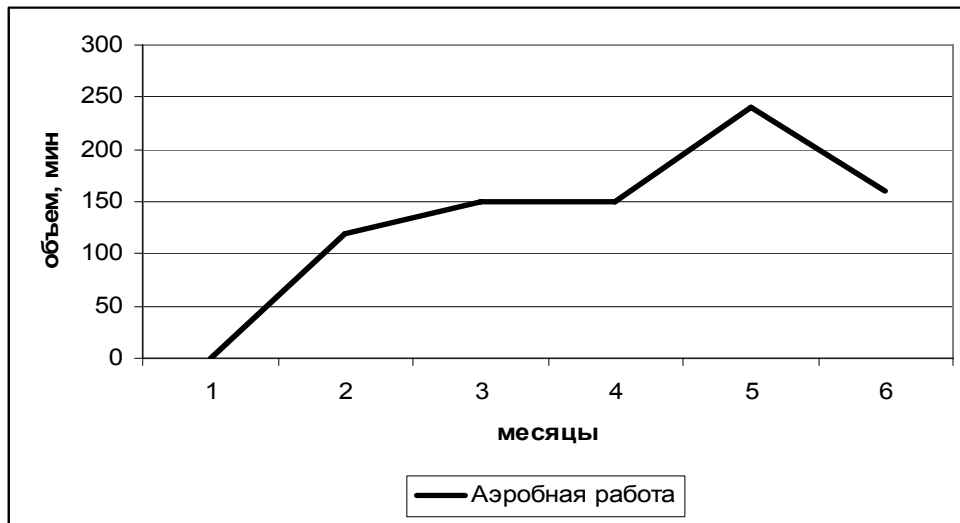


Рисунок 1. Распределение тренировочных средств с использованием адаптированного гребного тренажера в процессе эксперимента на спортивно-оздоровительном этапе подготовки фехтовальщиков-колясочников.

Результаты исследований и их обсуждение.

Перед началом исследования по показателям электрокардиограммы нами были выявлены следующие нарушения в деятельности ССС у спортсменов с ПОДА: миграция водителя ритма у 14,3% обследованных; неполная блокада правой ножки пучка Гиса – 85,7% случаев; неспецифические S-T изменения – 14,3%; синусовая аритмия – 57,1%; синдром ранней реполяризации – 28,6%; сочетанные нарушения – 85,7%.

Однако в данном случае нельзя говорить о нерациональном построении тренировочного процесса или дезадаптации ССС спортсмена-инвалида из-за чрезмерной физической нагрузки [1], т.к. многолетние клинические наблюдения многих ученых [1, 4] указывают на то, что у инвалидов с последствиями травм спинного мозга сердечно-сосудистая система адаптируется к условиям пониженной мышечной активности, отмечается снижение объема циркулируемой крови (ОЦК), уменьшение массы сердца и снижение сократительной способности миокарда. Возникают выраженные нарушения сердечно-сосудистой регуляции [1].

Таким образом, выявленные нарушения в деятельности ССС у фехтовальщиков с ПОДА являются закономерными вторичными отклонениями, развившимися в результате инвалидизации. Следовательно, тренировочный процесс фехтовальщиков на колясках необходимо строить сугубо индивидуально с учетом основного диагноза паралимпийца, уровня его физической подготовленности и функционального состояния сердечно-сосудистой системы.

Анализ интервалов P, PQ, QRS, R–R. В нормальных условиях зубец P имеет округлую форму, длительность его не превышает 0,10 - 0,11 сек. У спортсменов с ПОДА в начале исследования до начала тренировки интервал P составил $0,076 \pm 0,005$ сек, ЧСС - $79,4 \pm 2,13$ уд/мин. После физической нагрузки ЧСС у испытуемых увеличивалась до уровня $83,5 \pm 3,71$ уд/мин, а продолжительность зубца P уменьшалась до цифровых значений $0,070 \pm 0,003$ сек., что свидетельствует об адекватном реагировании сердечно-сосудистой системы атлетов.

Интересным, на наш взгляд, является анализ показателей интервала P-Q у спортсменов-инвалидов. Интервал P-Q измеряется от начала зубца P до начала зубца Q. Сегмент PQ соответствует времени равномерного охвата возбуждением миокарда предсердий и проведения импульса по атриовентрикулярному узлу, предсердно-желудочковому пучку, его ножкам и волокнам Пуркинье. Основное время сегмента PQ занимает задержка проведения импульса в атриовентрикулярном узле. Эта задержка проведения возбуждения является физиологической, она необходима для последовательного сокращения сначала предсердий, а затем желудочков. Отсутствие задержки возбуждения привело бы к одновременному сокращению этих отделов сердца, и перемещение крови из предсердий в желудочки стало бы невозможным.

Длительность интервала P-Q в норме 0,12 – 0,20 сек. Длительность интервалов PQ зависит от ритма сердца: чем ритм чаще, тем длительность этих интервалов короче. Показатели ЧСС в покое у спортсменов с ПОДА в начале исследования составили $79,4 \pm 2,13$ уд/мин; интервал P-Q $0,14 \pm 0,006$ сек.



(находится в пределах нормы). После интенсивной физической нагрузки ЧСС повысился до уровня $83,5 \pm 3,71$ уд/мин; интервал P-Q $0,13 \pm 0,004$ сек.

Анализ проведенных исследований состояния ССС у спортсменов-колясочников позволяет сделать заключение, что целенаправленная тренировка, направленная на повышение уровня функциональных возможностей организма и общей физической подготовленности должна строиться с обязательным учетом выявленных особенностей ССС данной группы спортсменов.

Перед началом работы на адаптированном гребном тренажере проводилась оценка физической подготовленности с выявлением индивидуальной переносимости нагрузок спортсмена-инвалида, по определению двойного произведения. Данный метод оценки был предложен Робинсоном (1967) и модифицирован нами для спортсменов-инвалидов с ПОДА на основании проведенных исследований и выявленных особенностей состояния ССС.

В результате использования разработанной нами методики подготовки с использованием адаптированного гребного тренажера фехтовальщиков на колясках наблюдалась положительная динамика показатели двойного произведения у спортсменов с ПОДА с $36,8 \pm 2,4$ до уровня $48,8 \pm 1,9$ ($>0,01$). Данные цифровые значения свидетельствуют о повышении уровня аэробной системы организма паралимпийцев в результате систематических занятий адаптивным спортом с включением в тренировочный процесс занятий работы аэробной направленности.

Повторные данные электрокардиограммы, проведенные через год систематических занятий с включением в тренировочный процесс работы на адаптированном гребном тренажере выявили, что ЧСС в покое у паралимпийцев снизился до цифровых значений $73,8 \pm 2,22$ уд/мин; интервал P-Q повысился до уровня $0,15 \pm 0,004$ сек., что по данным многих исследователей [1,2] свидетельствует о повышении уровня физической тренированности.

Уменьшение ЧСС снижает потребность миокарда в кислороде, вследствие уменьшения величины его работы, а также увеличивает диастолу.

Возникает она в результате изменений уровней нейровегетативной регуляции в покое, когда наряду с повышением тонуса парасимпатической нервной системы снижается активность симпатико-адреналовой системы.

Показатели ЧСС после тренировочной нагрузки с использованием адаптированного гребного тренажера повысились до $89 \pm 2,59$ уд/мин; интервал P-Q, в свою очередь находились, на уровне $0,13 \pm 0,001$ сек.

Следовательно, можно предположить, что физиологические сдвиги, происходящие в сердечно-сосудистой системе спортсменов с ПОДА, соответствуют проделанной физической работе, а занятия на адаптированном гребном тренажере положительно влияют на работу сердца.

Неполная блокада правой ножки пучка Гиса, выявленная в результате наших исследований в начале эксперимента у 85,7% фехтовальщиков-колясочников, по мнению ученых [2], следует считать патологической, если она сопровождается увеличением длительности QRS и проявляется после интенсивных тренировок. Комплекс QRS образуется в результате возбуждения миокарда желудочков. Первой возбуждается межжелудочковая перегородка, затем желудочки. Интервал QRS у спортсменов с ПОДА в начале эксперимента составлял - $0,076 \pm 0,005$ сек.; по окончании находился на уровне - $0,070 \pm 0,003$ сек., что не отличается от норм, принятых для здоровых спортсменов.

Интервал R-R у 42,9 % обследуемых атлетов до занятий фехтованием на колясках с включением в тренировочный процесс работы на адаптированном гребном тренажере составил - $0,82 \pm 0,014$ сек., у остальных 57,1 % спортсменов с синусовой аритмией, интервал R-R составил - $0,84 \pm 0,03$ сек.

Разброс показателей интервала R-R у паралимпийцев с синусовой аритмией находился в пределах от 1,11-0,77 и до 0,73-0,63 сек.

После года занятий на спортивно-оздоровительном этапе интервал R-R снижался до - $0,68 \pm 0,03$ сек. у испытуемых с синусовой аритмией и $0,67 \pm 0,016$ сек. у оставшейся группы спортсменов, что связано с учащением дыхания тренирующихся.

Математический анализ количественных данных изменения уровня общефизической подготовленности спортсменов-инвалидов в процессе подготовки представлен в таблице.



Таблица

Показатели общефизической подготовленности фехтовальщиков-колясочников спортивно-оздоровительной группы

Упражнения	Среднее значение		Р
	До эксперимента	После эксперимента	
	$X \pm m$	$X \pm m$	
Кистевая динамометрия правой руки (даН)	14,2±1,6	18,7±1,1	<0,05
Кистевая динамометрия левой руки (даН)	10,8±1,5	15,1±1,0	<0,05
Кистевая динамометрия правой руки (сек)	2,1±1,1	5,6±1,01	<0,05
Кистевая динамометрия левой руки (сек)	1,4±0,8	3,6±0,4	<0,05
Сгибания и разгибания рук в упоре лежа, за 10 сек (кол-во раз)	2,6±1,6	3,1±1,4	>0,05
Сгибания и разгибания рук в упоре	4,1±1,0	6,9±0,7	<0,05
Метание мяча (массой 0,5 кг) на дальность из-за головы двумя руками (м)	1,8±0,4	3,9±0,8	<0,05
Метание мяча (массой 0,5 кг) двумя руками от груди (м)	2,0±0,6	3,7±0,4	<0,05
Передача мяча в цель (кол-во точных)	2,6±1,1	5,9±0,9	<0,05
Теппинг-тест (кол-во раз за 3 мин)	133±8,1	154,4±4,1	<0,05
Оценка способности к воспроизведению длинных расстояний (м)	3,2±0,4	1,9±0,3	<0,05
12 минутный тест на адаптированном гребном тренажере (кол-во гребков)	239,5±12,1	281,2±7,4	<0,05

Условные обозначения: р – достоверность различий; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа.

После шести месяцев тренировок с использованием работы на адаптированном гребном тренажере значимые различия между результатами спортсменов-инвалидов до и после эксперимента были обнаружены при выполнении тестовых упражнений – кистевая динамометрия правой руки, даН ($p < 0,05$; 14,2±1,6; 18,7±1,1), кистевая динамометрия левой руки, даН ($p < 0,05$; 10,8±1,5; 15,1±1,0), кистевая динамометрия правой руки, сек ($p < 0,05$; 2,1±1,1; 5,6±1,01), кистевая динамометрия левой руки, сек ($p < 0,05$; 1,4±0,8; 3,6±0,4), сгибания и разгибания рук в упоре ($p < 0,05$; 4,1±1,0; 6,9±0,7), метание мяча (массой 1 кг) из-за головы двумя руками ($p < 0,05$; 1,8±0,4; 3,9±0,8); метание мяча (массой 1 кг) двумя руками от груди ($p < 0,05$; 2,0±0,6; 3,7±0,4), передача мяча в цель ($p < 0,05$; 2,6±1,1; 5,9±0,9), теппинг-тест ($p < 0,05$; 133±8,1; 154,4±4,1), оценка способности к воспроизведению длинных расстояний ($p < 0,05$; 3,2±0,4;

1,9±0,3), 12 минутный тест на адаптированном гребном тренажере ($p < 0,05$; 239,5±12,1; 281,2±7,4), двойное произведение (ДП) ($p < 0,05$; 28,1±1,4; 32,7±0,8).

Выводы. Таким образом, на основании полученных данных проведенного исследования можно утверждать, что включение разработанной методики на спортивно-оздоровительном этапе у фехтовальщиков на колясках стимулирует формирование адаптационных перестроек в организме, оказывает тренирующее воздействие на ССС, повышая его функциональные возможности, что приводит к повышению уровня физической подготовленности фехтовальщиков-колясочников.

Библиографический список

1. Дмитриев В.С. Введение в адаптивную физическую реабилитацию: Монография. М.: ВНИИФК, 2001. 210с. : ил.
2. Орджоникидзе З.Г., Павлов В.И., Дружинин А.Е., Иванова Ю.М. Особенности ЭКГ спортсмена. – Московский научно-практический центр спортивной медицины, М., 2008. (12)
3. Попов Г.И. Искусственная управляющая и предметная среда как факторы управления параметрами двигательных действий спортсменов. // (материалы конф.). М.: 1999. С. 80-84.
4. Солодков А.С., Морозова О.В. Адаптационно-компенсаторные нарушения у детей-инвалидов и их коррекция средствами физической культуры //Теория и практика физической культуры, №1. 1998. С. 36-40.

Bibliography

1. Dmitiyev, V.S. Introduction into Adaptive Physical Rehabilitation: Monograph. - Moscow: All-Rus. Scient.-research Institute of Physical Training, 2001. – 210 p.
2. Ordzhonikidze, Z.G., Pavlov, V.I., Druzhinin, A.E., Ivanova, Yu.M. Special Features of a Sportsman's Electrocardiogram. – Moscow: The Moscow Scientific-and-Practical Centre of Sport Medicine, 2008 (12).
3. Popov, G.I. Artificial Control and Subject Environment as Factors of the Sportsmen's Physical Actions Parameters Management // (Proceedings of Conf.). Moscow. 1999. - P. 80-84.
4. Solodkov A.S., Morozova, O.V. The Invalid Children's Adaptive and Compensatory Deviations and Their Correction by Means of Physical Training //Theory and Practice of Physical Training. - 1998. - №1. - P. 36-40.



УДК 577.15(571.61)

ББК 54.039

Иваченко Любовь Егоровна

кандидат биологических наук,

доцент

кафедра химии

Благовещенский государственный педагогический университет

г. Благовещенск

Лаврентьева Светлана Игоревна

аспирант

кафедра химии

Благовещенский государственный педагогический университет

г. Благовещенск

Трофимцова Ирина Анатольевна

кандидат химических наук,

доцент

кафедра химии

Благовещенский государственный педагогический университет

г. Благовещенск

Коничев Александр Сергеевич

доктор биологических наук,

профессор

Московский государственный областной университет

г. Москва

Гинс Мурат Сабирович

доктор биологических наук,

Зав. лабораторией

Всероссийский научно-исследовательский институт селекции и семеноводства
овощных культур, лаборатория биохимии и физиологии растений

п. Одинцово, Московская область

Ivachenko Lyubov Egorovna

Candidate of Biology,

Assistant Professor

Chair of Chemistry

Blagoveshchensk State Pedagogical University

Blagoveshchensk

Lavrentieva Svetlana Igorevna

Post-graduate

Chair of Chemistry

Blagoveshchensk State Pedagogical University

Blagoveshchensk

Trofimtsova Irina Anatolievna

Candidate of Chemistry

Assistant Professor

Chair of Chemistry

Blagoveshchensk State Pedagogical University
Blagoveshchensk

Konichev Alexandr Sergeevich

Doctor of Biology,

Professor

Moscow State Regional University

Moscow

Gins Murat Sabirovich

Doctor of Biology,

All-Russian Scientific Research Institute of Vegetable Crops Selection and Seed
Breeding, Laboratory of Plant Biochemistry and Physiology

Odintsovo, Moscow Region

**Влияние условий выращивания
на электрофоретические спектры рибонуклеазы, эстеразного и амилазного
комплексов сои**

**Cultivation Conditions Influence
on Electrophoretic Spectra of Ribonuclease, Esterase and Amylase Soybean
Complexes**

Методом энзим-электрофореза исследованы электрофоретические спектры рибонуклеазы, эстеразного и амилазного комплексов в коллекции семян 15 сортов сои различного эколого-географического происхождения, выращенной в разных агроклиматических зонах (Амурская и Московская области). Установлено, что в сортах сои, выращенных в условиях Амурской области выявлена более высокая гетерогенность изучаемых ферментов гидролазного комплекса.

Using the enzyme-electrophoresis method the electrophoretic spectra of ribonuclease, esterase and amylase soybean complexes are investigated in the seed collection of 15 soybean sorts of various ecological-geographical origin, cultivated in different agroclimatic zones (the Amur and the Moscow region). It is established that the soybean sorts cultivated in the Amur region have higher heterogeneity of studied hydrolyzing enzymes.

Ключевые слова: соя, множественные формы, рибонуклеаза, эстеразный комплекс, амилазный комплекс, адаптация

Key words: soybean, diversified forms, ribonuclease, amylase complex, esterase complex, adaptation.

Соя – основная сельскохозяйственная культура Дальнего Востока, требующая достаточного увлажнения, тепла и длины дня. В России 60 % сои выращивают на Дальнем Востоке – прежде всего это Амурская область. Однако отечественными селекционерами созданы сорта, которые позволяют расширить ее агрономический ареал. В настоящее время северная граница опытного и, отчасти, промышленного возделывания сои проходит по центральной



нечерноземной зоне Российской Федерации. По этому региону районированы сорта Магева (Московская область) и Светлая (Рязанская область), которые устойчиво вызревают на широте Москвы и даже севернее ее.

Значительное повышение эффективности селекционных работ и сокращение сроков создания сортов может быть достигнуто на основе использования нового типа маркеров – полиморфизма белковых систем. Изоферменты как маркеры генетической изменчивости широко применяются в исследованиях генофонда растений [7: 335].

Изучение глубинных процессов регуляции жизнедеятельности в процессе адаптации сои, основанное на исследовании изоферментов, имеет существенное значение для выполнения комплекса задач сельскохозяйственного производства и обеспечения населения ценным агропромышленным сырьем и продовольствием.

Необходимо разработать объективные критерии оценки селекционного материала по генотипу. В основе такого подхода лежат исследования по биохимической генетике, и, в первую очередь, электрофоретические методы анализа гетерогенности белков, в том числе ферментов [6:3].

Однако у сои сведения о генетическом контроле большинства белков, особенно ферментов и сопряженность их аллельных вариантов с важными для селекции признаками крайне ограничены. Расширение знаний в данной области позволит исследовать закономерности возникновения неслучайных ассоциаций генов в процессе селекции и разработать эффективные методы подбора пар для гибридизации и отбора генотипов с комплексом необходимых признаков и свойств с помощью системы генетических маркеров.

В связи с акклиматизацией сои в различных регионах России и продвижением на север, появляется необходимость в глубоком изучении ее эколого-генетических и эколого-биохимических механизмов устойчивости и продуктивности в различных условиях произрастания. Ранее нами изучен биохимический состав семян сои, выращенных в Амурской и Московской областях [2:48].

Цель работы состояла в изучении множественных форм рибонуклеазы, эстеразного и амилазного комплексов в семенах сои, выращенных в Амурской и Московской областях.

Для исследований использовали семена сортов сои амурской селекции Всероссийского научно-исследовательского института сои (г. Благовещенск), а также коллекцию сортов сои различного эколого-географического происхождения (из России, Германии, Франции, Швеции, Японии), полученную из Государственного научного центра Всероссийского института растениеводства Российской академии сельскохозяйственных наук (г. Санкт-Петербург). Сою выращивали на агробиостанции Благовещенского государственного педагогического университета (г. Благовещенск, Амурская область) и демонстрационном участке Всероссийского научно-исследовательского института селекции и семеноводства овощных культур (п. Одинцово, Московская область).

Почвенно-климатические условия в местах выращивания значительно отличались по количеству осадков и температуре воздуха. Агрометеорологические условия в Амурской области были крайне неблагоприятными. Засуха в мае и первых двух декадах июня сменились обильными осадками, что привело к значительному переувлажнению почвы. Сумма осадков превысила среднемноголетние показатели. Температура воздуха за вегетационный период была близка к норме. Метеорологические условия в Московской области характеризовались обильными осадками и пониженной температурой в июне. Столь неблагоприятные условия в регионах значительно повлияли на биохимический состав семян сои [2:48].

Электрофоретические спектры ферментов выявляли методом энзим-электрофореза в 7,5% ПААГ по Дэвису [8:407]. Окрашивание на геле зон с ферментативной активностью осуществляли соответствующими гистохимическими методами [5:33; 3:103]. Измерения проводили в двух биологиях и трех аналитиках. Нумерация форм электрофоретических спектров



исследуемых ферментов проведена согласно разработанной нами методике [4:135].

Ранее проведенные нами исследования активности и множественных форм рибонуклеазы в семенах районированных сортов сои показали невысокую гетерогенность фермента [1:64]. При изучении электрофоретических спектров рибонуклеазы в семенах сои сортов коллекции ВИР, выращенных в условиях Амурской области, выявлено восемь форм фермента, в то время как в Московской области семь (рис.). Наибольшее количество форм (четыре), обнаружено в семенах сорта Соер-4 (Саратовская область), выращенного в обоих исследуемых регионах. Минимальное количество форм (одна) обнаружена в сортах ПЭП-22 (Ленинградская область) и Магева (Московская область), выращенной в условиях Московской области. Следует отметить, что в семенах сои сортов Ugra (Швеция), Bravalla (Швеция), СибНИИК-6 (Новосибирская область), СибНИИК-315 (Новосибирская область), выращенных в Амурской и Московской областях также наблюдается по одной форме фермента. Анализ электрофоретических спектров рибонуклеазы в семенах сои исследуемых сортов показал, что преобладают в основном высокоподвижные формы.

При изучении электрофоретических спектров амилазного комплекса в семенах сои, выращенных в Амурской области, выявлено десять форм фермента, а в Московской – девять. Максимальное количество форм (четыре) обнаружено в семенах сорта Major (Франция), возделываемых в обоих регионах. В Амурской области наибольшее количество форм установлено также для сорта Соер-4 (Саратовская область). Наименьшее количество форм (одна) выявлено для сорта Магева (Московская область).

Анализируя электрофоретические спектры эстеразного комплекса в семенах сортов сои, выращенных в различных агроклиматических зонах (Амурская и Московская области), следует отметить незначительную гетерогенность данного фермента (от двух до четырех форм), как по областям возделывания, так и по сортам.

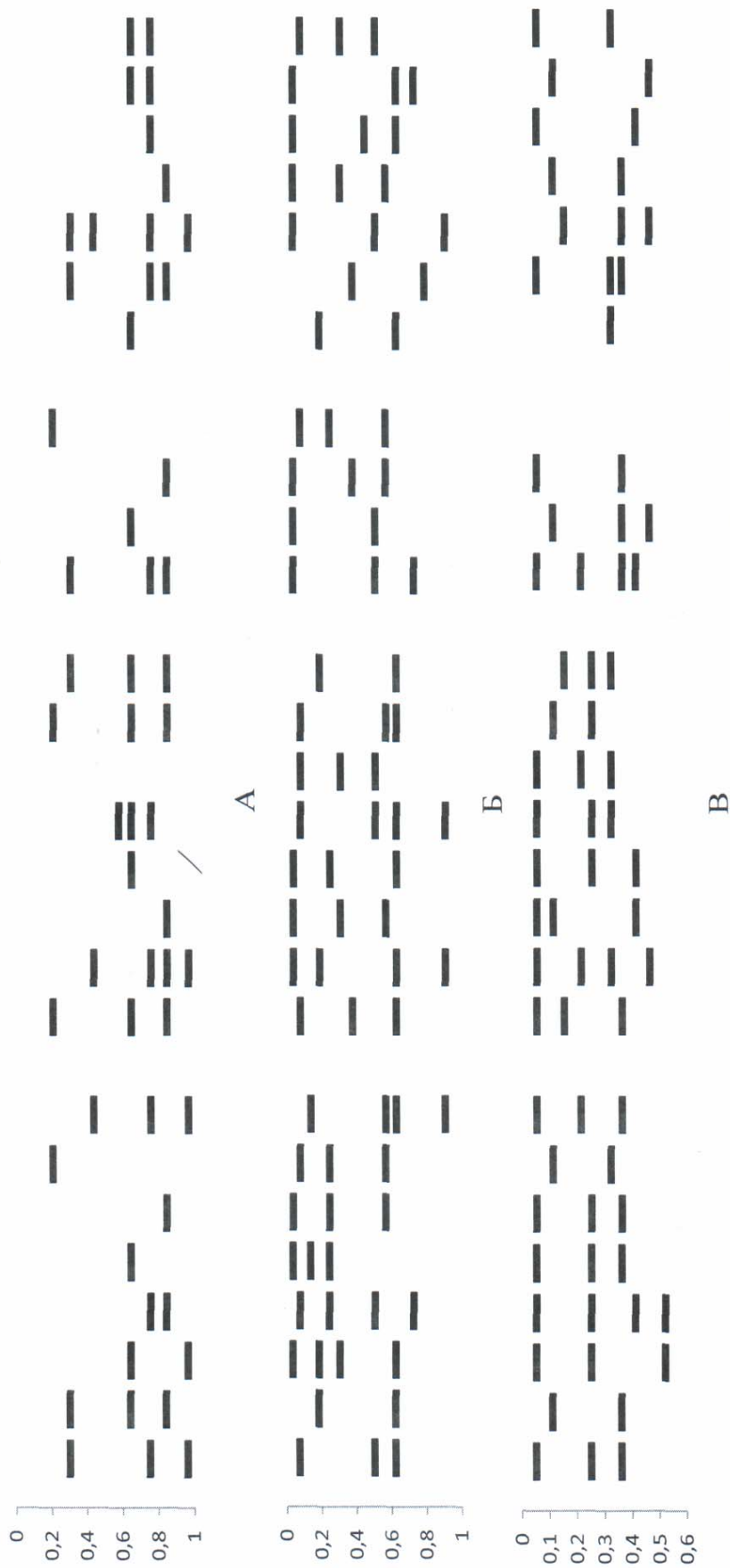


Рис. Электрофоретические спектры некоторых гидролаз: А – электрофоретические спектры рибонуклеазы, Б – электрофоретические спектры эстеразного комплекса, В – электрофоретические спектры амилазного комплекса. Сорта: 1 – Соната, 2 – Гармония, 3 – Оајасі, 4 – Major, 5 – Ugra, 6 – Bravalla, 7 – ПЭП-22, 8 – Waetstater, 9 – Магева, 10 – Светлая, 11 – Соер-4, 12 – СибНИИК-6, 13 – СибНИИК-315, 14 – Линия-1040-42, 15 – Линия-52М.



В семенах сои, выращенной в условиях Амурской области, выявлено двенадцать форм фермента, а в Московской – тринадцать. Наибольшее количество форм (четыре) обнаружено в сортах сои, возделываемых в Амурской области, таких как Major (Франция), Oajachi (Япония), Waetshater (Германия) и гибрида Линия 1040-42. Минимальное количество форм (две) наблюдается в семенах сои, выращенных в условиях Московской области, таких как Магева (Московская область), Светлая (Рязанская область) и Гармония (Амурская область). Для сорта Гармония, выращенного в Амурской области также наблюдается две формы фермента. Выявлено, что сорта Соната, Гармония (Амурская область), Gravalla (Швеция), СибНИИК-6, СибНИИК-315 (Новосибирская область), ПЭП-22 (Ленинградская область) и Линия-52М имеют одинаковое количество форм эстеразного комплекса и сходную электрофоретическую подвижность, независимо от зоны произрастания, что свидетельствует о высокой стабильности этого комплекса.

Таким образом, наибольшее количество форм характерно для сортов Соер-4 (Саратовская область) и Major (Франция), как в Амурской области, так и в Московской. Московский сорт Магева имеет минимальное количество форм по всем исследуемым гидролазам. По результатам исследования, установлено, что у сортообразцов, выращенных в условиях Амурской области выявлена более высокая гетерогенность, что свидетельствует о лучшей адаптации, поскольку условия Дальнего Востока больше соответствуют условиям произрастания сои.

Библиографический список:

1. Иваченко, Л. Е. Активность и множественные формы рибонуклеазы в семенах районированных сортов сои Амурской области / Л. Е. Иваченко, В. И. Шаройко, С. А. Лескова // Проблемы экологии Верхнего Приамурья: сб. науч. тр. / под общ. ред. Л. Г. Колесниковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – Вып. 5. – С. 58-65.
2. Иваченко, Л.Е. Сравнительный биохимический состав семян сои, выращенных в Амурской и Московской областях / Л. Е. Иваченко. // Вестник РАСХН. – 2006. – № 6. – С. 47-49.
3. Иваченко, Л. Е. Методы изучения полиморфизма ферментов сои / Л. Е. Иваченко [и др.]. – Благовещенск: изд-во БГПУ, 2008. – 142 с.
4. Иваченко, Л. Е. Ферменты сои: монография. / Л. Е. Иваченко. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. – 142 с.
5. Левитес, Е. В. Генетика изоферментов растений / Е. В. Левитес. – Новосибирск: Наука, 1986. – 145 с.

6. Романова, Е. В. Полиморфизм гордеина и изоферментов и их селекционная значимость у ярового ячменя: автореф. дис...канд. с.-х. наук / Е. В. Романова. – М., – 1992. – 23 с.

7. Юренкова, С. И. Полиморфизм видов льна по изоферментным и метаболическим маркерам / С. И. Юренкова [и др.]. // Генетика. – 2005. – Т. 41. – № 3. – С. 334-340.

8. Devis, B. J. Disc Electrophoresis. II. Method and Application to Human Serum Proteinase [Text] / B. J. Devis. // Ann. N.Y.Acad. Sci. – 1964. – V. 121. – № 1. – P. 404-427.

Bibliography

1. Devis, B. J. Disc Electrophoresis. II. Method and Application to Human Serum Proteinase [Text] / B. J. Devis. // Ann. N.Y.Acad. Sci. – 1964. – V. 121. – № 1. – P. 404-427.

2. Ivachenko, L. E. Activity and Diversified Forms of Ribonuclease in the Seeds of the Zoned Sorts from the Amur Region [Text] / L. E. Ivachenko, V. I. Sharoyko, S. A. Leskova. // Problems of Ecology of the Amur Region: Collection of Scientific Works / Under the Edition of Professor L. G. Kolesnikova. – Blagoveshchensk: Publishing House of BSPU, 2000. – Iss. 5. – P. 58-65.

3. Ivachenko, L. E. Comparative Biochemical Composition of the Soybean Seeds of Cultivated in the Amur and the Moscow Regions [Text] / L. E. Ivachenko [et al.]. // Bulletin of RASA. – 2006. – № 6. – P. 47-49.

4. Ivachenko, L. E. Methods of Soybean Enzymes Polymorphism Studying [Text] / L. E. Ivachenko [et al.]. – Blagoveshchensk: Publishing House of BSPU, 2008. – 142 p.

5. Ivachenko, L. E. Soybean Enzymes: Monograph [Text] / L. E. Ivachenko. – Blagoveshchensk: Publishing House of BSPU, 2010. – 142 p.

6. Levites, E. V. Genetics of Plant Isoenzyme [Text] / E. V. Levites. – Novosibirsk: Science, 1986. – 145 p.

7. Romanova, E.V. Hordein and Isoenzyme Polymorphism and Their Selection Significance of the Spring Barley: Synopsis of Diss. ... Cand. of Agricult. / E. V. Romanova. – М., 1992. – 23 p.

8. Yurenkova, S. I. Polymorphism of Flax Kinds According to isoenzyme and Metabolic Markers / S. I. Yurenkova [et al.]. // Genetics. – 2005. – Т. 41. – №3. – P. 334-340.



УДК 612.74
ББК 28.072

Лобанов Сергей Александрович

доктор медицинских наук,
профессор
г. Уфа

Черепанов Николай Сергеевич

аспирант
г. Уфа

Султанов Ильгиз Ханифович

преподаватель
г. Уфа

Lobanov Sergey Alexandrovich

Doctor of Medicine,
Professor
Ufa

Cherepanov Nikolay Sergeevich

Post-graduate
Ufa

Sultanov Ilgiz Khanifovich

Lecturer
Ufa

Особенности процессов окислительной модификации белков и содержание молекул средней массы при длительной гиподинамии
Peculiarities of Protein Oxidative Modification Processes and Average Weight Molecules Content Under Long-Term Hypodynamia

У экспериментальных животных в ткани мозжечка в условиях длительной гиподинамии прослеживается повышение показателей окислительной модификации белков и уровня молекул средней массы. Данные экспериментальных исследований позволяют отметить, что содержание определяемых молекул средней массы в гомогенате полученным из разных полушарий ткани мозжечка имеет существенное различие.

The rising of protein oxidative modification and the level of average weight molecules can be traced in of experimental animals under long-term hypodynamia. The experimental research data allow to register that the content of the defined average weight molecules in the homogenate obtained from different hemispheres of cerebellum tissue has significant difference.

Ключевые слова: мозжечок, гиподинамия, окислительная модификация белков, молекулы средней массы.

Key words: cerebellum, hypodynamia, protein oxidative modification, average weight molecules.

Длительная гиподинамия вызывает существенные изменения во всем организме, что проявляется в первую очередь на молекулярном уровне в виде

изменения обмена веществ [1,2,3,11,23]. В этих экстремальных условиях нарушения гомеостаза выявляются даже в таких хорошо защищенных и устойчивых структурах как головной мозг. В основе развития возникающих функциональных и структурных нарушений находятся выраженные изменения обмена веществ [2,3,7,9,10]. Изменения в мембранных структурах клеток нервной системы, связанные с действием длительной гиподинамии могут быть обусловлены нарушением обмена белков, липидов, углеводов. В основе этих существующих метаболических проявлений лежит разобщение таких хорошо сбалансированных процессов в системе анаболизм – катаболизм [11,15,19,20,23].

Длительная гиподинамия как негативный фактор и фактор стресса способна активировать окислительные процессы и приводить к окислительной модификации белковых структур и составляющих их элементов. В этих условиях прослеживается деградация высокомолекулярных белковых и липидных структур интактных клеток и их внутриклеточных мембранных и немембранных органелл. Факторы стресса способны вызывать не только нарушения структуры клеточных мембран, но и даже их разрушение [4,5,8,21,23].

Известно, что длительно действующие экстремальные факторы способны вызывать изменения в гомеостазе клеток, что проявляется нарушениями в обмене веществ, в том числе они прослеживаются и в обмене белков. Образующиеся при этом промежуточные продукты могут быть компонентами клеточной дезорганизации, неполного распада высокомолекулярных соединений белковой природы, которые представляют собой молекулы средней массы. Эти промежуточные компоненты распада мембранных и немембранных структур клеток и межклеточного матрикса могут являться токсическими субстратами. Высокое содержание молекул средней массы может оказывать негативное действие на состояние гомеостаза и даже привести к развитию явлений эндотоксикоза [1,6,12,13,23].

Анализ доступной литературы позволяет проследить, что большое количество работ посвящено изучению влияния гиподинамии на различные органы и системы, отдельные биохимические показатели [14,16,17,18,22].



В тоже время следует отметить, что влияние длительной гиподинамии на показатели процесса окислительной модификации белков и содержание молекул средней массы в разных полушариях мозжечка не изучалось.

Целью нашей работы явилось исследование особенностей процессов окислительной модификации белков и содержание молекул средней массы при длительной гиподинамии в разных полушариях мозжечка экспериментальных животных.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом для исследований служил мозжечок, который замораживали в жидком азоте после выведения животного из эксперимента. Затем готовили гомогенат из ткани мозжечка экспериментальных животных и группы крыс (контроль), находящихся в обычных условиях вивария. Забор мозжечка осуществлялся днем у 33 животных (группа контроля), у 57 крыс находящихся в условиях гиподинамии в течение 120 суток и у 39 крыс после гиподинамии и введения внутривенно 12,75% раствора гликозаминогликанов (12,75 г гликозаминогликанов растворяли в 100 мл 0,9% физраствора). Гликозаминогликаны вводились 1 раз в сутки в течение всего эксперимента.

Для проведения биохимических исследований гомогенат полученный из ткани мозжечка центрифугировали в течение 15 минут при 3000 об/мин на клинической центрифуге (через 25 минут после забора материала) [1,6,17]. После центрифугирования осадок удаляли и проводили исследования для определения содержания белковых компонентов в ткани мозжечка. Для определения окислительной модификации белков разных полушарий мозжечка крыс использовали метод Дубининой Е.Е. и др. [7,9,14].

Оптическую плотность образовавшихся динитрофенилгидразонов регистрировали при длинах волн: 346 и 370 нм (альдегидные и кетонные продукты окислительной модификации нейтрального характера), а также при 430 нм и 530 нм (альдегидные и кетонные продукты окислительной модификации основного характера). Степень окислительной модификации белков выражали в единицах оптической плотности, отнесенных на 1 мл биологического материала (е.о.п./мл). Содержание молекул средней массы в

гомогенате разных полушарий мозжечка крыс определяли по методу Габриэлян Н.И. и др. [7].

Оценка достоверности различий между данными, полученными в результате исследования, проводилась с использованием t-критерия Стьюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов проведенных исследований позволяет судить об особенностях изменений продуктов окислительной модификации белков в гомогенатах разных полушарий мозжечка экспериментальных крыс находящихся в условиях длительной гиподинамии.

Биохимические исследования гомогенатов мозжечка позволили проследить особенности динамики белковых молекул при действии экстремальных факторов. Было выявлено изменение содержания таких соединений как динитрофенилгидразины, которые относятся к группе альдегидопроизводных и кетонпроизводных, имеющих нейтральный характер. Эти соединения регистрировались при длине волн 356 нм и 370 нм (табл. 1). Содержание этих комплексных структур в правом полушарии мозжечка возрастало почти на 195 % , а в левом полушарии до 269 %. В тоже время в ткани мозжечка были выявлены альдегидопроизводные и кетонпроизводные соединения, имеющие основной характер. Уровень этих соединений повышался от 208 до 320 % в правом полушарии, а в левом от 200 до 265 % по сравнению с контрольной группой. Соединения данной группы регистрировались при длине волн 430 нм и 530 нм (табл. 1). Следует отметить, что данный показатель в гомогенате ткани мозжечка крыс при длительной гиподинамии существенно изменялся при разной длине волны по сравнению с контрольной группой.

Для коррекции, возникающих изменений содержания и соотношения белковых молекул использовались гликозаминогликаны в виде 12,75 % раствора интраперитонеально. Результаты проведенных исследований позволяют выявить закономерности и проследить особенности распределения окисленных форм белковых молекул в разных полушариях мозжечка. Эти изменения показателей наблюдались как в условиях длительной гиподинамии, так и у животных, входящих в группу контроля. В ходе экспериментального



исследования в правом полушарии мозжечка крыс было обнаружено, что суммарное содержание продуктов окислительной модификации с нейтральным и основным характером имел тенденцию к возрастанию от 188 % (длина волны 356 и 370 нм) до 330 % (длина волны 430 и 530 нм). Однако, в левом полушарии мозжечка наблюдалась тенденция к уменьшению содержания как продуктов нейтрального характера (от 259 % до 217 %), так и основного характера (от 264 % до 157 %).

Таблица 1

Содержание продуктов перекисного окисления белков в гомогенате ткани мозжечка крыс при длительной гиподинамии (ед. оп. пл./мл)

Исследуемые группы		Длины волн регистрации			
		$\lambda = 356$ нм	$\lambda = 370$ нм	$\lambda = 430$ нм	$\lambda = 530$ нм
Контроль	Пр.	7,28±0,31*	7,07±0,27*	3,11±0,17	0,67±0,15*
	Лев.	5,49±0,56	6,12±0,25*	2,66±0,23	1,14±0,07
Гиподинамия 30 суток	Пр	9,43±0,21*	9,15±0,26*	3,34±0,08*	1,41±0,08
	Лев	10,05±0,12*	9,88±0,15*	4,11±0,12*	1,25±0,03*
Гиподинамия 120 суток	Пр.	14,21±0,15*	12,89±0,31*	6,48±0,21*	2,15±0,11
	Лев.	14,78±0,27*	13,56±0,08*	7,07±0,07*	2,28±0,07*

Примечание: * — различия достоверны по сравнению с контрольной группой ($p < 0,05$).

Таблица 2

Содержание продуктов перекисного окисления белков в гомогенате ткани мозжечка при длительной гиподинамии и коррекции (ед. оп. пл./мл)

Исследуемые группы		Длины волн регистрации			
		$\lambda = 356$ нм	$\lambda = 370$ нм	$\lambda = 430$ нм	$\lambda = 530$ нм
Контроль	Пр.	6,81±0,28*	6,42±0,21*	2,71±0,13*	0,46±0,13*
	Лев.	5,15±0,44	5,73±0,18*	2,32±0,18	0,87±0,05*
Гиподинамия 30 суток	Пр	8,71±0,17*	8,48±0,23*	2,89±0,06*	1,23±0,04*
	Лев	9,34±0,11*	8,79±0,11*	3,61±0,07*	1,11±0,02*
Гиподинамия 120 суток	Пр.	12,81±0,09*	11,63±0,25*	5,47±0,16*	1,52±0,09
	Лев.	13,35±0,22*	12,49±0,07*	6,13±0,04*	1,37±0,03*

Примечание: * — различия достоверны по сравнению с контрольной группой ($p < 0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что окислительная деструкция белков в ткани мозжечка является физиологическим процессом, наблюдающимся как у животных группы контроля, так и у крыс при длительной гиподинамии. Различия заключались в том, что у крыс, находящихся в условиях длительной 120-суточной гиподинамии эти процессы протекали более интенсивно, о чем свидетельствуют достоверные различия в содержании окисленных продуктов.

Для детального изучения механизмов адаптации – дезадаптации нами были исследованы молекулы средней массы в разных полушариях мозжечка в условиях действия экстремальных факторов. Результаты изучения содержания молекул средней массы в гомогенате разных полушарий ткани мозжечка в контроле составляли в правом полушарии $0,223 \pm 0,078$ (ед. оп. пл./мл), а в левом полушарии $0,218 \pm 0,082$ (ед. оп. пл./мл).

У экспериментальных животных в условиях длительной 120 суточной гиподинамии в динамике было определено содержание молекул средней массы представленное на рисунке 1.

Анализ результатов исследования содержания молекул средней массы в гомогенате разных полушарий мозжечка показал их возрастание. При этом в правом полушарии мозжечка крыс их содержание увеличивалось почти до 483%, а в левом полушарии до 522 % по сравнению с контрольной группой.

После введения раствора гликозаминогликана отмечалось существенное снижение уровня молекул средней массы. Было прослежено уменьшение содержания средномолекулярных пептидов в правом полушарии до 152 %, а в левом полушарии только до 170 %.

Основной причиной повышения содержания молекул средней массы, по нашему мнению и с учетом литературных данных, в гомогенате разных полушарий мозжечка можно связать с усиленным образованием этих пептидов за счёт появления избыточного количества деформированных белковых метаболитов и продуктов, имеющих в своём составе углеводные компоненты [3,5,7]. Увеличение концентрации молекул средней массы в биологических



жидкостях наблюдается при разных патологических состояниях, сопровождающихся эндогенной интоксикацией [9,15,17,20].

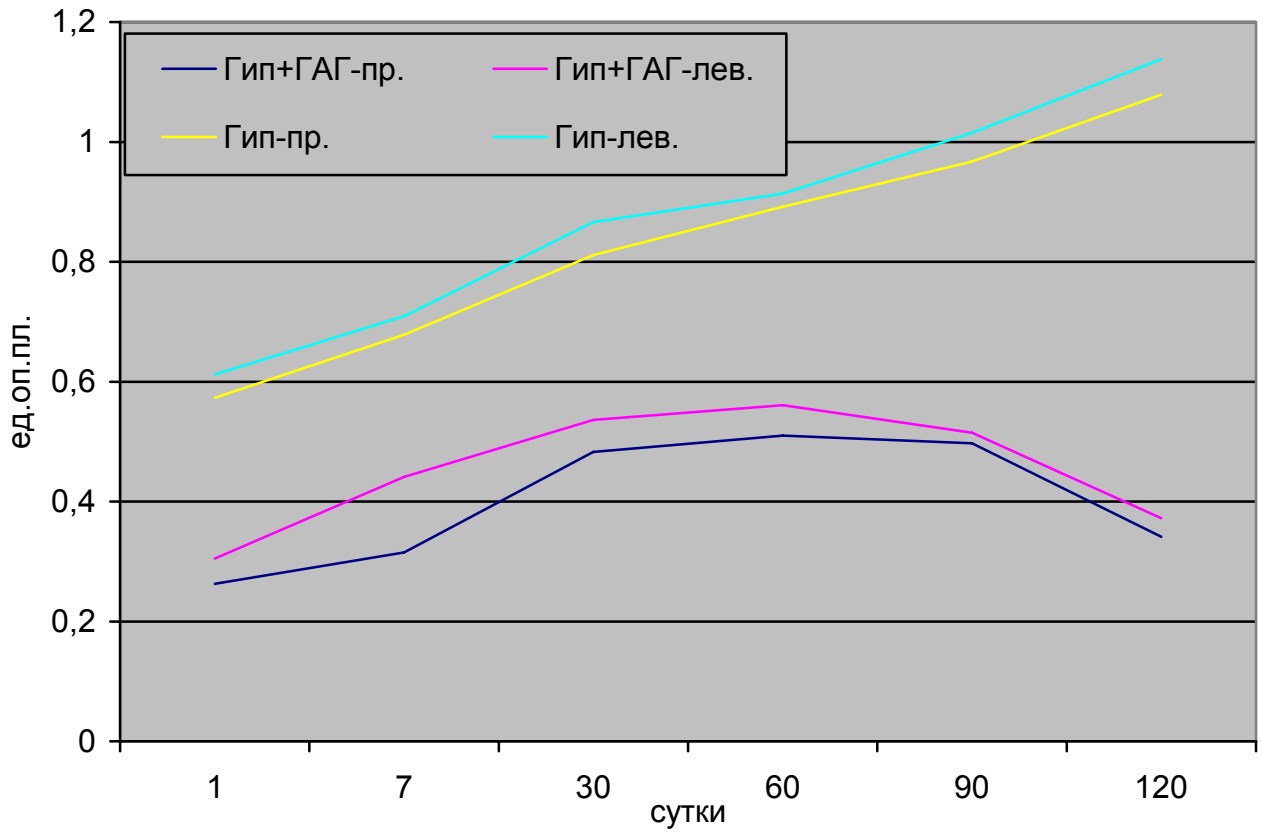


Рис. 1. Содержание молекул средней массы в мозжечке у крыс при длительной гиподинамии в динамике (ед.опт.пл.)

Гип-пр. – правое полушарие мозжечка при гиподинамии

Гип-лев. – левое полушарие мозжечка при гиподинамии

Гип-ГАГ-пр. - правое полушарие мозжечка при гиподинамии и введении гликозаминогликанов

Гип-ГАГ-лев. - левое полушарие мозжечка при гиподинамии и введении гликозаминогликанов

Из литературы известно, что среднемолекулярные олигопептиды являются основным биохимическим маркёром. Они являются отражением уровня нарушения метаболизма белковых молекул [9,15,17,23]. Молекулы средней массы могут быть близки по строению к регуляторным пептидам и оказывать влияние на жизнедеятельность всех органов и систем. Они также способны соединяться с рецепторами на любой клетке и блокировать их

деятельность [9,12,15]. Известно, что при действии экстремальных факторов наблюдается постраницсионная модификация белков клеточных мембран [19,20,21]. С учетом этих особенностей можно предположить, что изменение уровня молекул средней массы в разных полушариях мозжечка при длительной гиподинамии является одним из механизмов регуляции процессов компенсаторной реакции в ответ на стресс или служить проявлением их антиоксидантного действия [5,16,18,20,21].

Полученные данные свидетельствуют о том, что определение уровня молекул средней массы в гомогенате разных полушарий мозжечка может служить дополнительным диагностическим критерием прогнозирования развития осложнений при действии факторов стресса.

ВЫВОДЫ

У экспериментальных крыс при длительной гиподинамии увеличивается содержание продуктов окислительной модификации белков, имеющих нейтральный характер в правом полушарии мозжечка почти на 195 % , а в левом - 269%, в тоже время уровень соединений имеющих основной характер в разных полушариях этих животных колебался от 208 до 320% и 200 – 265% по сравнению с контрольной группой.

В гомогенате разных полушарий мозжечка экспериментальных животных при длительной гиподинамии наблюдалось повышение уровня молекул средней массы на 483% в правом и до 522% в левом полушарии соответственно по сравнению с контрольной группой.

Применение гликозаминогликанов способствовало снижению содержания продуктов перекисного окисления белков и молекул средней массы в ткани мозжечка в условиях действия длительной 120 суточной гиподинамии.

Библиографический список

1. Ангельски, С. Клиническая биохимия / С. Ангельски, З. Якубовски, Г. Доминичак — Сопот, 1988. — С. 135-158.
2. Болдарев, А. Свободные радикалы в нормальном и ишемическом мозге / А. Болдарев, М. Куклей // Нейрохимия. - 1996. - №13. - С. 271 - 278.
3. Величковский, Б.Т. Свободнорадикальное окисление как звено срочной и долговременной адаптации организма к факторам окружающей среды // Вестник РАМН. — 2001. - № 6. — С. 45-52.
4. Владимиров, Ю.А. Свободные радикалы в биологических системах / Ю.А.Владимиров //Соросовский образовательный журнал. — 2000. - № 12. — С. 13-19.



5. Гаврилов, В.Б. Определение тирозин — и триптофансодержащих пептидов в плазме крови по поглощению в УФ-области спектра / В.Б. Гаврилов, Н.Ф. Лобко, С.В. Конев // *Клин. лаб. диагн.* - 2004. - Вып.3. - С. 12 - 16.
6. Горячковский, А.М. Клиническая биохимия / А.М. Горячковский — Одесса: Астропринт, 2004. — С. 287-325.
7. Дубинина, Е. Окислительная модификация белков / Е. Дубинина, В. Шугалей // *Успехи современной биологии.* - 1993. - Т. 113, Вып. 1. - С. 71-81.
8. Казимирко, В.К. Свободнорадикальное окисление и антиоксидантная терапия / В.К. Казимирко. – Киев: Морион, 2004. – 160 с.
9. Карякина, Е.В. Молекулы средней массы как интегральный показатель метаболических нарушений / Е.В. Карякина, С.В. Белова // *Клин. лаб. диагн.* - 2004. - Вып. 3. - С. 4-8.
10. Лобанов, С.А. Влияние гипоксии и гиподинамии на функции мозжечка (экспериментальное исследование): Монография / С.А. Лобанов, Е.В. Данилов. - Уфа, изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2009. – 120 с.
11. Лобанов, С.А. Функциональные и биохимические особенности липидов мозжечка крыс при стрессе / С.А. Лобанов, Н.С.Черепанов, О.В. Шабалина // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* - 2010, № 11 С. 297-310.
12. Мазур, И.А. Метаболитотропные препараты / И.А. Мазур, И.С. Чекман, И.Ф. Беленичев. – Киев, Запорожье, 2007. – 309 с.
13. Мари, Р. Биохимия человека. Т. 2 / Р. Марри, Д. Греннер, П. Мейес, В. Родуэлл, пер. с англ. М.Д. Гроздовой. - Москва: МИР, 1993. - 415 с.
14. Дубинина, Е.Е. Окислительная модификация белков сыворотки крови человека, метод её определения / Е.Е. Дубинина, С.О. Бурмистров, Д.А. Ходов [и др.] // *Вопросы медицинской химии.* — 1995. — Т. 41, Вып. 1.-С. 24-25.
15. Промыслов, В.Ш. Роль липидов фракции средних молекул в характеристике патологического процесса / В.Ш. Промыслов, Л.И. Левченко, М.Л. Демчук [и др.] // *Вопр. мед. химии.* — 1989. — Вып. 4. — С. 105-107
16. Сергиенко, Е.А., Дроздова А.В. Функциональная асимметрия полушарий мозга. / Е.А. Сергиенко, А.В. Дроздова // *Функциональная межполушарная асимметрия.* Под ред. Боголепова Н.Н., Фокина В.Ф. 2004. С. 219-257.
17. Габриэлян, Н.И. Скрининговый метод определения средних молекул в биологических жидкостях. Метод. рекомендации / Н.И. Габриэлян, Э.Р. Левицкий, А.А. Дмитриев [и др.] - М., 1985. - 18 с.
18. Боголепова, Н.Н. Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. / Н.Н. Боголепова, В.Ф. Фокина – М: Научный мир, 2004. – 728 с.
19. Зенков, Н. К. Окислительный стресс: биохимический и патофизиологический аспекты / Н.К. Зенков, В.З. Ланкин, Е. Б. Меньщикова. -М.: МАИК, 2001. - 343 с.
20. Banegas, I. Plasma aminopeptidase activities in rats after left and right intrastriatal administration of 6-hydroxydopamine / I. Banegas, I. Prieto, F. Vives, F. Alba // *Neuroendocrinology* 2004. 80 (4): P. 219-224.
21. Hering-Hanit, R. A. Asymmetry of fetal cerebral hemispheres: in utero ultrasound study R. Hering-Hanit, R. Achiron, S. Lipitz, A. Achiron, // *Arch Dis Child Fetal Neonatal* Ed 2001; Vol. 85; P. 194-196.
22. Horn, F. *Biochemie des Menschen* / F. Horn, M. Isabelle, N. Schneider. / – Stuttgart: Thieme. 2005, P. 78-80
23. Loffler, G.T. *Biochemie and Pathobiochemie* / G.T. Loffler, P.E. Petrides – Berlin: Springer, 2003, P. 88-91

Bibliography

1. Angelski, S. C. *Clinical Biochemistry* / S. Angelski, Z. Yakubovski, D. Dominichak. — Sopot, 1988. — P. 135-158.
2. Banegas, I. Plasma Aminopeptidase Activities in Rats After Left and Right Intrastriatal Administration of 6-Hydroxydopamine / I. Banegas, I. Prieto, F. Vives, F. Alba // *Neuroendocrinology.* - 2004. - 80 (4). - P. 219-224.

3. Bogolepova, N.N. Functional Interparencephalon Asymmetry: Reader / N.N. Bogolepova, V.F. Fokina. – M.: Scientific World, 2004. – 728 p.
4. Boldarev, A. Free Radicals in Usual and Ischemic Brain / A. Boldarev, M. Kukley // *Neurochemistry*. - 1996. - №13. - P. 271-278.
5. Dubinina, E.E. Protein Oxidative Modification / E.E. Dubinina, V. Shugaley // *Modern Biology March*. - 1993. - V. 113, Iss. 1. - P. 71-81.
6. Dubinina, E.E. Protein Oxidative Modification of a Man's Blood Serum, Determination Method / E.E. Dubinina, S.O. Burmistrov, D.A. Khodov [et al.] // *Questions of Medical Chemistry*. — 1995. — V. 41, Iss. 1. - P. 24-25.
7. Gabrielyan, N.I. Screening Method for Average Molecules Determination in Biological Liquids: Methodological Recommendations / N.I. Gabrielyan, E.R. Levitsky, A.A. Dmitriev [et al.] - M., 1985. - 18 p.
8. Gavrilov, V.B. Determination of Tyrosine and Tryptophan-Containing Peptides in the Blood Plasm by the Absorbption of Ultraviolet Spectrum / V.B. Gavrilov, N.F. Lobko, S.V. Konev // *Clin. Laborat. Diagn.* - 2004. - Iss.3. - P. 12 - 16.
9. Goryachkovsky, A.M. *Clinical Biochemistry* / A.M. Goryachkovsky. — Odessa: Astroprint, 2004. — P. 287-325.
10. Hering-Hanit, R. A. Asymmetry of Fetal Cerebral Hemispheres: In Utero Ultrasound Study R. Hering-Hanit, R. Achiron, S. Lipitz, A. Achiron, // *Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed* 2001; Vol. 85; P. 194-196.
11. Horn, F. *Biochemie des Menschen* / F. Horn, M. Isabelle, N. Schneider. – Stuttgart: Thieme, 2005. - P. 78-80.
12. Karyakina, E.V. Average Weight Molecules as an Integral Marker of Metabolic Disorder / E.V. Karyakina, S.V. Belova // *Clin. Laborat. Diagn.* - 2004. - Iss. 3. - P. 4-8.
13. Kazimirko, V.K. *Free Radical Oxidation and Antioxidative Therapy* / V.K. Kazimirko. – Kiev: Morion, 2004. – 160 p.
14. Lobanov, S.A. Hypoxia and Hypodynamia Influence on Cerebellum Functions (Experimental Research): Monograph / S.A. Lobanov, E.V. Danilov. – Ufa: Publishing House of BSPU n.a. M. Aknulla, 2009. – 120 p.
15. Lobanov, S.A. Functional and Biochemical Peculiarities of the Rats' Cerebellum Lipids Unde Stress Conditions // S.A. Lobanov, N.S. Cherepanov, O.V. Shabalina // *Herald of Chelyabinsk State University*. – 2010. - № 11. - P. 297-310.
16. Loffler, G.T. *Biochemie and Pathobiochemie* / G.T. Loffler, P.E. Petrides. – Berlin: Springer, 2003. - P. 88-91.
17. Marry, R. *Man's Biochemistry: V. 2* / R.Marry, D. Grenner, P. Mayes, V. Rodwell ; Trans. from Engl. by M.D. Grozdova. – M.: MIR, 1993. - 415 p.
18. Mazur, I.A. *Metabolitotropic Specimen* / I.A. Mazur, I.S. Chekman, I.F. Belenichev. – Kiev: Zaporozhye, 2007. – 309 p.
19. Promyslov, V.Sh. The Lipids Role of Average Molecules Fraction in a Pathologic Process Characteristics / V.Sh. Promyslov, L.I. Levchenko, M.L. Demchuk [et al.] // *Questions of Medical Chemistry*. — 1989. — Iss. 4. — P. 105-107
20. Sergienko, E.A., Drozdova, A.V. Functional Asymmetry of Parencephalons / E.A. Sergienko, A.V. Sergienko // *Functional Interparencephalon Asymmetry* / Under the Edit. of N.N. Bogolepova, V.F. Fokina. – M., 2004. - P. 219-257.
21. Velichkovsky, B.T. Free Radical Oxidation as a Link of the Immediate and Long-Term Organism Adaptation to the Environmental Factors / B.T. Velichkovsky // *Herald of RAMS*. – 2001. - № 6. – P. 45-52.
22. Vladimirov, Yu.A. Free Radicals in Biological Systems / Yu.A. Vladimirov // *Soros Educational Journal*. – 2000. - № 12. – P. 13-19.
23. Zenkov, N.K. Oxidative Stress: biochemical and pathophysiological Aspects / NK. Zenkov, V.Z. Lankin, E.B. Menshchikova. - M.: MAIK, 2001. - 343 p.



УДК 796.86:616.7

ББК 75.716

Юламанова Гюзель Миниахметовна

кандидат философских наук

Башкирский институт физической культуры (филиал) Урал ГУФК
г.Уфа**Yulamanova Guzel Miniakhmetovna**

Candidate of Philosophy,

Assistant Professor,

Bashkir Institute of Physical Education (Branch) of USUPE

Ufa

**Исследование временных параметров поединка в фехтовании на колясках
Research of Duel Meet Time Parameters in Wheelchair Fencing**

В проведенном исследовании была выявлена временная структура и проведено хронометрирование поединков в фехтовании на колясках. Данные проведенного исследования позволяют определить основные направления в построении процесса подготовки фехтовальщиков с поражением опорно-двигательного аппарата, специализирующихся в видах оружия рапира и сабля.

The time structure and time study of duel meets in wheelchair fencing have been carried out in the given research. The data of the research allow to determine the main directions in the training process of fencers with locomotorium affections specializing in foil and sabre.

Ключевые слова: временная структура, количество боев, количество схваток, предварительный тур, тур прямого выбывания, фехтовальщики с поражением опорно-двигательного аппарата.

Key words: time structure, a number of dual meets, a number of fights, preliminary round, knock-out round, fencers with locomotorium affections.

Поединок в фехтовании на колясках является очень динамичным, с высокой скоростью одиночных действий, малым применением многоходовых комбинаций. Основное содержание боя основывается на действиях, направленных на опережение соперника в ситуациях возникновения малейших задержек в атаке и складывается из небольшого числа скоротечных схваток с ограниченным временем на подготавливающие действия. Соревнования по фехтованию на колясках проводятся в трех разных классификационных категориях «А», «В», и «С». Участники фехтования на колясках и спортивного фехтования используют одинаковое оружие, защитную экипировку, аппаратуру для судейства. Спортсмены с ПОДА соревнуются сидя на колясках, закрепленных жесткими креплениями в специальную раму, на определенной дистанции, предусмотренной регламентом соревнований [1].

Необходимо отметить, что непосредственно в процессе самого поединка на колясках фиксированное расстояние ведет к постоянной дистанционной настороженности фехтовальщиков, исключается возможность варьировать дистанцией необходимой для перестройки тактики. Следовательно, можно говорить о значительном сокращении времени для оборонительных, наступательных действий, что ведет к уменьшению сложных атак и преимущественному выполнению уколов в первом намерении по сравнению со спортивным фехтованием. Операционный состав боевых действий фехтовальщиков-колясочников продиктован выступлением одновременно в двух видах оружия. Поэтому, анализ временной структуры поединков фехтования на колясках в видах оружия сабля и рапира, позволит определить содержание и структуру специализированной тренировки, фехтовальщиков-колясочников [1, 2, 3].

Цель данной работы – исследовать временную структуру поединков в фехтовании на колясках. В связи с поставленной целью были выделены следующие задачи: 1) определить временную структуру поединков в предварительном туре; 2) определить временную структуру поединков в туре прямого выбывания ; 3) выявить хроноструктуру боя в видах оружия рапира и сабля.

Результаты исследований и их обсуждение. Для выявления временной структуры поединка в фехтовании на колясках было проведено педагогическое наблюдение в процессе соревнований фехтовальщиков с ПОДА, специализирующихся в видах оружия рапира и сабля классификационной категории «А» и «В».

Результаты наблюдений за соревновательными боями фехтовальщиков, до 5 уколов (предварительный тур) показали, что реальная продолжительность боя значительно меньше отведенного правилами соревнований времени.

Как показано в таблице 1, средняя продолжительность единоборств на рапирах до 5 уколов (предварительный тур) у фехтовальщиков классификационной категории «А» составила $96,7 \pm 3,5$ секунд, при этом минимальная продолжительность боя была зафиксирована на отметке 33



секунды, максимальная – 129 секунд, частота сердечных сокращений (ЧСС) сразу после боя составила $172,3 \pm 4,6$ ударов в минуту. У фехтовальщиков классификационной категории «В» время боя – $91,4 \pm 6,2$ секунд, минимальная продолжительность боя – 21 секунда, максимальная – 116 секунд. ЧСС сразу после боя составила $146,5 \pm 4,4$ ударов в минуту.

Таблица 1

Анализ результатов временной структуры боев до 5 уколов (предварительный тур) у фехтовальщиков-колясочников категории «А» и «В»

Исследуемые показатели	Категория «А»		Категория «В»	
	Рапира	Сабля	Рапира	Сабля
Кол-во боев	56	56	42	42
Кол-во схваток, М±м	$11,3 \pm 4,4$	$8,11 \pm 1,8$	$11,5 \pm 3,8$	$7,38 \pm 1,6$
Время боя, сек М±м	$96,7 \pm 3,5$	$71,3 \pm 4,6$	$91,4 \pm 6,2$	$70,6 \pm 5,1$
ЧСС сразу после боя, уд.мин., М±м	$172,3 \pm 4,6$	$174,2 \pm 3,8$	$146,5 \pm 4,4$	$147,8 \pm 5,6$

В единоборствах на саблях были зафиксированы следующие результаты: у фехтовальщиков классификационной категории «А» средняя продолжительность времени боя составила $71,3 \pm 4,6$ секунд, минимальная продолжительность боя зафиксирована на отметке 20 секунд, а максимальная – 99 секунд, ЧСС сразу после боя составила $174,2 \pm 3,8$ ударов в минуту; у фехтовальщиков классификационной категории «В» средняя продолжительность времени боя – $70,6 \pm 5,1$ секунд, минимальная продолжительность боя – 13 секунд, а максимальная – 89 секунд; ЧСС сразу после боя составила $147,8 \pm 5,6$ ударов в минуту.

Выявленная средняя продолжительность поединков в фехтовании на рапирах и саблях до 5 уколов свидетельствует о том, что показанное время значительно ниже регламентируемого правилами соревнований (три минуты). Высокая интенсивность боя и чистое время боя соответствуют работе в зонах анаэробных источников энергообеспечения.

Следует отметить, что значительная часть фехтовальщиков-колясочников классификационной категории «А» имеют незначительные поражения опорно-

двигательного аппарата, в основном, это ампутация конечности и артрогрипоз. Поэтому наблюдается адекватная реакция на интенсивную нагрузку и увеличение частоты сердечных сокращений до $174,2 \pm 3,8$ ударов в минуту. Фехтовальщики же классификационной категории «В» большей частью представлены инвалидами с травматической болезнью спинного мозга (ТБС). Физиологические изменения сердечно-сосудистой системы, определяются уменьшением сосудистого русла и гипертоническая реакция на физическую нагрузку сопровождается значительным повышением систолического и диастолического давления с небольшим увеличением пульсовой амплитуды. Поэтому после физической нагрузки у данных спортсменов-инвалидов средние значения ЧСС составляют достоверно низкие значения $147,8 \pm 5,6$ по сравнению с фехтовальщиками-колясочниками категории «А».

Данные, полученные в результате наблюдений боев до 15 уколов (тур прямого выбывания), приведены в таблице 2. Как показали результаты наблюдений, фактическое время поединков на рапирах и саблях значительно меньше времени, отведенного правилами соревнований (9 минут).

Средняя продолжительность боев до 15 уколов (тур прямого выбывания) в виде оружия рапира у фехтовальщиков классификационной категории «А» составило $378,7 \pm 5,1$ секунд (min - 54 секунды, max – 496 секунд). ЧСС сразу после боя составила $175,2 \pm 4,3$ ударов в минуту. У фехтовальщиков классификационной категории «В» время боя – $358 \pm 4,6$ секунд (min - 51 секунда, max – 472 секунды). ЧСС сразу после боя – $148,3 \pm 2,4$ ударов в минуту.

В виде оружия сабля в процессе наблюдения было выявлено следующее: у фехтовальщиков классификационной категории «А» средняя продолжительность времени боя составила $321,3 \pm 4,3$ секунд, минимальная продолжительность боя зафиксирована на отметке 44 секунды, а максимальная – 396 секунд, ЧСС сразу после боя – $178,3 \pm 3,6$ ударов в минуту. У фехтовальщиков классификационной категории «В» средняя продолжительность времени боя – $311,2 \pm 4,2$ секунд, минимальная продолжительность боя – 36 секунд, а максимальная – 370 секунд. ЧСС сразу после боя – $149,1 \pm 4,1$ ударов в минуту.



Таблица 2

Анализ результатов временной структуры боев до 15 уколов (тур прямого выбывания), фехтовальщиков-колясочников категории «А» и «В»

Исследуемые показатели	Категория «А»		Категория «В»	
	Рапира	Сабля	Рапира	Сабля
Кол-во боев	18	18	12	12
Кол-во схваток, М±м	34,75± 4,8	24,10± 4,8	33,75± 5,4	23±4,0
Время боя, сек М±м	378,7±5,1	321,3±4,3	358±4,6	311,2±4,2
ЧСС сразу после боя, уд.мин., М±м	175,2 ±4,3	178,3 ±3,6	148,3±2,4	149,1±4,1

Полученные результаты свидетельствуют о скоротечности поединка в фехтовании на колясках. Фиксированная дистанция между спортсменами-инвалидами делает неэффективным использование многотемповых и экспромтных действий. Атакующий фехтовальщик-колясочник имеет больше шансов эффективно реализовать преднамеренные и преднамеренно-экспромтные тактические замыслы. Сложившиеся условия ведения соревновательных поединков предъявляют высокие требования к уровню развития двигательных реакций и анаэробных возможностей фехтовальщиков-колясочников.

Для выявления хроноструктуры боя фехтовальщиков-колясочников было рассмотрено построение моторной плотности поединков в фехтование в видах оружия рапира и сабля (табл.3). Полученные данные, подтверждают значительное сужение числа подготавливающих действий и использование различных способов маскировки, вызовов, разведки.

Таблица 3

Анализ результатов хронометрирования поединков в фехтовании на колясках

Виды поединков	Кол-во схваток в бою	Кол-во результ. схваток	Кол-во не результ. схваток	t ср. схватки (сек)	t min схватки (сек)	t max схватки (сек)
Единоборства на саблях						
До 5 уколов	7,38	6,95	0,4	15,1	0,61	30,2
До 15 уколов	23,4	22,16	0,83	18,2	0,8	38,4

Единоборства на рапирах						
До 5 уколов	11,5	6,41	5,16	20,8	0,8	45,8
До 15 уколов	33,75	22,25	11,5	22,8	0,75	50,4

В единоборствах на рапирах выявлено, что общее количество схваток в одном поединке до 5 уколов (предварительный тур) составляет 11,5, при этом количество нерезультативных схваток, выполняющих функцию разведки и маскировки, составляет приблизительно 50%, а результативных – 55% от общего количества схваток в бою. В то же время, средняя продолжительность одной фехтовальной схватки (20,8 сек) свидетельствует о резком сокращении времени подготовки и нанесения укола и, соответственно, соревновательного поединка.

В туре прямого выбывания до 15 уколов, несмотря на то, что поединок состоит из трех самостоятельных боев продолжительностью до 3 минут и перерыва между ними равного одной минуте, бои заканчиваются, гораздо раньше времени, отведенного регламентом соревнований. В то же время количество результативных схваток составляет 66%, а нерезультативных – всего 34%, при продолжительности одной фехтовальной схватки 22,8 секунд.

В единоборстве на саблях выявлено, что в боях до 5 уколов среднее количество схваток составляет 7,38, из них на результативные схватки приходится 94%, при значительном сокращении количества нерезультативных схваток до 5%. Среднее время для подготовки атакующих действий составляет 15,1 секунд (от min – 0,61 сек до max – 30,2 сек).

Аналогичная картина наблюдается и в боях до 15 уколов (тур прямого выбывания). Среднее количество схваток составляет 23,4 из них на результативные схватки приходится 96%, при значительном сокращении количества нерезультативных схваток 4%. Среднее время для подготовки атакующих действий составляет 18,2 секунд (от min – 0,8 сек до max – 38,4 сек).

Все это свидетельствует о необычайно малом времени для подготавливаемых действий, в которых реализовывались бы тактические замыслы фехтовальщиков-колясочников, специализирующихся в видах оружия рапира и сабля.



Исследование хроноструктуры боя в фехтовании на колясках еще раз подтверждает, что ограниченное время, в котором протекает поединок, делает невозможным широкое применение подготавливающих действий и требует от спортсмена-инвалида применения в большем количестве преднамеренных и преднамеренно-экспромтных действий, при этом необходимым условием эффективности боевых действий является опережение соперника в ситуациях возникновения малейших задержек в атаке.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование дает основание для учета полученных данных при разработке определенных методических рекомендаций процесса подготовки фехтовальщиков на инвалидных колясках специализирующихся в видах оружия рапира и сабля, а также по преимущественной направленности учебно-тренировочных занятий, регламентации доз работы и отдыха в индивидуальном уроке при непосредственной подготовке к соревнованиям. Анализ полученного материала дает основание утверждать, что жесткий лимит времени, в котором протекает поединок в фехтовании на колясках, предъявляет высокие требования к функциональным возможностям организма спортсменов с ПОДА (в частности анаэробной производительности). Фиксированная дистанция делает неэффективным применение многотемповых боевых действий и требует от спортсмена-инвалида применения в большем количестве преднамеренных и преднамеренно-экспромтных действий, выполнение которых основано на скорости простой и сложной двигательной реакции. Вследствие этого, эффективно будет в процессе многолетней подготовки значительный акцент в процессе технико-тактической подготовки уделять развитию двигательных реакций, а в процессе общей физической подготовки – совершенствованию анаэробных возможностей организма.

Библиографический список

1. Емельянов, Е.И. Типовая программа по фехтованию на колясках (для организаций и учреждений, занимающихся с детьми-инвалидами или с отклонениями в развитии) [Текст] / Е.И. Емельянов, Ф.Я. Арсланов Г.М. Юламанова, А.Р. Даянова. – Уфа: РИЦ БашИФК, 2009. 80с.
2. Евсеев С.П., Шелков О.М., Мосунов Д.Ф., Клешнев И.В., Баряев А.А. Экспериментальные схемы организации программ научно-методического обеспечения в паралимпийском спорте //Адаптивная физическая культура. – 2008. – №2 (34). – С. 35.

3. Тышлер, Д.А. Управление подготовкой квалифицированных фехтовальщиков [Текст] / Д.А. Тышлер, С.Н. Колганов – М.: ООО «Принт Центр», 2007. -47с.

Bibliography

1. Emelyanov, E.I. Standard Program on Wheelchair Fencing (For Organizations and Establishments Teaching Invalid Children and Children with Mental Deviation) (in Russian) / E.I. Emelyanov, F.Ya. Arslanov, G.M. Yulamanova, A.R. Dayanova. - Ufa: Publishing Centre of the Bashkir Institute of Physical Education, 2009. - 80 p.

2. Evseyev, S.P., Shelkov, O.M., Mosunov, D.F., Kleshnev, I.V., Baryayev, A.A. Experimental Schemes of Scientific and Methodical Support Programs Organization in Paralympic Sport // Adaptive Physical Training. - 2008. - №2(34) - P.35.

3. Tyshler D.A. Qualified Fencers' Training Management (in Russian) / D.A.Tyshler, S.N. Kolganov. – Moscow: « Print Tsentr» Ltd., 2007. - 47 p.

Информация о научном журнале

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISSN 1997-98-86

Журнал учреждён ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № 77-14171 выдано от 20 декабря 2002г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят в апреле 2008 ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ГОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Сур, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 www.bibliography.ru. (Например, Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст] / Т.М. Игнатъева. – М. : Флинта, 2006. – 198 с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте vestnikvak@cspu.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Тел. 8 (351) 239-37-34. Консультации 12:00-16:00 (Катерина).

Электронная почта редакции vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Ответственный редактор журнала – доктор педагогических наук, профессор Елена Юрьевна Никитина.

Information About Academic Journal

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»

ISSN 1997-98-86

The academic journal was started by the State Educational Institution of Higher Professional Education (SEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”. Registration certificate PI № 77-14171, issued on December, 20, 2002 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted in April, 2008 by the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich’s Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 70095 in “Rospechat” catalogue.

The journal publishes the results of the scientists’ research.

The quality of the published articles is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of SEI HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

Requirements for Manuscript Copy of the Article

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format *. doc or *. Rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.).

Footnotes should have continuous numbering. Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author (s) with the phrase: "The article is published for the first time“, date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - vestnikvak@cspu.ru. or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Phone number (8-351)-2-39-37-34. Advising 12:00-16:00 (Katerina).

Editorial office e-mail: vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 5 2011 г.**

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Полиграф-Мастер»
г. Челябинск, ул. Академика Королева, 26
тел.: (351) 281-01-64, 281-01-65, 281-01-66
E-mail: P-master78@mail.ru
Подписано в печать 09.02.2011. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 45,68. Тираж 500 экз. Заказ № 392.