«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

7/2011

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 «Челябинской 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

7/2011

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.

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ **8**

АНИСИМОВА Н.А. СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОЯВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
ANISIMOVA N.A. CONTENT AND PECULIARITIES OF HIGHER SCHOOLS STUDENTS' TRAINING FOR PROFESSIONAL MOBILITY SHOWING 8

БОЛДЫРЕВА Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
BOLDYREVA T.V. SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPING AS A PART OF COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION 15

БОНДАРЕНКО Г.И. ЧТЕНИЕ КАК ВИД УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
BONDARENKO G.I. READING AS A TYPE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES 26

БОРИСОВСКАЯ М.В., ШАЙМАРДАНОВ Р.Х. ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В САМОУПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
BORISOVSKAYA M.V., SHAIMARDANOV R.KH. STUDENTS' PERSONAL SELF-DETERMINATION IN SELF-GOVERNING ACTIVITY AST A HIGH SCHOOL 32

БУХАРОВА Г.Д. О КОРРЕКТНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ВЕЛИЧИН
BUKHAROVA G.D. ABOUT CORRECT USAGE OF PHYSICAL CONCEPTS AND QUANTITIES 41

БЫБИНА Н.Н. ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ПОЭТАПНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБРАЗНО-ЗНАКОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ
BYBINA N.N. COLLEGE STUDENTS' TEACHING PHYSICS EDUCATION ON THE BASIS OF THE STAGE-BY-STAGE USAGE OF FIGURATIVE AND SYMBOLIC DEMONSTRATION AIDS 50

ВЕДЕНЯПИН И.Э. МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА: СУБЪЕКТЫ И ОБЪЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
VEDENYAPIN I.E. INFORMATION SYSTEM CONSTRUCTING METHODOLOGY OF QUALITY MANAGEMENT: SUBJECTS AND OBJECTS OF THE QUALITY EVALUIATION 58

ВЕРЕТЕННИКОВА О.Н. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННОГО ПРИЕМА РЕШЕНИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ МЕСТ ТОЧЕК В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ
VERETENNIKOVA O.N. MODEL FOR CONSTRUCTIVE TASKS SOLVING GENERALIZED STRATEGY FORMING BY MEANS OF GEOMETRICAL LOCUS IN THE SPECIALIZED EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN 66

ГРИГОРЕВСКАЯ Е.В. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ)
GRIGOREVSKAYA E.V. DRAMA TECHNIQUES IN LANGUAGE TEACHING (ANALYSIS OF DIFFERENT APPROACHES) 75

КАЗАКОВА Л.А. ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
KAZAKOVA L.A. FORMAL AND INFORMAL EDUCATION CHARACTERISTICS OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH LIMITED HEALTH CAPACITY 87

КОКОРИН С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ
KOKORIN S.A. THEORETICAL ASPECT OF THE RURAL PUPILS' CIVIL SELF-DETERMINATION 97

КУЛИКОВА Ю.Н., СЕРГЕЕВА С.В. ПОНЯТИЕ «НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ» В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США
KULIKOVA YU.N., SERGEEVA S.V. THE CONCEPT OF «ACADEMIC STAFF» IN THE US POST-GRADUATE EDUCATION 106

ЛЕОНТЬЕВА Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ «САМОУЧЕТА» В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В 20-30-Е ГГ. XX В.
LEONTIEVA N.V. SELF-CONTROL ORGANIZING IN THE RUSSIAN HIGHER SCHOOLS IN 20-30S OF XX CENTURY 114

МАМЕДОВА А.В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ
MAMEDOVA A.V. COMMUNICATIVE COMPETENCY OF THE SPECIALIST-TO-BE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: CONCEPTUAL NOTIONS 123

ПЕРФИЛЬЕВА Л.П. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ТОЛЕРАНТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ
PERFILIEVA L.P. JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COMMUNICATIVE-AND-TOLERANT ABILITIES FORMING WHILE LANGUAGE LEARNING: RAISING AN ISSUE AND CONCEPTUAL FIELD 133

ПЛУГИНА Н.А. ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ДИАЛОГА НАУЧНЫХ КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
PLUGINA N.A. BASES FOR DIALOGUE OF SCIENTIFIC CULTURES IN MODERN EDUCATION 142

САХАРОВА Л.Г. МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
SAKHAROVA L.G. INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE PROCESS OF IDEAS DEVELOPING FOR INTERCONFESSIONAL RELATIONS CULTURE UPBRINGING IN THE RUSSIAN PEDAGOGY 152

СТЮАРТ Ю.В. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
STYUART YU.V. PRACTICE-ORIENTED MODEL OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S AESTHETIC COMPETENCE FORMING 159

ТИМОФЕЕВА Е.Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В РАМКАХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
TIMOFEEVA E.N. SPECIAL FEATURES OF LEADERSHIP QUALITIES DEVELOPMENT WITHIN THE CHILD-AND-PARENTAL RELATIONS OF THE STUDENTS 166

ТКАЧЕНКО Е.Е. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
TKACHENKO YE.YE. TEACHING A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE FOR PUBLIC RELATION STUDENTS ON THE BASIS OF PROJECT WORK 177

ТРЕТЬЯКОВА Н.Ю. НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
TRETYAKOVA N.YU. DEAF CHILDREN'S MORAL-AND-LEGAL UPBRINGING IN THE CONDITIONS OF SPECIAL EDUCATION MODERNIZATION 185

УДОТОВА О.А. ИНТЕГРАТИВНО-МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ
UDOTOVA O.A. INTEGRATIVE-AND-MOTIVATIONAL SUPPORT OF UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS 196

ЦЫТОВИ М.В. ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА
TSYTOVICH M.V. FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE MODEL DEVELOPMENT FOR TECHNICAL STUDENTS' SECONDARY LANGUAGE COMPETENCE FORMING 205

ЧИРКОВА Е.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ СИТУАЦИИ УСПЕХА
CHIRKOVA E.V. FUTURE TEACHER'S TRAINING FOR SUCCESS SITUATION CREATING 213

ШУМАКОВА О.А. ПСИХОЛОГ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ
SHUMAKOVA O.A. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AS A SUBJECT OF PROFESSIONAL INTERACTION WITH PARENTS 220

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ 228

КАЛГАНОВА Г.Ф. ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1920-1930-Х ГОДАХ
KALGANOVA G.F. THE TATAR LANGUAGE REALIZATION IN FINANCIAL AND ECONOMIC LITERATURE IN 1920-1930S 228

КИРИЛЛОВА Ю.Н. ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «СПОРТ» КАК ИСТОЧНИК СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ
KIRILLOVA YU.N. THE SPORT THEMATIC GROUP AS A SOURCE OF SEMANTIC TRANSFORMATIONS 237

КУРБАНОВ И.А., ДОМБРОВСКАЯ О.В. СТРУКТУРИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАРАКА ОБАМЫ - ЭТО ВОЙНА» В АМЕРИКАНСКОМ И РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
KURBANOVA I.A., DOMBROVSKAYA O.V. THE STRUCTURE OF THE METAPHORICAL MODEL «BARACK OBAMA'S POLITICAL ACTIVITY IS A WAR» IN THE AMERICAN AND THE RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE 245

НУРБАЕВА Ш.К. ОМОНИМИЧНО-ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОЛНОМ ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
NURBAEVA SH.K. HOMONYMOUS-AND-POLYSEMANTIC RELATIONSHIPS IN A FULL EXPLANATORY ENGLISH DICTIONARY 255

ПАВЛОВА А.В. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
PAVLOVA A.V. METALANGUAGE FUNDAMENTAL UNITS OF MODERN LINGUISTICS 262

ПЕТЕШОВА О.В. ВЛИЯНИЕ МИРОВИДЕНИЯ Н.А. БЕРДЯЕВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
PETESHOVA O.V. THE INFLUENCE OF N.A. BERDYAEV'S WORLD OUTLOOK ON THE FORMATION OF THE LANGUAGE VIEW OF THE WORLD IN TRANSPERSONAL PSYCHOLOGY 270

ПРИБЫЛОВА О.В. ДИНАМИКА ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ» В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА)
PRIBYLOVA O.V. DYNAMIC FEATURES OF THE VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «TERRORISM» IN THE LEGAL DISCOURSE (IN THE ENGLISH AND THE RUSSIAN LANGUAGES)..... 277

СИМОНОВ К.И. О «НЕОТОЖДЕСТВЛЕННОМ ТОЖДЕСТВЕ» В СКАЗКЕ
SIMONOV K.I. ABOUT «NOT IDENTIFIED IDENTITY» IN A FAIRY TALE..... 286

ФАТТАХОВА Л.Р. МОДИФИКАЦИЯ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИЗНАКА - РЕПРЕЗЕНТАНТОВ СМЫСЛА «УНИКАЛЬНЫЙ/НЕУНИКАЛЬНЫЙ»: АСПЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ПЬЕЦУХА)
FATTAKHOVA L.R. MODIFICATION SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL ATTRIBUTES REPRESENTING «UNIQUE/NON-UNIQUE» IN THE ASPECT OF LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS (BY THE WORKS OF W.PIEZUKH)..... 299

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА 305

АЙЗМАН Р.И., СУБОТЯЛОВ М.А., ЛЕБЕДЕВ А.В. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИОТИПА
AIZMAN R.I., SUBOTYALOV M. A., LEBEDEV A.V. GIRLS' PSYCHO-PHYSIOLOGICAL PECULIARITIES ACCORDING TO SOCIOTYPE 305

АРЕСТОВА И.Ю., АЛЕКСЕЕВ В.В. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СПЕРМЫ И ПРОДУКТИВНОСТИ ХРЯКОВ, ВЫРАЩИВАЕМЫХ С ПРИМЕНЕНИЕМ БИОГЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ
ARESTOVA I.YU., ALEKSEEV V.V. SPERM QUALITY AND PRODUCTIVITY ASSESSMENT OF BOARS GROWN WITH NUTRIENT PREPARATIONS 315

ПЛОТНИКОВА О.М., ЕВДОКИМОВ А.Н., ГРИГОРОВИЧ М.А. АКТИВНОСТЬ ПЕЧЕНОЧНЫХ ФЕРМЕНТОВ ПОСЛЕ ВВЕДЕНИЯ МЕТИЛФОСФОНОВОЙ КИСЛОТЫ САМЦАМ ЛАБОРАТОРНЫХ МЫШЕЙ
PLOTNIKOVA O.M., EVDOKIMOV A.N., GRIGOROVICH M.A. LIVER ENZYME CHANGES IN RESPONSE TO METHYLPHOSPHONIC ACID INSERTION TO MALE LABORATORY MICE 321

ФОКИН А.А., КОЧНЕВА В.Д. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У БОЛЬНЫХ ПОСЛЕ ОДНОСОСУДИСТОЙ РЕВАСКУЛЯРИЗАЦИИ МИОКАРДА
FOKIN A.A., KOCHNEVA V.D. LIFE QUALITY EVALUATION OF PATIENTS AFTER MYOCARDIAL MONOVASCULAR REVASCULIZATION 328

ШИЛКОВА Т.В., ШИБКОВА Д.З. ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОГО ПОЛЯ ДЕЦИМЕТРОВОГО ДИАПАЗОНА НА СИСТЕМУ КРОВИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЖИВОТНЫХ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ
SHILKOVA T.V., SHIBKOVA D.Z. SPECIFIC FEATURES OF THE ULTRA HIGH FREQUENCY ELECTROMAGNETIC FIELD IMPACT ON EXPERIMENTAL ANIMALS' BLOOD SYSTEM DURING PREGNANCY 335

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.6
ББК 74.5

Анисимова Наталия Анатольевна
Кафедра педагогики
Курганский государственный университет
Anisimova Natalia Anatolievna
Chair of Pedagogics
Kurgan State University

Содержание и особенности подготовки студентов ВУЗа к проявлению профессиональной мобильности

Content and Peculiarities of Higher School Students' Training for Professional Mobility Showing

В статье раскрывается содержание работы по подготовке студентов высшего учебного заведения к проявлению профессиональной мобильности как совокупности деятельности студентов и преподавателей по формированию когнитивной, профессиологической, личностной готовности. Дается типология проявления профессиональной мобильности, описываются ее структурные элементы.

The article reveals the content of work for higher school students' training for their professional mobility developing, which is seen as a complex of the students' and teachers' activity for cognitive, professional and personal readiness. The typology of professional mobility showing is given and its structural elements are described.

Ключевые слова: готовность, профессиональная мобильность, студенты вуза, типология проявления профессиональной мобильности, профессиональная подготовка будущих специалистов.

Key words: readiness, professional mobility, higher school students, typology of professional mobility showing, future experts' training.

Современные социально-экономические условия, характеризующиеся быстрой переориентацией с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие, предопределяют принципиально новые требования к профессиональной подготовке специалистов. В этом контексте обостряется внимание к проблеме воспитания личности, готовой к успешной самореализации в мире труда, исследованной в педагогической практике недостаточно. Решение указанной проблемы возможно посредством подготовки мобильных специалистов, способных саморазвиваться в обществе полном неопределенности.

Актуализация проблемы проявления профессиональной мобильности в профессиональной деятельности, обусловленная требованиями рынка труда

объективно предполагает научное обоснование ее решения на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов.

В тоже время многоаспектность проблемы приводит к тому, что существуют различные подходы в определении понятия «мобильность». Социологи в качестве ключевого понятия определяют «социальную мобильность», по которой понимается перемещение индивида между различными уровнями социальной иерархии (социальными стратами, профессиональными образовательными сферами, социально-классовыми категориями), а так же, как фактор социальной стратификации в обществе (М. Вебер, Э.Дюркгейм, Т. Парсонс, Н. Сорокин, Д. Бенедикс).

Психологи, говоря о мобильности личности, определяют ее как механизм адаптации личности к быстро меняющимся условиям среды жизни и деятельности (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.Н. Демин, Е.А. Климов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.), выделяя при этом три взаимосвязанные сущности: как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность личности, детерменированная меняющими среду условиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии; процесс преобразования личности и окружающей его профессиональной среды (Л.В. Горюнова), а так же как характеристику личности, необходимую для интеграции профессионального развития, согласованности профессионального сознания и постановки реалистических целей истинных смыслов труда (А.К. Маркова).

С позиции компетентностного подхода ученые профессиональную мобильность рассматривают как критерий профессиональной компетентности (И.Г. Шпакина), как готовность и способность к смене выполнения производственных заданий и освоению новых специальностей (Э.Ф. Зеер) и рассмотрение ее в качестве совокупности ключевых компетенций, которые выходят за пределы одной профессии, подготавливая специалиста к смене и освоению новых видов профессионального труда.

Профессиональная мобильность нами рассматривается с позиции профориентологии, в рамках которой профессиональная мобильность является формой, механизмом и средством успешного профессионального

самоопределения специалиста в среду самостоятельной жизни и профессиональной деятельности (В.Л. Савиных).

Целью подготовки студентов к проявлению профессиональной мобильности является формирование у них готовности в освоении новых профессиональных знаний, обеспечивающих их успешную адаптацию в среду профессиональной деятельности в условиях динамичного рынка труда.

Выделенная цель предполагает реализацию следующих задач: успешное освоение предметов общепрофессионального цикла; формирование положительной мотивации на проявление профессиональной мобильности формирование личностных качеств профессионала, способствующих появлению профессиональной мобильности; развитие адаптационного потенциала личности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Объективной основой формирования готовности будущих специалистов к проявлению профессиональной мобильности являются: динамизм рынка труда; подвижность конъюнктуры профессии на рынке труда; динамичное сочетание спроса и предложений на рынке профессионального руда4 региональные требования и особенности регионального рынка труда; объективная детерменированность смены уровня квалификации, специальности, профессии, места работы, профессионального и социального статуса; влияние социальной и профессиональной среды.

Субъективной основой являются: потребность в успешном профессиональном самоопределении; сочетание свободы выбора профессии с возможностью коррекции профессионального самоопределения; осознанность, самостоятельность, адекватность в принятии решения о смене квалификации, специальности, профессии, места работы, социально-профессионального статуса.

Содержанием профессиональной мобильности с позиции профориентологического подхода является: оценка существующей ситуации адекватности профессионального самоопределения; оценка возможных вариантов изменения существующей ситуации профессионального самоопределения; оценка собственных возможностей к смене квалификации, специальности, профессии, места работы, жительства, социально-

профессионального статуса; выбор нового варианта профессионального самоопределения; реализация выбора нового варианта профессионального самоопределения; оценка успешности сделанного выбора профессионального самоопределения; коррекция сделанного выбора успешности профессионального самоопределения ;поиск новых вариантов, путей социально-профессионального самоопределения.

Результатом подготовки студентов к проявлению профессиональной мобильности является готовность, под которой мы понимаем интегративное качество личности, включающее образовательную успешность, адаптивность, профессионально-образовательную активность, инициативность в проявлении мобильности, коммуникативно-организаторские способности, рефлексивные умения.

Структурными элементами подготовки студентов к проявлению профессиональной мобильности являются: когнитивный, профессиологический, процессуальный, коррекционно-оценочный, результативный, адаптивный компоненты.

Рис 1. Структура подготовки студентов вуза к проявлению профессиональной мобильности в будущей профессиональной деятельности.

В качестве основной особенности проявления мобильности будущих специалистов мы выделяем двойственный характер ее проявления.

Данная ситуация, доведенная до кризиса и осознаваемая как необходимая потребность в ее разрешении предполагает проявление мобильности, которую мы назвали образовательно-профессиональной. Она рассматривается нами как форма образовательной и профессиональной мобильности, направленная на коррекцию профессионального выбора и осуществления мер по смене вуза, факультета, специальности. В связи с тем, что она осуществляется в системе профессионального образования формой проявления мобильности является образовательно-профессиональная мобильность студентов вуза.

Как показывает практика образовательной деятельности в вузе и в профессиональной школе, данная проблема носит скрытый характер или замалчивается руководителями профессионального учреждения. В условиях существующей демографической ситуации, связанной с сокращением количества выпускников школ и конкурентной борьбой на рынке образовательных услуг в вузе, не смотрят на личные интересы поступающих. Прием в вузы по результатам единого государственного экзамена также не предусматривает учет способностей, интересов и возможностей абитуриентов при поступлении в вуз. Если добавить сюда отсутствие системы профориентационной работы в школе, то можно сделать вывод о том, что объективно существует основа для проявления образовательно-профессиональной мобильности студентов, связанной с коррекцией неправильного выбора профессии, вуза, факультета, специальности как средства разрешения кризиса «третьего курса».

В связи с вышеизложенным наблюдаются следующие варианты его разрешения: отказ от проявления образовательно-профессиональной мобильности и формирование намерения получить диплом о высшем профессиональном образовании; отказ от проявления образовательно-профессиональной мобильности и перенос ее проявления, связанной со сменой профессии на период после окончания вуза; проявление образовательно-профессиональной мобильности, связанной со сменой выбранной специальности в рамках факультета; проявление образовательно-

профессиональной мобильности, связанной со сменой специальности и факультета; проявление образовательно-профессиональной мобильности, связанной со сменой вуза.

Мы считаем, что оптимальным периодом проявления образовательно-профессиональной мобильности является окончание первого курса. Однако проблема коррекции профессионального выбора профессии, вуза, факультета, специальности в процессе обучения в вузе осложняется тем, что осознание неправильности профессионального выбора и проявление потребности в его коррекции у каждого студента формируется по-разному. В основном от одного года до трех лет обучения в вузе.

Во-вторых, весь контингент студентов - это будущие профессиональные работники, которых необходимо готовить к проявлению профессиональной мобильности в будущей самостоятельной профессиональной деятельности. В соответствии с этим речь идет о подготовке студентов - будущих профессиональных работников к ее проявлению.

Таким образом, можно констатировать следующее:

– в конце двадцатого столетия Россия впервые столкнулась с проблемой профессиональной мобильности как необходимого условия выхода их экономического и социального кризиса;

– современное высшее образование не в состоянии обеспечить запросы общества на подготовку специалистов, обладающих высокой профессиональной мобильностью, способных к постоянному саморазвитию, что обусловлено знаниевым подходом в профессиональной педагогике, узкой специализацией;

– особенностью профессиональной мобильности является ее двойственный характер, обусловленный статусом студента, связанный с коррекцией выбора профессии, вуза, факультета, специальности;

– разработан когнитивно-профессиологический подход в исследовании профессиональной мобильности студентов.

Библиографический список

1. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста в контексте компетентностного подхода [Текст] / Л.В. Горюнова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 54 – 60.

2. Дворецкая, Ю.Ю. Система ценностных ориентаций личности, сменившей профессию [Текст] / Ю.Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – № 2. – С. 22-28.

3. Дворецкая, Ю.Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности [Текст] / Ю.Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. – 2007. – № 4. – С. 31 – 35.

4. Кочеткова, А. Формирование человеческого капитала (системно-концептуальный подход) [Текст] // Alma mater Вестник высшей школы, 2004. –№11.–С.17–21.

5. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис…канд. пед. наук [Текст] / М.Л. Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.

6. Социология: Энциклопедия [Текст] / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 213 – 215.

Bibliography

1. Dvoretskaya, Yu.Yu. Valuable Orientations System of a Person Having Changed Specialization [Text] / Yu.Yu. Dvoretskaya // Person. Community. Management. - 2006. – № 2. – P. 22-28.

2. Dvoretskaya, Yu.Yu. The Experts' Personal Peculiartities With a Different Level of Professional Mobility [Text] / Yu.Yu. Dvoretskaya // Person. Community. Management: Young Researcher's View. – 2007. – № 4. – P. 31 – 35.

3. Goryunova, L.V. Expert's Professional Mobility in the Context of Competance Approach [Text] / L.V.Goryunova // Pedagogics. – 2006. – № 3. – P. 54 – 60.

4. Kochetkova, A. Human Capital Forming (System-and-Conceptual Approach) [Text] / A. Kochetkova // Alma mater, Higher School Herald. – 2004. – № 11. – P. 17–21.

5. Sociology: Encyclopedia [Text] / A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkin, G.N. Sokolov, O.V. Tereshchenko. – Minsk: Book House, 2003. – P. 213 – 215.

6. Sokolova, M.L. Students' Individual Educational Routes Designing at a Higher School: Diss. … Cand. of Ped. [Text] / M.L. Sokolova. – Arkhangelsk, 2001 – 202 p.

УДК 372.8
ББК 74.268.1

Болдырева Татьяна Владимировна
ассистент
кафедра иностранных языков и общей лингвистики
Калмыцкий государственный университет
г. Элиста
Boldyreva Tatiana Vladimirovna
Junior Teacher
Chair Foreign Languages and General Linguistics
Kalmyk State University
Elista

Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку

Sociocultural Competence Developing as a Part of Communicative and Intercultural Competences in Foreign Language Acquisition

В статье рассматривается место и роль социокультурной компетенции в структуре и содержании иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции в обучении иностранному языку. Содержащиеся наблюдения и выводы относительно взаимосвязи упомянутых компетенций сделаны в русле синергетического подхода – нового формирующегося направления в лингводидактике, находящегося на современном этапе в стадии становления.

The present article is devoted to defining the place and role of sociocultural competence in the structure of communicative and intercultural ones in the process of foreign language acquisition. Principles of Synergetics – a newly developing approach in foreign language methodology – are taken into account in making observations and drawing conclusions.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, синергетические принципы, методика обучения иностранному языку

Key words: sociocultural competence, communicative competence, intercultural competence, synergetic principles, foreign language methodology.

Настоящая статья посвящена рассмотрению социокультурной компетенции (СКК) как неотъемлемой части иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и межкультурной компетенции (МКК) в обучении иностранному языку (ИЯ).

Словарь методических терминов и понятий дает следующее определения: СКК – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и

способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям стереотипам поведения носителей языка» (Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – М.: ИКАР, 2010. – с. 286).

Многие подходы к определению компонентного состава СКК опираются на концепцию социокультурного образования средствами ИЯ, разработанную Сафоновой В.В.. На основе проделанного анализа подходов к определению структуры и содержания СКК, разработанных к настоящему моменту в методике обучения ИЯ (Беляева С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка): дис. …канд.пед.наук – Барнаул, 2007. – 228 с.; Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.; Гетманская А.В. Формирование Лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов): дис. … канд.пед.наук – СПб, 2003. – 257 с.; Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: дис. … к.пед.наук – М., 1999. – 310 с.; Карева Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (английский язык, языковой вуз): автореф. дис канд.пед.наук – М., 2000. – 24 с.; Литвинова Л.Д. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: на материале английского языка: дис. … канд.пед.наук – М., 2000. – 226 с.; Риске И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: дис. …канд.пед.наук – Санкт-Петербург, 2000. – 259 с.; Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. … доктора пед.наук – М., 1992. – 587 с.; Смольянникова И.А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных

технологий): дис. …канд.пед.наук – М, 2003. – 227 с.; Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: дис. …канд.пед.наук – М., 1999. – 184 с.; Щербакова Е.Е. Педагогический технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: финансово-экономический профиль, немецкий язык: автореф.дис. … канд.пед.наук – М., 2004. – 16 с.), были сделаны следующие наблюдения: 1) СКК выделяется как самостоятельный элемент в структуре ИКК и тесно связана со всеми остальными ее составляющими; 2) СКК предполагает формирование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций, входящих в ее состав; 3) Содержательный и компонентный состав СКК определяется конкретными задачами обучения ИЯ и потребностями целевой учебной аудитории; 4) Процесс формирования СКК происходит на основе приобщения к иноязычной культуре посредством опоры на родную культуру путем сопоставления соприкасающихся культур.

Несмотря на широкий диапазон мнений относительно компонентного состава СКК представляется возможным выделить некоторые общие положения. Развитие СКК происходит посредством формирования следующих компетенций:

1. *Социолингвистическая компетенция*, используемая как синонимичная с лингвострановедческой компетенцией, предполагает: а) совокупность знаний экстралингвистического характера о стране изучаемого языка, б) владение безэквивалентной и фоновой лексикой, описывающей инокультурные реалии, в) овладение способами передачи реалий родного языка на ИЯ, г) понимание вариативности стилей и образов жизни в соизучаемых обществах.

2. *Социальная компетенция* предусматривает готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности.

3. *Стратегическая компетенция*, используемая как синонимичная с компенсаторной компетенцией, предполагает способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или иных срывов в коммуникации.

4. *Компетенция дискурса*, тесно связанная со стратегической компетенцией и даже иногда включаемая в состав последней предусматривает развитие способности построения целостных, связанных и логичных высказываний в устной и письменной речи в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи.

Таким образом, *СКК входит в состав ИКК и является многокомпонентным образованием, в структуре которого выделяются социолингвистическая компетенция, социальная компетенция, стратегическая компетенция и компетенция дискурса. В содержании СКК выделяются следующие составляющие: а) совокупность знаний о инокультурных реалиях и отражающих их безэквивалентной и фоновой лексикой, а также владение способами передачи реалий родного языка на ИЯ; б) способность использовать различные коммуникативные стратегии для преодоления срывов в коммуникации; в) способность строить целостные и логичные высказывания в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи; г) готовность вступать во взаимодействие с представителями иной лингвокультурной общности.*

Приступим к рассмотрению взаимосвязи СКК и МКК. Межкультурная компетенция определяется как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» (Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – М.: ИКАР, 2010. – с. 134).

Необходимо отметить, что на современном этапе развития методической науки наблюдается широкий диапазон мнений на соотношение ИКК и МКК: соотнесение их компонентного состава и полное приравнивание друг с другу (Гетманская А.В. Формирование Лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов): дис. … канд.пед.наук – СПб, 2003. – 257 с.), подчинительное положение ИКК по отношению к МКК (Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами

для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов): дис. … канд.пед.наук. – М., 2000. – 263 с.), рассмотрение МКК как составляющей ИКК (Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: дис. …канд.пед.наук – М., 1999. – 184 с.).

В настоящей статье будет рассмотрена концепция Елизаровой Г.В. (Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения инозычному общению: дис. …доктора пед. наук – Санкт-Петербург, 2001. – 371 с.), которая представляется нам перспективной с точки зрения выявления природы соотношения СКК и МКК.

Детальное изучение компонентов, рассматриваемых Елизаровой Г.В. как составных элементов ИКК, позволило заметить, что они выделены и получили свое теоретическое осмысление как самостоятельные единицы СКК: *социолингвистическая компетенция* (Бим И.Л.; Сафонова В.В.,), *дискурсная компетенция* (Щербакова Е.Е.), *стратегическая компетенция* (Смольянникова И.А.), *социальная компетенция* (Беляева С.В., Мельникова Д.С., Риске И.Э., Смольянникова И.А.). Опираясь на вышеупомянутые компетенции в структуре ИКК, исследователь вычленяет в каждой из них межкультурный аспект. Добавление в содержание этих компонентов межкультурного измерения приводит к их дальнейшему осмыслению и наполнению уже в рамках МКК. Данное обстоятельство позволяет сделать следующие выводы, что: 1) СКК является стержневым элементом не только ИКК, но и МКК; 2) СКК является той составляющей, которая связывает воедино ИКК и МКК; 3) Формирование СКК предопределяет и обусловливает развитие ИКК и МКК; 4) Развитие МКК происходит посредством сопоставления соприкасающихся культур, имеющим своей целью приобщение к иноязычной культуре и осознания собственной. Учет родной культуры, необходимый для развития СКК как неотъемлемой части ИКК, правомерно рассматривать в рамках МКК.

Соотнесем содержание выделенных нами компетенций в составе СКК и межкультурного аспекта, выделенного Елизаровой Г.В.:

1. Содержание социолингвистической компетенции предполагает: а) совокупность знаний экстралингвистического характера о стране изучаемого языка; б) владение безэквивалентной и фоновой лексикой, описывающей инокультурные реалии; в) овладение способами передачи реалий родного языка на ИЯ; г) понимание вариативности стилей и образов жизни в соизучаемых обществах. Межкультурный аспект в содержании социолингвистической компетенции охватывает: а) знание о влиянии факторов экстра лингвистического характера на выбор языковых средств; б) владение способами выбора языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации; в) умение применять социолингвистические знания в общении с представителями инокультурного сообщества.

2. Социальная компетенция подразумевает готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности. Межкультурный аспект в содержании компетенции включает в себя умение вести совместную деятельность с представителями иной культурной общности. Критерием успешности такой деятельности может выступать материальный аспект (например, заключение контракта) и психологический – достижение взаимопонимания и эмпатического отношения к партнеру по общению.

3.Стратегическая компетенция рассматривается как способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или иных срывов в коммуникации. Межкультурный аспект усматривается в: а) знание о существовании явлений этноцентризма, стереотипов и предрассудков и их влияния на появление срывов в процессе общения; б) умение воспринимать коммуникативную ситуацию с позиции «родной шкалы культурных ценностей» и с точки зрения «шкалы культурных ценностей» партнера по коммуникации.

4. Компетенция дискурса предполагает развитие способности построения целостных, связанных и логичных высказываний в устной и письменной речи в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи. Межкультурный аспект компетенции дискурса подразумевает: а) знание о различиях в структуре языковых актов собственной и иноязычной культуре; б) умение соотносить собственное вербальное и невербальное поведение с нормами культуры партнера по общению.

Рассмотрение упомянутых компетенций в межкультурном измерении предусматривает высокий уровень развития этих компетенций, предполагает качественные новообразования в содержании рассматриваемых компетенций. Для объяснения природы этих новообразований обратимся к синергетике.

Синергетика (от греч. Synergetikos – совместный, согласованно действующий) – междисциплинарное направление научных исследований, возникшее в 70-х гг. 20-го века и ставящее своей основной задачей познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой разной природы (Философский словарь / под.ред. Фролова И.Т. – М.: Республика, 2001. – 719 с.). Сегодня синергетика быстро интегрируется в область не только естественных наук, но и гуманитарных наук. Синергетический подход в методике обучения ИЯ – это новое формирующееся направление, находящееся на современном этапе в стадии становления (Беленкова Ю.С. Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2007. - № 1. – с. 35 – 38.; Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. …доктора пед.наук – Томск, 2009. – 48 с.; Леушина И.В. Внутренняя синергетика иноязычной подготовки в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - № 9. – с. 220 – 222.; Тамбовкина Т.Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики // Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 2. – с. 41-46).

Анализ основных синергетических принципов показал, что предметом исследования этого научного направления становится система, отвечающая определенным характеристикам (Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика постижения сложного // Синергетика и психология: Тексты: Выпуск 3: Когнитивные процессы – М.: Когито-центр, 2004. – с. 82-125; Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. …доктора пед.наук – Томск, 2009. – 48 с.). Рассмотрим их применительно к СКК:

1. *Гомеостатичность*. Гомеостаз – это поддержание программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели – аттрактору. Аттракторы существуют, пока в систему подается поток вещества, энергии или информации. Если рассматривать СКК как систему, то можно отметить ее поступательное развитие по мере повышения уровня владения ИЯ. СКК как составная часть ИКК претерпевает становление путем планомерного достижения основной цели – овладения ИЯ как средством общения. Овладение учебным материалом, в частности социокультурным, является необходимым условием повышения уровня как общей иноязычной подготовки, так и развития СКК.

2. *Иерархичность*. Основной сутью структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Например, в языке это: звуки, слова, фразы, тексты. Всякий раз элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих функций, которые теперь выражаются от лица коллектива всей системы, причем на уровне элементов этих понятий могло и не существовать. Как уже было сказано ранее, СКК предполагает формирование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций, каждая из которых имеет свое собственное содержание. Составные части, объединяясь внутри отдельных компетенций, и компетенции, совместно функционируя, определяют суть СКК и ее место в структуре более высокого уровня – ИКК.

3. *Незамкнутость (открытость)*. Открытые системы при взаимодействии со средой и получении из нее информации способны эволюционировать. Открытость позволяет эволюционировать системам от простого к сложному. Система развивается и усложняется только при взаимосвязи элементов, входящих в ее состав. СКК имеет сложную организацию и сама входит в состав структуры более высокого уровня. Взаимодействие и взаимообогащение отдельных частей становятся главными факторами дальнейшего развития как СКК, так и ИКК.

4. *Нелинейность*. Результат суммарного внешнего воздействия на синергетическую систему не сводится к сумме его отдельных составляющих и, зачастую, превосходит ее. Традиционной основой обучения ИЯ является

развитие четырех видов речевой деятельности, однако методическая организация учебного процесса имеет своей целью формирование поликультурной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации, что намного превосходит простое сложение развиваемых видов речевой деятельности. Сказанное правомерно отнести и к развитию СКК.

5. *Наблюдаемость.* «Процесс изучения ИЯ в высокой степени индивидуален, зависит от различных факторов, как внутренних (мотивация, предшествующий образовательный опыт и актуальный уровень развития, когнитивные стили и используемые стратегии изучения ИЯ), так и внешних (особенности изучаемого языка, методическое сопровождение процесса его изучения)» (Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. …доктора пед.наук – Томск, 2009. – с.23). Целостное описание процесса развития как ИКК, так и СКК складывается из коммуникации между наблюдателями разных уровней (в нашем случае – преподавателей ИЯ). Создание общей картины учебного процесса и его методической организации становится возможным при совмещении мозаичных кусочков, описывающих ту или иную часть общего процесса.

Рассмотрение основных характеристик синергетических систем продемонстрировало возможность описания СКК с их помощью. Можно утверждать, что СКК обладает следующими чертами: *гомеостатичностью*, *иерархичностью, открытостью, нелинейностью, наблюдаемостью.* Эти характеристики проявляются в том, что: 1) Структуру СКК не нельзя рассматривать как что-то статичное. Развитие СКК является процессом, «локализованным в определенной области непрерывной среды» (Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – с. 243-262. 2) Развитие СКК происходит на базе непрерывного объединения простых структур в более сложные и их совместного развития. 3) Эффективное развитие СКК происходит не только при воздействии извне, но и при правильной организации взаимодействия компетенций, входящих в ее состав. 4) Эффективность формирования СКК достигается путем взаимосвязи всех составляющих

учебного процесса. 5) Моделирование и наблюдение за процессом развития отдельных составляющих СКК вносит вклад в общее понимание сущности СКК.

Вышесказанное позволяет предполагать, что развитие СКК сводится не только к формированию «совокупности знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям стереотипам поведения носителей языка» (Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – М.: ИКАР, 2010. – с.286). В процессе своего развития составляющие части СКК претерпевают качественные видоизменения и обнаруживают в своем содержании: а) понимание системы ценностей и форм их проявлений в инокультурной общности, б) осознание ценностей родной культуры и форм их проявлений в собственной культурной общности, в) осведомленность о существовании универсальных культурных ценностей, г) умение использовать имеющиеся знания о различиях в культурных представлений и норм при взаимодействии с партнером по общению. Социокультурная компетенция возрастает и начинает превращаться в межкультурную компетенцию (Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному – М.: Школьная книга, 2003. – с.356). *СКК и МКК представляют собой разные уровни развития единой системы.* В ходе развития этой системы происходит непрерывное накопление составных элементов, усложнение связей между ними и способов их взаимодействия. Сказанное можно проследить на рисунке 1:

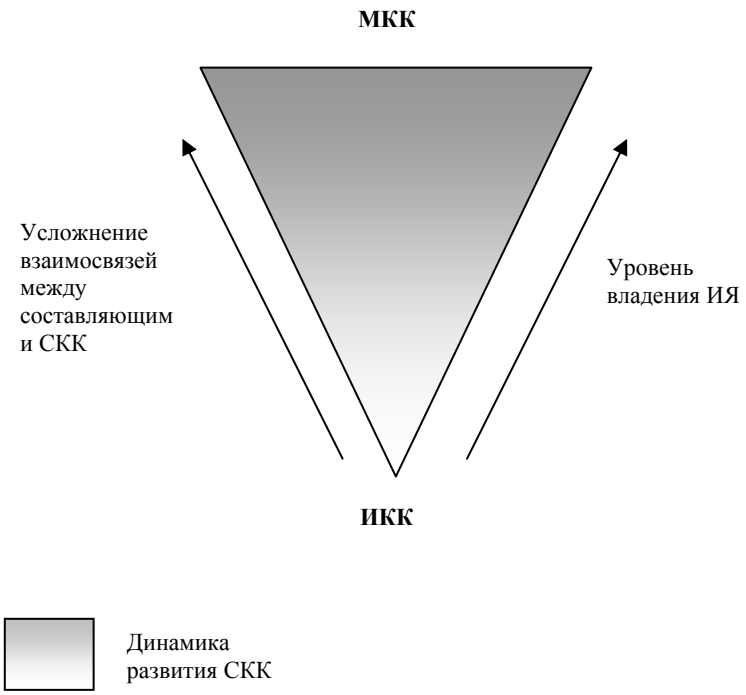


Рис. 1 Соотношение ИКК и МКК

Содержащиеся в статье наблюдения и выводы относительно места и роли СКК в структуре и содержании ИКК и МКК могут внести вклад в комплексное решение проблемы формирования СКК как важного фактора успешного межкультурного общения.

Библиографический список

1. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
2. Аршинов, В.И. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / В.И. Аршинов. – М.: Прогресс – Традиция, 2007. – 592 с.

Bibliography

1. Arshinov, V.I. Synergetic Paradigm. Educational Synergetics. – M.: Progress – Tradition, 2007. – 592 p.
2. Safonova, V.V. Learning Languages of International Communication in the Context of a Cultural Dialogue and Civilizations / V.V.Safonova. – Voronezh: Istoki, 1996. – 237 p.

УДК 8(07)(09)
ББК 83р

Бондаренко Галина Игоревна
директор средней общеобразовательной школы № 258,
г. Москва
Bondarenko Galina Igorevna
Head Master of the Comprehensive School № 258
Moscow

Чтение как вид универсальных учебных действий младших школьников
Reading as a Type of Junior Schoolchildren's Universal Educational Activities

В статье рассматриваются современные подходы к пониманию чтения в начальной школе.

Modern approaches to the understanding reading at a primary school are considered in the article.

Ключевые слова: Литературное образование, осмысление содержания, виды чтения.

Key words: literary education, content understanding, types of reading.

В материалах федерального государственного образовательного стандарта начального образования к общеучебным универсальным действиям отнесено «смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [1, С. 29]

Полноценное чтение – сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и частичное), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др.

В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Скорее, это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Понятие грамотности чтения включает такие важные признаки, как способность понимать требуемые обществом языковые формы выражения,

использование письменной информации для успешного осуществления поставленных человеком перед собой целей и др. Грамотность чтения – это способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. При этом под словом грамотность подразумевается успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества. Рефлексия предполагает размышление о содержании (или структуре) текста, перенос его в сферу личного сознания. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

Любой текст – вне зависимости от того, художественное ли это произведение, публицистическая статья или сочинение, – конечный, зафиксированный на письме результат речевой деятельности говорящего, отражающий особенности его сознания, т.е. способы освоения окружающего и формы их представления в ментальных и языковых структурах.

Так рассматривается текст современной лингвистикой, причем всегда в центре находится «человек деятельный». Её центральным объектом стали автор и читатель, а центральной проблематикой – порождение и понимание текста с точки зрения преобразований смыслов в значения (порождение) и значений в смыслы (понимание) в рамках триады «сознание – язык – мир». Предполагается, что язык не только выполняет функцию передачи мысли, но и является средством ее формирования. Язык в действии реализуется в творческой текстовой деятельности, вплетенной в другие виды деятельности. Овладение языком с таких позиций носит познавательный характер. Создавая или воспринимая текст, человек постоянно мобилизует свою индивидуальную смысловую систему, включающую различные виды знаний и верований, структурно организованные в схемы, сценарии ситуаций, стереотипы и т.п. Эта система предметно ориентирована в силу специализированности человеческого сознания, что обязательно выражается в содержании создаваемого текста, так же как в нём реализуются общезначимые стратегии и правила.

Значение любого слова всегда является результатом процесса обобщения, будучи феноменом мышления. Кроме того, оно – единство обобщения и общения, мышления и коммуникации, при этом саму речь мы не рассматриваем как простое зеркальное отражение мысли.

В рассматриваемом нами контексте понятие «текст» объединяет самые разные знаковые системы – не только словесные, но визуальные изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков. В связи с включением визуальных изображений тексты сегодня принято делить на *сплошные* (без таких изображений) и *несплошные* (с такими изображениями).

К сплошным текстам можно отнести: 1) описание (художественное и техническое); 2) повествование (рассказ, отчет, репортаж); 3) объяснение (рассуждение, резюме, интерпретация); 4) аргументация (научный комментарий, обоснование); 5) инструкция (указание к выполнению работы; правила, уставы, законы) и др.

К несплошным текстам можно отнести: 1) формы (налоговые, визовые, анкеты и др.); 2) информационные листы (расписания, прейскуранты, каталоги и др.); 3) расписки (ваучеры, билеты, накладные, квитанции); 4) сертификаты (ордера, аттестаты, дипломы, контракты и др.); 5) призывы и объявления (приглашения, повестки и др.); 6) таблицы и графики; 7) диаграммы; 8) таблицы и матрицы; 9) списки; 10) карты и др.

Основными типами чтения являются коммуникативное чтение вслух и про себя, учебное, самостоятельное.

Основными *видами* чтения являются:

- *ознакомительное* чтение, направленное на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста;

- *изучающее* чтение, имеющее целью извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста; *поисковое/просмотровое* чтение, направленное на нахождение конкретной информации, конкретного факта;

- *выразительное чтение* отрывка, например художественного произведения, в соответствии с дополнительными нормами озвучивания письменного текста;

- *рефлексивное чтение* как наиболее развитый вид чтения заключается в овладении большим комплексом умений: умение предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт; понимать основную мысль текста, прогнозировать последовательность изложения идей текста; сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме; выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей; понимать назначения разных видов текстов; сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста; переносить информацию текста в виде кратких записей; различать темы и подтемы специального текста; ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию; анализировать изменения своего эмоционального состояние в процессе чтения, получения и переработки полученной информации и её осмысления.

Понимание текста есть компонент мышления, который состоит в выявлении и разрешении скрытых вопросов в проблемных ситуациях с опорой на имеющиеся знания и применения специальных приёмов для усвоения новых знаний.

Текстовый субъект обозначает то, о чём говорится в тексте, и представляет собой мысль о предмете. Текстовый предикат есть мысль о признаке предмета (свойстве, действии). И субъект, и предикат могут быть выражены целыми предложениями или частями текста. Целостность восприятия текста может быть скорректирована в процессе выявления их содержания: предикат может быть раскрыт через ответы на вопросы о том, что это значит, как это объясняется, в чём это заключается; а субъект – через вопросы о том, о чём это говорит, какая мысль этим обосновывается и т.д.

Своеобразие текстов требует от учителя начальных классов изобретательности и продуманности в организации детского чтения, прежде всего, на уроке. Например, часть текстов, наиболее сложных для восприятия, можно давать лишь в пересказе учителя с фрагментарным, выборочным чтением на уроке и перечитыванием детьми дома лишь по желанию.

Основной подход к формированию качественного чтения у младших школьников направлен на овладение ими навыками и приемами *понимания*

информации, содержащейся в тексте. Сущность его состоит в том, чтобы понять идею произведения, замысел его автора, взаимосвязи и взаимозависимости явлений и событий, причинно-следственные связи героев или объектов, почувствовать эмоциональный настрой и красоту языка, если рассматривается художественное произведение. Научить пониманию очень сложно, но можно и нужно создать благоприятные условия для овладения школьниками приемами понимания и совершенствования чтения в целом.

Читая, ребёнок производит анализ информации, на котором основаны её понимание и интерпретация. Читая, он устанавливает взаимосвязи между единицами текста, а затем перекодирует полученную информацию в иной форме: плана, тезиса, таблицы, конспекта и т.п. Это позволяет осмыслить и систематизировать полученные сведения, эффективнее использовать их в дальнейшей работе. Именно поэтому целенаправленное обучение перекодированию информации и представлению её в различных формах (плана, тезисов, кодированию информации в различных графических схемах и т.д.) должно стать одной из главных задач в работе с ней.

В качестве путей улучшения состояния дел с осознанностью чтения младших школьников можно предложить и другие шаги:

1 Должна быть активизирована работа, направленная на обучение учащихся вчитываться в задание, на развитие понимания смысла задания, особое внимание необходимо уделить обучению выполнению двухчастных инструкций.

2. Необходимо активнее использовать на уроках «Литературного чтения» и «Окружающего мира» рабочих тетрадей, в которых есть задания письменно ответить на поставленные вопросы, письменно высказать свою точку зрения, написать небольшое сочинение, привести доводы как в поддержку высказанного утверждения, так и в опровержение его.

3. На сегодняшний день в учебниках представлены преимущественно «сплошные» тексты, в то время как жизнь требует, чтобы учащиеся умели синтезировать информацию из «мозаики» текстов. В связи с этим необходимо ввести в учебники такой материал, в котором тема раскрывалась бы в нескольких коротких (сплошных и несплошных) текстах; предлагать младшим

школьникам большее разнообразие видов текстов, учить учащихся читать графики, диаграммы, таблицы, проспекты, рекламные материалы, переписку, «официальные» документы, а не только художественные и энциклопедические тексты.

4. Учащихся начальных классов необходимо учить различным видам (стратегиям) чтения – просмотровому, выборочному, поисковому чтению. Механизм чтения различен в зависимости от цели чтения. Однако младшие школьники, не владея различными стратегиями чтения, используют один и тот же механизм как при чтении художественного текста, так и при работе с текстами в учебниках «Окружающего мира».

5. Активнее использовать в учебниках и рабочих тетрадях такие типы заданий, как объяснение различных ситуаций с помощью текста, доказательство высказанной кем-то или собственной точки зрения с помощью текста и т.д.

Библиографический список

1 Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова / [Текст] – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Граник, Г.Г. Когда книга учит [Текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.

3. Левин, В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем [Текст] / В.А. Левин. – М. : Лайда, 1994. – 192 с.

4. Чиндилова, О.В. Обучение вдумчивому чтению [Текст] / О.В. Чиндилова. // Начальная школа : плюс- минус. – 2001. – № 5. – С. 61-64.

Bibliography

1. Chindilova, O.V. Thoughtful Reading Teaching [Text] / O.V. Chindilova // Primary School: Plus-Minus – 2001. – № 5. – P. 61-64.

2. Granic, G.G. When a Book Teaches [Text] / G.G. Granic, S.M. Bondarenko, L.A. Kontstevaya. – M. : Pedagogics, 1991. – 256 p.

3. How To Design the Universal Educational Activities at a Primary School: From the Activity to the Idea: Teacher's Book [Text] / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, at al. / Edit. by A.G. Asmolov. – M.: Prosveshchenie, – 2008. – 151 p.

4. Levin, V.A. When a Small Pupil Becomes a Great Reader [Text] / V.A. Levin. – M.: Layda, 1994. – 192 p.

ББК 74.200
УДК 371.4

Борисовская Марина Валерьевна
соискатель кафедры общей педагогики и педагогической психологии СурГПУ,
заместитель директора по воспитательной работе МОУ «Средняя школа №4»
гп Пойковский
Borisovskaya Marina Valerievna
Applicant for a Degree
Chair of General Pedagogy and Pedagogical Psychology
Surgut State Pedagogical University
Deputy Head Master on Educational Work
Municipal Educational Institution High School №4
Poikovsky
Шаймарданов Рафис Хасанович
доктор педагогических наук,
профессор
главный научный сотрудник
лаборатории исследований в сфере этнического образования СурГПУ
Shaimardanov Rafis Hasanovich
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chief Research Officer
Laboratory of Ethnic Education Research
Surgut State Pedagogical University

Личностное самоопределение обучающихся в самоуправленческой деятельности средней общеобразовательной школы

Students' Personal Self-Determination in Self-Governing Activity At a High School

В данной статье рассматривается проблема личностного самоопределения в самоуправленческой деятельности средней школы. Представлена Программа экспериментального исследования, в рамках которой ученическое самоуправление выступает как условие для успешного личностностного самоопределения обучающегося средней школы.

The problem of personal self-determination in self-governing activity at a higher school is considered in this article.

The program of experimental research is presented, where the student's self-government comes forward as a condition for successful personal self-determination of a student's at a high school.

Ключевые слова: Самоуправленческая деятельность в школе, личностное самоопределение, социализация личности, ценностно - нравственные ориентиры.

Key words: self-governing activity at school, personal self-determination, personality socialization, valuable-and-moral reference points.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» система образования является одним из факторов экономического и

социального прогресса общества и должна быть направлена на развитие личности выпускника, на создание условий для его самоопределения и самореализации. Как обеспечить обучающимся навыки самоопределения, необходимые человеку в нестабильных условиях современной жизни? В этом плане важную роль призвано сыграть участие детей и подростков в управлении классным и общешкольным коллективом. Мы предлагаем Программу экспериментального исследования личностного самоопределения обучающихся в ученической самоуправленческой деятельности средней школы, **цель** которой создание условий для эффективного личностного самоопределения в рамках организованного ученического самоуправления. **Принципы** реализации Программы: принцип равноправия; принцип выборности; открытости и гласности; демократии; законности; целесообразности; представительства; гуманности; совета и согласия; принцип полномочий; отчетности; социальной значимости деятельности; сочетания в деятельности каждого учащегося организаторских и исполнительских функций, сознательности и свободы выбора. **Направления** деятельности: гражданско-патриотическое; трудовое; профориентационное; познавательное; научно-исследовательское; культурно-массовое; спортивное; досуговое; деятельность по изучению интересов и потребностей школьников. **Формы работы**: заседание Административного Совета, Правительства, Парламента; создание фирм; организация научного общества школьников (издание школьного альманаха, организация и проведение научных конференций); реализация программы творческих контактов «Арена общения»; организация свободного общения «Разговор о жизни»; выпуск общешкольной газеты «Перемена»; организация деловой игры «Лидер»; организация развлекательно-деловой игры «Лидер и его команда»; проведение психологических тренингов; реализация социальных проектов.

Основными критериями будем считать: уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности; полноту уровня соотнесённости «хочу» - «могу» - «есть» - «требую» у конкретной личности; типы поведения при самоопределении; лидерские качества; способ отношения к другим людям; активная гражданская позиция; личностный рост учащихся; повышение правовой, экономической, политической грамотности обучающихся;

развитие эмоционально-волевой сферы учащихся; показатели социальной адаптации (активность); психологический комфорт участников проекта; наличие необходимых для управленческой деятельности знаний, навыков и умений; осознание ответственность за результаты деятельности своего коллектива; участие учащихся в организации разнообразной деятельности своих товарищей в работе органов ученического самоуправления [2].

Будем оценивать результаты развития ученической самоуправленческой деятельности на основании следующих критериев оценки: вовлеченность учащихся в управление, участие в постановке цели, путей её достижения; степень развития самоуправления класса, школы; деятельность классного и школьного коллектива; уровень организованности как способность к самоорганизации в ситуации неизвестности; наличие системы традиционных дел, ритуалов, символов в детско-взрослом сообществе; положительный психологический климат в классе и школе.

На первом подготовительном этапе были выявлены критерии, показатели и уровни измерения личностного самоопределения, а также успешности ученической самоуправленческой деятельности, подготовлен пакет нормативных документов, определяющих регламентацию деятельности управленческих структур, были обеспечены условия для реализации программы экспериментальной работы. Был проведён первичный сбор и анализ эмпирического материала. Здесь мы считали необходимым вовлечь школьников в активную деятельность с тем, чтобы они получили удовлетворение от совместной деятельности. На этом этапе мы в основном определили направления деятельности школьников, под которые создавались органы ученического самоуправления [6].

На втором, практическом этапе выстраивались концептуальные подходы к организации самоуправления школьников, к их личностному самоопределению в рамках общественных объединений, клубов и других структур, проводилась корректировка выдвинутых положений, разрабатывалась структура целостной воспитательной системы, выявлялись педагогические условия эффективного формирования личностного самоопределения и реализации ученического самоуправления как фактора её

эффективного функционирования, проводился анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Данный этап представлял собой процесс участия обучающихся в политико - экономической игре «Демократическая республика «Омега». Мы использовали организационно-методические **подходы** к активизации учащихся:

1. Игра моделирует товарно-денежные отношения и принципы демократии, существующие в современном обществе.

2. В ходе игры все товарно-денежные операции внутри школы проводятся с пользованием игровой валюты (омеги), применяется безналичная форма расчетов с ведением лицевых счетов каждого учащегося и класса. Источником зарабатывания игровой валюты является учебная, воспитательная, научно-исследовательская, культурно-массовая, хозяйственная и управленческая деятельность обучающихся и классов.

3. Результаты деятельности обучающихся и классов (количество заработанных ими «омег») отражается в стенной печати, а итоги года подводятся на общешкольной конференции, где осуществляется награждение лучшего класса и лучшего ученика.

Создание в ходе эксперимента в структуре школы новых органов управления (советы, творческие группы, министерства, и т. д.) позволило решать задачи, поставленные в рамках экспериментальной работы, направленной на формирование личностного самоопределения обучающихся. Мы стремились создавать ребенку «социальную ситуацию развития», среду общения, поле деятельности, которое невозможно заменить даже интересным уроком. Пути решения задачи мы видели в активизации ученического самоуправления через игру. Играя, обучающийся берет на себя определенные функции, стремится выполнять их, тем самым проверяя себя: а смогу ли я быть лидером? Или депутатом? Или Министром? Или простым гражданином своего государства? Мне это интересно? Где мне это может пригодиться в дальнейшем? и т. п. Кроме этого использовали следующие методы развития ученического самоуправления: авансированного доверия, ответственного поручительства, личного примера, метод убеждения, общественного мнения, поощрения, игры, соревнование, ритуалы, традиции, «педагогической инструментовки

конкретного дела» (освоение ученического актива технологией подготовки и проведения конкретного творческого дела), сознательности и свободного выбора. Мы создали службы, которые обеспечивали учебу, досуг, удовлетворяли разнообразные интересы детей. Разработали модель формирования личностного самоопределения обучающегося в ученической самоуправленческой деятельности [7].

На третьем этапе анализировались и обобщались результаты исследования, уточнялись теоретико-экспериментальные выводы, уточнялись условия формирования личностного самоопределения, формулировались организационно-педагогические основы самоуправления обучающихся, систематизировались теоретические положения и оформлялись результаты исследования.

Сравнительный анализ выбора ценностных ориентаций

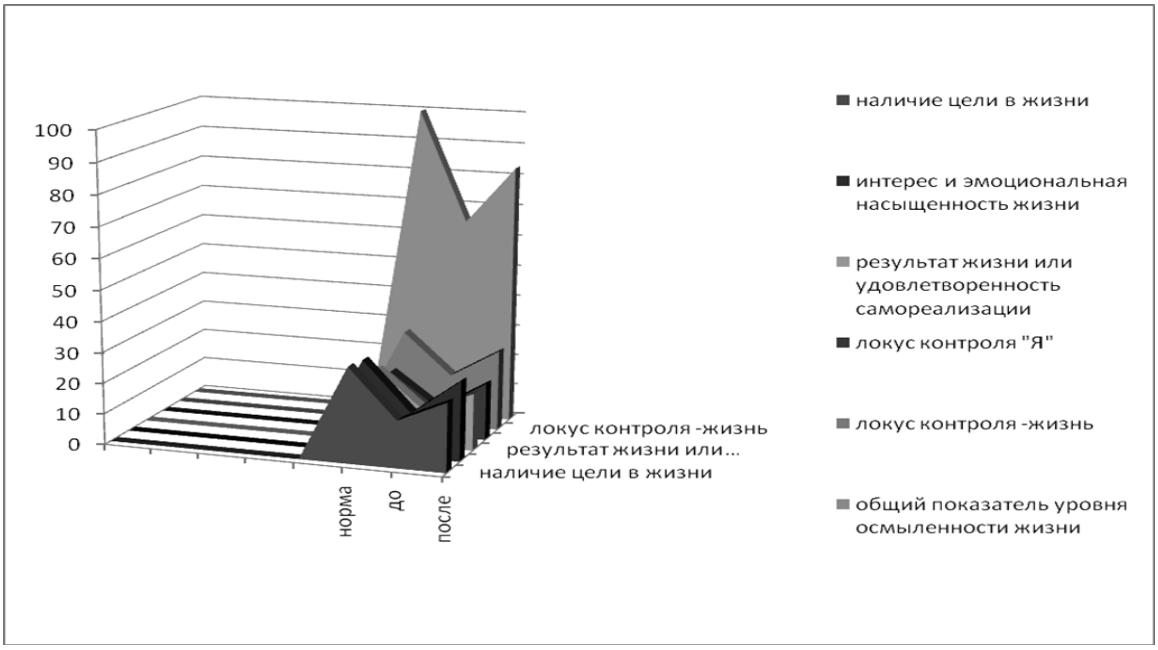
Ценностные ориентации	Количество обучающихся в %					
	До эксперимента		После эксперимента			
	Среднее значение	Место ценности	Среднее значение	Место ценности	Среднее значение	Место ценности
			КГ		ЭГ	
Деньги	3,92	3	3,32	**2**	6,61	8
Семья	2,29	1	2,4	**1**	2,57	**1**
Познание	6,61	8	6,61	8	3,92	**3**
Работа	4,92	5	4,92	5	3,5	**2**
Счастье других	7,11	9	7,11	9	4,73	**4**
Саморазвитие	6,24	7	6,28	7	4,92	5
Карьера	4,73	4	4,75	**4**	7,11	9
Друзья	3,32	2	3,92	**3**	6,24	7
Удовольствия	5,67	6	5,69	6	5,67	6

По полученным данным мы можем говорить о том, что в ходе участия в ученическом самоуправлении меняются ценностные ориентации, появляется необходимость в собственном саморазвитии и забота о счастье других. На первом месте по - прежнему стоит «семья», на втором - «работа». На третьем месте «познание (т.е. интеллектуальное развитие, расширение своего кругозора, жизненная мудрость). На четвертом месте - «счастье других» (т.е. благосостояние, развитие и совершенствование других людей), на пятом - «саморазвитие» (т.е. работа над собой, постоянное физическое и духовное

совершенствование, достижение внутренней гармонии). На последних местах такие ценности, как «деньги» и «карьера».

Что же касается личностного самоопределения в организации ученического самоуправления, в участии обучающихся в работе органов ученического самоуправления, то необходимо учесть определение личностного самоопределения. Показатели самоопределения личности после эксперимента представлены в диаграмме.

Показатели самоопределения личности после эксперимента



Сравнительная характеристика показателей личностного самоопределения после проведения эксперимента: наличие цели в жизни - при норме 31, стал 22,4(+4), интерес и эмоциональность - при норме 30 стал 25,9 (13.1), результативность жизни- 24 стал 18,6 (+8,1), локус контроля «Я»-20 стал 16,2 (+ 8), локус контроля – «Жизнь» -30, стал 26,1 (+11), общий показатель уровня осмысленности жизни-100, у нас 83,2 (+10).

Модель формирования личностного самоопределения обучающегося в ученической самоуправленческой деятельности школы

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить личностное самоопределение обучающегося в воспитательном процессе через включение его в ученическую самоуправленческую деятельность общеобразовательной школы

Э Т А П Ы

Задачи: 1. Изучить, проанализировать и систематизировать имеющиеся в науках сведения о проблеме личностного самоопределения. Уточнить и конкретизировать понятия «личностное самоопределение обучающегося», «свобода выбора видов деятельности».
2. Изучить основные научно-педагогические подходы и педагогический опыт к организации и определению содержания ученической самоуправленческой деятельности школы.
3. Подобрать соответствующие критерии показатели и уровни измерения личностного самоопределения.
4. Экспериментально проверить влияния процесса ученической самоуправленческой деятельности на личностное самоопределение обучающихся.

Диагностико–ориентировочный выявление уровня готовности обучающихся

Программно – целевой Постановка цели, разработка программы, выбор средств, форм и методов воспитания

Операционально-деятельностный Реализация программы, совершенствование форм, содержание воспитывающей деятельности

Оценочно - корректировочный Выявление оценка и самооценка результатов, коррекция плана действий на основе полученных результатов

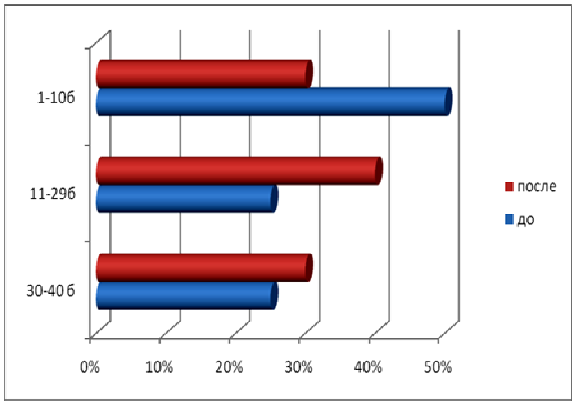
Критерии:
Наличие ценностей, переживание осмысленности жизни
Интерес к жизни
Пространственно – временная организация
Характер самореализации
Эмоциональная окрашенность
Видение себя в будущем
Выбор профессии
Социальная адаптация

Показатели
Наличие цели
Результативность жизни
Активность, лидерство
Творческое начало
Эмоциональность
Локус – контроль «Я»
Локус – контроль «Жизнь»
Структурированность и глубина будущего

Уровни сформированности: номинальный, низкий, средний, высокий

Сформированность лидерских качеств обучающихся способствует увеличению числа лидеров в школе: так до начала эксперимента лидерам себя считали 40 человек экспериментальной группы, через два года лидерами себя считают 100 человек той же группы. Результаты диагностики сформированности лидерских качеств обучающихся средней школы, полученные в ходе экспериментальной работы, представлено в диаграмме.

Результаты диагностики сформированности лидерских качеств обучающихся средней школы



Реализация Программы позволяет решать серьезные педагогические задачи повышения экономической и правовой грамотности обучающихся, формирования и закрепления реальной политической деятельности, развивает эмоционально-волевую сферу личности, особенно такие качества, как инициативность, предприимчивость, самостоятельность, активность, воспитывает уважение к мнению партнера, терпимость к инакомыслию, потребность во взаимопонимании, способствует формированию личностного самоопределения обучающихся, становлению положительной «Я – концепции» и в определении для себя нравственных ценностей [8].Она позволяет научить детей более продуктивному и корректному общению друг с другом, цивилизованным нормам решения конфликтных ситуаций, расширить круг общения за счет новых связей внутри класса и школы. Это позволяет более эффективно руководить ученическими коллективами в процессе их жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Пер. с англ. // Общ. ред. М.С.Мацковского.-М.: Лист-Нью, Центр общечеловеческих ценностей, 1997. -. 97 с.

2. Бернс, Р Развития Я – концепции и воспитание. М., Прогресс, 1986. – 420с.

3. Газман, О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М., Просвещение,- 1995. - 45 с.

4. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. - №2. – С. 19.

5. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: Педагогические системы и опыт формирования. М.: Педагогика, 1992. - 267 с.

6. Прутченков, А.С. Учим и учимся, играя. М.: Просвещение, 1997. - 361 с.

7. Рожков, М.И.Организация ученического самоуправления. М.: Педагогика, 1999. – 75 с.

8. Шаймарданов, Р.Х. Личностно ориентированная технология педагогического процесса: Учебно-технологическое пособие. Сургут: РИО СурГПИ, 2002. - 130 с.

Bibliography

1. Berne, E. Games People Play. Trans. from English // Gen. Ed. by M.S. Matskovsky. -M.: List-New, Centre of Human Values, 1997. - 97 p.

2. Burns, R. I Development - Concepts and Education / R. Burns. - Moscow: Progress Publishers, 1986. - 420 p.

3. Gazman, O.S. Self-Determination / O.S. Gazman // New Values of Education: Thesaurus for Teachers and School Psychologists. – M.: Prosveshechnie, 1995. – 45 p.

4. Ginsburg, M.R. Personal Self-Determination as a Psychological Problem / M.R. Ginsburg // Questions of Psychology. - 1988. - № 2. - P. 19.

5. Karakovsky, V.A. Educational System of School: Pedagogical Systems and Formation Experience / V.A. Karakovsky. - Moscow: Pedagogy, 1992. - 267 p.

6. Prutchenkov, A.S. Teaching and Learning by Playing / A.S. Prutchenkov. – M.: Prosveshechnie, 1997. - 361 p.

7. Rozhkov, M.I. Organization of the Student Self-Government / M.I. Rozhkov. - Moscow: Pedagogy, 1999. - 75 p.

8. Shaymardanov, R.Kh. Personality Oriented Technology of Educational Process: Learning and Technological Manual / R.Kh. Shaymardanov. - Surgut: Printing and Publication Department of SurSPI, 2002. - 130 p.

УДК 531.01
ББК В3

Бухарова Галина Дмитриевна
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра информационных технологий
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург
Bukharova Galina Dmitrievna
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chair of Information Technologies
Russian State Professional-and-Pedagogical University
Yekaterinburg

О корректном использовании физических понятий и величин
About Correct Usage of Physical Concepts and Quantities

В содержании статьи раскрывается сущность, значение и применение векторных и скалярных величин, понятий «приращение», «убыль» и «изменение», приводится пример решения задачи с использованием обозначенных понятий, а также обсуждается вопрос о наименовании и размерности физической величины.

The article reveals the essence, meaning and usage of vector and scalar quantities and such notions as “increment”, “decrement” and “variation”; it gives the example of a task solving using the above-mentioned notions and considers the question of denomination and dimension of a physical quantity.

Ключевые слова: Векторная величина, скалярная величина, модуль, приращение, убыль и изменение физической величины, наименование и размерность физической величины.

Key words: vector quantity, scalar quantity, magnitude, increment, decrement and change of physical quantity, denomination and dimension of a physical quantity.

Изучение физики в средней и высшей школе начинается с механики, в которую включена определенная совокупность предлагаемых для освоения тем «Кинематика», «Динамика», «Статика», «Законы сохранения в механике», «Механические колебания и волны». Физика относится к фундаментальным наукам, направленным на формирование у учащихся логического мышления, становление научного мировоззрения и усвоения научного понятийного аппарата.

И от того, насколько научно и корректно вводятся физические понятия и величины, зависит их грамотное использование в последующих разделах не

только курса физики, но и других естественнонаучных дисциплин. К вопросу понятийного аппарата, используемого в процессе решения задач и обучения их решению, поиску обобщенного способа решения задач, неоднократно обращались на страницах журнала (1, 2, 3).

В связи со сказанным нам представляется целесообразным остановиться на некоторых понятиях, выполняющих основополагающую роль в процессе изучения курса физики. Сказанное позволяет обозначить и выделить соответствующие группы фундаментальных понятий и сфокусировать наше исследование на них. К их числу следует отнести следующие основные группы.

1. Векторные и скалярные величины.

2. Приращение, убыль и изменение физической величины.

3. Наименование и размерность физической величины.

Выделенные нами понятия имеют методологическое значение при решении различных видов задач по физике, математике, химии. Им принадлежит особая роль в формировании и развитии научного мышления у обучаемых.

Векторные и скалярные величины

Рассмотрим, прежде всего, понятия векторной алгебры. На протяжении всего курса физики используются скалярные и векторные величины и, как показывает практика, корректное обращение с такими величинами способствует формированию у учащихся научного физического мировоззрения и грамотному обращению с физическими явлениями, понятиями и законами.

Скалярная величина (или скаляр) – физическая величина, характеризуемая только числовым значением, которое не зависит от выбора координатной системы. Числовые значения скалярных величин могут принимать либо положительные, например площадь, объем, плотность, путь, либо положительные и отрицательные (работа, магнитный поток) значения.

При этом учащимся следует указать на то, что существуют величины, которые характеризуются как алгебраические, но не являются скалярами, например координаты X, У и Z неподвижной точки в пространстве, числовое значение которых изменяется на противоположное при смене выбранного

направления любой из осей 0X, OY, OZ на обратное. Для скалярной же величины числовое значение не зависит от выбора координатной системы.

Векторная величина (или вектор) – это физическая величина, для которой характерны следующие признаки: числовое значение, направление в пространстве, сложение однородных векторов выполняется по правилу ломаной линии (правило параллелограмма, правило треугольника), независимость от выбора координатной системы.

В школьном курсе математики и физики обычно не рассматриваются признаки вектора и его независимость от выбора координатной системы. Числовое значение вектора называют также модулем вектора. Оно представляет собой скаляр, имеющий только положительное значение, которое не зависит от направления вектора в пространстве. В математике модуль алгебраической величины называют также абсолютным значением алгебраической величины.

Сходство в названии «модуль» привело к тому, что ряд авторов учебников и учебных пособий по физике модуль вектора называет «абсолютным значением вектора». В связи со сказанным нередко принимается, что векторы могут быть положительными и отрицательными. Это, к большому сожалению, представление является следствием небрежности в вопросах терминологии и приводит к грубым ошибкам в расчетах.

К векторным величинам неприменимы понятия «положительный» или «отрицательный», их бессмысленно подразделять на положительные и отрицательные. Важно указать, что числовое значение вектора (модуль вектора) всегда является положительным числом. К векторным величинам нельзя применять понятия «больше» или «меньше», а сопоставлять или сравнивать можно только модули однородных векторов.

Целесообразно, на наш взгляд, предложить учащимся в качестве задания для самостоятельной работы повторить действия с векторами и их проекциями на выбранную ось координат.

Как показывает практика, достаточно распространенной ошибкой является то, что в проекции результирующего вектора, равной алгебраической сумме проекций составляющих векторов, знаки «+» означают знаки действия

сложения, а не знаки той или иной алгебраической величины. Этот простой факт часто не учитывается, что приводит к ошибкам при вычислении проекций векторов.

Приращение, убыль и изменение физической величины

Следующим, не менее важным, вопросом является понятие «изменение», которое выполняет роль приращения скалярной величины, либо ее убыли. К сожалению, в школьных учебниках физики не разводятся понятия «приращение» и «убыль», а употребляется понятие «изменение», что свидетельствует о некорректном обращении с понятиями, так как не ясно, что подразумевается, приращение или убыль выбранной величины.

Приращением скалярной величины X называется разность между ее конечным и начальным значением. Обозначается приращение символом Δ (дельта): $\Delta X = X_2 - X_1$. Соответственно, убыль скалярной величины равна $X_1 - X_2$, т.е. приращению величины со знаком «минус»: $X_1 - X_2 = -(X_2 - X_1) = -\Delta X$.

Приращение и убыль являются алгебраическими величинами. Они могут быть как положительными, так и отрицательными. Приращение совсем не означает обязательное увеличение самой величины, и ее последующее значение может быть меньше предыдущего.

Очень часто в учебной литературе вместо этих терминов употребляется термин «изменение», который обозначает разность двух значений $(X_2 - X_1)$ или $(X_1 - X_2)$ и имеет, таким образом, неоднозначный смысл, выражая приращение или убыль. Когда рассматривается изменение, то зачастую не приводится, в сторону увеличения или уменьшения величины осуществляется процесс.

Во многих случаях является некорректным говорить просто об изменении величины. Например, при формулировке теоремы о приращении кинетической энергии следует однозначно указывать, что алгебраическая сумма работ действующих на тело сил равна приращению кинетической энергии тела или системы тел.

Математическая запись указанной теоремы представляет собой:

$$\Delta E_k = A_1 + A_2 + A_3,$$

где ΔE_k – приращение кинетической энергии тела или системы тел, A_1 – работа внутренних консервативных сил, A_2 – работа внутренних неконсервативных сил, A_3 – работа внешних сил.

Следует указать, что работа консервативных сил, действующих на тело, всегда равна убыли потенциальной энергии: $A_1 = -\Delta W_p$.

Отметим, что понятия «приращение» и «убыль» имеют место и для векторных величин, если происходит их изменение.

В качестве примера рассмотрим решение следующей задачи, в решении которой используется теорема о приращении кинетической энергии.

Задача. В тело массой m_1 = 990 г, лежащее на горизонтальной поверхности, попадает пуля массой m_2 = 10 г и застревает в нем. Скорость пули направлена горизонтально и равна V = 700 м/с. Какой путь пройдет тело до остановки, если коэффициент трения между телом и поверхностью μ = 0,05?

Дано:
m_1 = 990 г
m_2 = 10 г
V = 700 м/с
μ = 0,05

S - ?

Анализ содержания задачи и решение

Тело, лежащее на горизонтальной поверхности, и пуля образуют замкнутую систему. Поскольку пуля обладает импульсом, то тело при попадании в него пули приобретает импульс, т. е. начинает двигаться с некоторой скоростью $\vec{V}_1$ и проходит путь S (рис. 1).

При этом возникает сила трения $\vec{F}_{тр}$, что приводит к равнозамедленному движению тела.

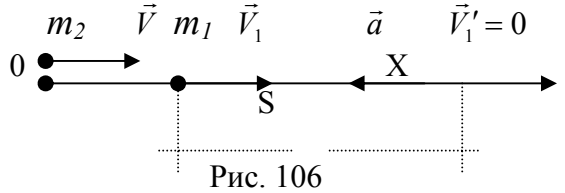


Рис. 106

Для вычисления пути воспользуемся «теоремой о приращении кинетической энергии», хотя здесь нет теоремы в обычном понимании этого слова.

Рис. 1

Запишем теорему о приращении кинетической энергии

$$\Delta E_K = E_{K_2} - E_{K_1} = A_1 + A_2 + A_3, \qquad (1)$$

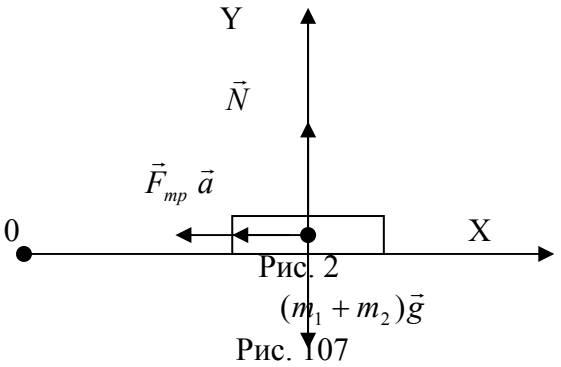


Рис. 2

Рис. 107

Выделим все силы, действующие на тело. На него действуют силы тяжести, $(m_1+m_2)\vec{g}$, сила реакции опоры $\vec{N}$ и сила трения $\vec{F}_{тр}$. (рис. 2). Каждая из указанных сил совершает работу: A_1 – работа силы тяжести, A_2 – работа силы реакции опоры (силы упругости), A_3 – работа силы трения.

Найдем A_1, A_2 и A_3 соответственно:

$$A_1 = (m_1 + m_2) g\, S \cos 270^o = 0; \quad (2)$$

$$A_2 = N\, S \cos 90^o = 0; \quad (3)$$

$$A_3 = F_{тр} S \cos 180^o = -F_{тр} S. \quad (4)$$

Отсюда:

$$\Delta E_K = 0 - \frac{(m_1+m_2)V_1^2}{2F_{тр}} = -F_{тр}S; \quad (5)$$

$$S = \frac{(m_1+m_2)V_1^2}{2F_{тр}}. \quad (6)$$

Сила трения равна:

$$F_{тр} = \mu N = \mu(m_1+m_2)g. \quad (7)$$

Скорость тела при попадании в него пули определим из закона сохранения импульса для неупругого взаимодействия, происходящее в замкнутой системе «тело-пуля».

Итак,

$$m_2\vec{V} = (m_1+m_2)\vec{V}_1; \quad (8)$$

$$m_2 V = (m_1+m_2)V_1; \quad (9)$$

$$V_1 = \frac{m_2 V}{m_1+m_2}. \quad (10)$$

При подстановке выражений (7) и (10) в равенство (6) получим:

$$S = \frac{(m_1+m_2)m_2^2V^2}{(m_1+m_2)^2 2\mu(m_1+m_2)g} = \frac{m_2^2V^2}{2\mu g(m_1+m_2)^2}. \quad (11)$$

Проверим наименование искомой величины и выполним ее расчет:

$$S = \frac{10^{-4} \cdot 49 \cdot 10^{4}}{2 \cdot 0{,}05 \cdot 9{,}81 \cdot 1} = 50 \text{ м}.$$

Ответ: S = 50 м.

Более рациональный путь решения данной задачи состоит в том, что целесообразно применить закон сохранения импульса, суть которого заключается в следующем: приращение импульса равно работе внутренних неконсервативных сил, действующих на тело, т.к. работа силы тяжести и силы реакции опоры равны нулю. В нашем случае:

$$\Delta E_K = 0 - \frac{(m_1 + m_2)V_1^2}{2F_{тр}} = -F_{тр}S; \qquad (12)$$

При подстановке выражений (7) и (10) в равенство (12) получим:

$$S = \frac{(m_1 + m_2)m_2^2 V^2}{(m_1 + m_2)^2 2\mu(m_1 + m_2)g} = \frac{m_2^2 V^2}{2\mu g(m_1 + m_2)^2}. \qquad (13)$$

Проведя расчет, получим: S = 50 м.

Важно отметить, что решение задачи в этом случае становится менее громоздким и более рациональным.

Задача учителя состоит в том, чтобы показать учащимся возможности решения аналогичных задач с применением фундаментальных законов сохранения в механике.

Наименование и размерность физической величины

В практике работы очень часто наблюдается путаница между наименованием и размерностью физической величины. Известно, что ряд физических величин в Международной системе единиц (СИ) выбран в качестве основных, которые характеризуют фундаментальные свойства мира. Каждой из этих величин присвоен символ в виде заглавной буквы латинского или греческого алфавита. Этот символ и называется размерностью основной физической величины.

Например, в механике основными величинами являются длина, масса, время, а их размерности соответственно обозначаются L, M и T. Остальные величины получили название производных, и их размерности следует выражать через размерности основных физических величин.

В качестве примера, приведем размерности скорости, ускорения, силы и работы:

$[V] = LT^{-1}$; $[a] = LT^{-2}$; $[F = MLT^{-2}]$; $[A] = ML^2T^{-2}$.

В школьном курсе физики, и не только в нем, размерность обычно отожествляют с единицей измерения самой физической величины, что находит отражение в записи такого вида: $[V] =$ м/с; $[a] =$ м/с^2 и т. д.

Безусловно, к ошибкам это не приводит, но, наш взгляд, следует указать обучаемым на тот факт, что при одной и той же размерности для физической величины существует несколько единиц ее измерения, например для скорости м/с, км/ч, см/с и т. д. Представляется, что правильнее было бы говорить о проверке единицы измерения искомой физической величины или о проверке её наименования.

Проверка размерности физической величины достигается при подстановке в соответствующее выражение для искомой величины размерностей входящих в нее величин и сопоставлении полученного результата с размерностью данной величины.

Многие единицы физических величин имеют собственные наименования, например, ньютон, метр, килограмм, секунда, джоуль, ампер, вольт и т. д. Некоторые производные единицы не имеют собственных наименований, а их наименования образуются из наименований основных, дополнительных и производных единиц, например скорость (метр на секунду), плотность (килограмм на кубический метр), напряженность электрического поля (вольт на метр) и т. д.

Для обозначения единиц измерения или наименования физической величины применяются буквенные символы м, кг/с, В/м, Дж, Н и др., а также специальные знаки, например ^0C. При этом важно отметить, что наименование физической величины, полученное в честь ученого, следует писать прописными буквами. Нам представляется достаточно важным различать наименование, размерность и единицы измерения физических величин.

В данной статье приведен анализ корректного обращения с некоторыми понятиями, наименованиями и размерностями физических величин, которые используются на протяжении всего курса изучения физики средней и высшей школы.

Библиографический список

1. Бухарова Г.Д. Основные понятия теории решения задач и теории обучения решению задач // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2011. № 3. С. 44-58.

2. Новосёлов С.А., Туркина Л. В. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2011. № 2. С. 31-41.

3. Тулькибаева Н.Н., Бухарова Г.Д. Учебная задача как объект методики преподавания // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2007. № 2. С. 129–135.

Bibliography

1. Bukharova, G.D. Basic Concepts of the Task Solving Theory and Theory of the Task Solving Teaching / G.D. Bukharova // Education and Science: News of the UrD RAS. - 2011. - № 3. - P. 44-58.

2. Novoselov, S.A., Turkina, L.V. Creative Tasks of Descriptive Geometry As a Means for Generalized Tentative Basis of Engineering Graphic Activity Teaching Forming / S.A. Novoselov, L.V. Turkina // Education and Science: News of the UrD RAS. - 2011. - № 2. - P. 31-41.

3. Tulkibaeva N.N., Buharova G.D. The training task as the object of teaching method // Education and Science: News UrO RAO. 2007. № 2. C. 129-135.

УДК 53 (07)
ББК 22.3

Быбина Наталья Николаевна
аспирант
кафедра ТиМоФ
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Bybina Natalia Nikolaevna
Post-graduate
Chair of Theory and Methods of Teaching Physics
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Обучение физике студентов колледжа на основе поэтапного использования средств образно-знаковой наглядности

College Students' Teaching Physics on the Basis of the Stage-By-Stage Usage of Figurative and Symbolic Demonstration Aids

В статье раскрыта методика обучения физике на основе поэтапного использования средств образно-знаковой наглядности, предполагающая не только усложнение дидактического инструментария, но и изменение видов учебно-познавательной деятельности студентов колледжа.

The article reveals the methods of teaching physics on the basis of the stage-by-stage usage of figurative and symbolic demonstration aids, which implies not only the complication of the didactic means, but also the change of educational-and-cognitive activity of the college students.

Ключевые слова: образно-знаковая наглядность, дидактический многомерный инструментарий, дидактическая цепочка учебного познания, диагностирование, внешний план деятельности преподавателя, внутренний план деятельности преподавателя и студента, внешний план деятельности студента.

Key words: figurative and symbolic demonstration aids, didactic multi-dimensional means, didactic teaching knowledge chain, diagnosing, outer plan of a teacher's activity, inner plan of a teacher and a student's activity, outer plan of a student's activity.

Процесс учебного познания является сложной дидактической категорией, потому что связан с механизмами интериоризации и экстериоризации знаний и умений, т.е. переводом их с внешнего плана познавательной деятельности во внутренний и обратно во внешний [1]. Например, учебный материал любого учебника физики построен линейно изучение его требует внешнего плана деятельности. Каждый параграф раскрывает содержание одного из структурных элементов знаний (факт, явление, закон, физическую величину, физический прибор и др.). Чтобы усвоить эти знания необходимо их осмыслить, осознать, понять, перевести их

во внутренний план деятельности, т.е. раскрыть связи, сопоставить свойства явлений, признаки объектов разной природы, представить их в форме объемных моделей, отражающих существенные связи элементов знаний. Именно такие наглядные средства позволят установить не только их иерархию, но и соподчиненность, и взаимообусловленность. Усвоив связи и отношения между компонентами знаний, далее студент сможет перевести их во внешний план, при этом объемную многомерную информацию он преобразует в одномерную линейную структуру, но на новом качественном уровне.

Такую перестройку помогут осуществить, обобщенные планы ответов, предложенные Е.В. Оспенниковой и А.В. Усовой [2, 3]. Обобщенный план ответа например, о физическом явлении включает семь вопросов: 1) внешние признаки явления; 2) условия, при которых оно протекает; 3) сущность явления; 4) механизм его протекания (объяснение явления на основе современных научных теорий); 5) связь данного явления с другими; 6) количественные характеристики явления; 7) примеры использования явления на практике. Анализ структурных компонентов плана убеждает в том, что его можно применить к описанию всех без исключения явлений как естественнонаучных, так и гуманитарных. Но самое главное, он способствует реализации механизма экстериоризации в процессе преобразования знаний в линейную структуру на методологической основе.

Одномерные каналы, соединяющие внешний и внутренний, внутренний и внешний планы учебной деятельности студентов требуют методологического осмысления дидактической цепочки учебного познания: внешний план деятельности преподавателя → внутренний план совместной деятельности преподавателя и студента → внешний план деятельности студента. Внешний план деятельности преподавателя определяется ориентировочной, поддерживающей и моделирующей функциями, связанными с выбором определенных средств наглядности, способствующих переводу действий и операций с внешнего плана во внутренний (интериоризации) и обратно (экстериоризации). Преподаватель, планируя виды деятельности по использованию в образовательном процессе образно-знакового кодирования информации, выделяет три основные ее составляющие: 1) диагностирование готовности студентов, к восприятию учебной информации; 2) объяснение учебного материала по физике на основе поэтапного использования знаково-образной наглядности; 3) организация образовательного процесса на основе

трех линий развития инструментальных средств наглядности (опорных сигналов, граф-схем, матриц, векторно-координатных каркасов).

Внутренний план деятельности преподавателя и студента определяется психодидактическими предпосылками её осуществления: потребностью – мотивами – проблемой – целью – задачей – диагностированием (контролем и оцениванием), которые можно реализовать на основе уровневого обучения (Я.А.Каменский). Первый уровень – *понимание* содержания учебного материала характеризуется осознанием, осмыслением и обобщением его на основе опорных конспектов. Второй – *усвоением* знаний в процессе текущего и тематического повторения на основе логических схем, обобщающих таблиц. Третий – *применение* знаний и умений, систематизацией метазнаний на основе многомерного инструментария – векторно-координатного каркаса.

Внешний план деятельности студента зависит от того на сколько глубоко они осознают роль поэтапного использования средств кодирования информации, поймут функции знаково-образной наглядности. Её можно рассматривать, как системно-пространственную, виртуально-иерархическую структуру элементов знания; как комплексное средство обучения физике; как ценностно-смысловое средство отслеживания результатов обучения. Таким образом, три плана деятельности преподавателя и студента зависит от линий развития средств знаково-образной наглядности, которые определяют характер развития дидактического инструментария, а также функции средств наглядности (табл. 1).

Объяснение нового материала преподавателем в соответствии с параграфом учебника (внешний план деятельности) сопровождается конструированием опорного конспекта на основе опорно-сигнальных средств обучения. Эти средства наглядности выполняют функцию классификации объектов, явлений на основе их отличительных признаков; воспроизведения информации в соответствии со структурой и содержанием учебного материала, изложенного в параграфах учебника.

Внутренний план деятельности преподавателя и студента сопровождается составлением логических схем, обобщающих таблиц, матриц с целью осмысления, обобщения и систематизации изученного материала. Внешний план деятельности студента предполагает построение ответа в лаконичной форме в соответствии с методологией учебного познания отдельных элементов знаний на основе обобщенных планов ответов, а также для

Таблица 1

Линии развития средств знаково-образной наглядности

№ п/п	Линии развития	Дидактический инструментарий	Функции к средствам наглядности
1	I внешний план деятельности преподавателя	Опорно-сигнальные средства	- классификация объектов, явлений на основе их отличительных признаков; - воспроизведение информации об изучаемом явлении в соответствии со структурой и содержанием учебного материала, изложенного в параграфах учебника.
2	II внутренний план деятельности преподавателя и студента	Структурно-логические схемы, обобщающие таблицы	- обобщение, систематизация, осмысление содержания учебного материала;
3	III внешний план деятельности студента	Обобщенные планы Дидактический многомерный инструментарий	- построение ответа в лаконичной, логически обоснованной форме в соответствии с методологией учебного познания; - сравнение, обобщение и систематизация предметных знаний и метазнаний.

сравнения, обобщения и систематизации предметных знаний и метазнаний на основе дидактического многомерного инструментария – векторно-координатного каркаса. Три линии развития средств образно-знаковой наглядности определяет характер обучения физике студентов колледжа на основе поэтапного использования средств кодирования информации.

Процесс обучения физике студентов колледжа на основе поэтапного использования средств образно-знаковой наглядности, описанной выше, зависит от того как реализуются в этом процессе принципы систематичности и системности, а также принципы кодирования информации – (расщепления, координации, многомерности, бинарности, биканальности (рис. 1).

Все средства наглядности (опорные конспекты, обобщающие схемы или таблицы, векторно-координатные каркасы) являются по форме – образно-знаковыми моделями, а по содержанию – дидактическим многомерным инструментарием (ДМИ).

Многомерность обнаруживается во многих дидактических средствах обучения, например, в опорных конспектах, логических схемах, матрицах и др.

Рис.1. Функциональная модель поэтапного использования средств знаково-образной наглядности в обучении физике студентов колледжа

Понятие «многомерность» связано с категорией «многомерный дидактический инструментарий» с помощью каждого осуществляется смысловая обработка информации, а также конструирование логико-смысловых моделей [4]. Эти категории образуют понятийный аппарат дидактических многомерных инструментов. Конструирование их связано с созданием образно-знаковой наглядности. К моделям, которые выполняют функции дидактического инструментария предъявляют следующие требования: форма представления знаний – структурно-логическая; характер представления узловых компонентов – «каркасный»; характер свойств, пригодных для описания широкого спектра задач, например, психологической поддержки пользователя – универсально-инвариантный.

Опираясь на выше описанный терминологический минимум, В.Э. Штейнберг дидактический многомерный инструментарий (ДМИ) представил как универсальную образно-понятийную модель, которую можно использовать для многомерного представления знаний, для перевода их с внешнего плана во внутренний (интериоризация) и обратно (экстериоризация). Инструментальность предполагает создание некоего «каркаса» (структурно-логической схемы, матрицы и др.), который «встраивается в знания и усваивается вместе с ними» [4] с помощью таких форм мышления как восприятие, анализ, синтез, сравнение, обобщение. Многомерно-дидактический инструментарий несомненно является знаково-образной наглядностью, потому что его модели служат универсальным способом представления и анализа знаний с использованием «мысленной речи», переводом ее во внутренний план деятельности и «естественного языка» при описании знаний во внешнем плане [1].

Методологическую основу конструирования ДМИ составляют совокупность принципов и технологических подходов, разработанных и описанных в литературе (Дж. Брунер, Ю.А. Самарин, С.И. Шапиро, Ф.Ш. Терегулов, А.В. Брушлинский, А.М. Коршунов, А.К. Дусовицкий, В.Э. Штейнберг и др.). Изученная литература позволяет выделить основные принципы их построения: 1) принцип расщепления (расщепление многомерного пространства на внешний и внутренний планы, расщепление информации на понятийную и образную и представление ее в форме модели-

образа); 2) принцип координации (координация содержания, формы отношений, планов внешнего и внутреннего взаимодействия); 3) принцип многомерности представления и анализа знаний, объединения разнородных элементов в систему (матричную, координатно-смысловую, граф логическую);

4) принцип бинарности и биканальности (канал прямой – обратный, канал подачи – восприятия информации, канал вербальный – визуальный, канал взаимодействия преподавателя-студента, канал контроля-самоконтроля; канал оценки-самооценки, преодолевает одноканальность мышления.

Таким образом, совокупность выше выделенных принципов позволяет сконструировать средства наглядности в форме образно-понятийной модели для многомерного представления и анализа знаний во внешних и внутренних планах учебной деятельности. Эти средства создают инструментальную поддержку эмпирическим и теоретическим формам мышления. Образы-модели, замещая и дополняя материальный внешний план (эмпирический), помогают обучающим раскрыть, представить и переработать информацию на теоретическом (внутреннем плане), затем перевести ее на практический (внешний план) уровень, тем самым глубже усвоить знания и умения, научиться ими владеть.

В отличии от ранее опубликованных работ, в которых рассматривалось влияние отдельных наглядных средств обучения физике (технических, информационных, дидактических материалов) на качество усвоения знаний и умений, в настоящем исследовании разработана методология поэтапного использования образно-знаковой наглядности в обучении физике на основе ведущих концептуальных идей психодидактики о внешних и внутренних планах деятельности (Л.Н. Леонтьев) [1], имеющих одинаковую структуру (потребность → мотив → цель → проблема → задача → решения задачи → контроль → оценка), позволяющих не только усложнять дидактический инструментарий, составляющий базис образно-знаковой наглядности, но и изменять виды учебно-познавательной деятельности в работе с ними.

Библиографический список

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М., 1975. – 304 с.

2. Оспенникова, Е.В. Основы проектирования учебного процесса по физике в условиях ИКТ: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.В. Оспенникова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. - 2008. - 384с.

3. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. - М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

4. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика [Текст] / В.Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002.- 304 с.

Bibliography

1. Leontiev, A.N. Activity, Consciousness, Personality [Text] / A.N. Leontiev. - M., 1975. – 304 p.

2. Ospennikova, E.V. Bases of the Learning Process Designing in Physics in Terms of ICT-Rich Learning Environment: Guidance Manual [Text] / E.V. Ospennikova. - Perm: Perm. State. Ped. Univ. - 2008. – 384 p.

3. Steinberg, V.E. Teaching Multidimensional Tols: Theory, Techniques, Practice [Text] / V.E. Steinberg. - M.: Education, 2002. - 304 p.

4. Usova, A.V. Students' Learning Skills Forming at the Physics Lessons / A.V. Usova, A.A. Bobrov. - M.: Education, 1988. – 112 p.

УДК 658.3:004.9
ББК 589

Веденяпин Игорь Эдуардович
доцент
кафедра экономической информатики
Уфимский государственный авиационный технический университет
г. Уфа
Vedenyapin Igor Eduardovich
Assistant Professor
Chair of Economic Computer Science
Ufa State Aviation Technical University
Ufa

Методология построения информационной системы менеджмента качества: субъекты и объекты оценки качества
Information System Constructing Methodology of Quality Management: Subjects and Objects of Quality Evaluation

В статье рассматриваются методологические вопросы определения и классификации субъектов и объектов оценки качества при создании информационной системы менеджмента качества для применения в сфере социально-экономических услуг на примере области образования.

The article considers methodological questions of definition and classification of subjects and objects of quality evaluation while creating the information system of quality management for using it in the sphere of social and economic services in terms of education.

Ключевые слова: информационная система менеджмента качества, социально-экономическая система, объект оценки качества, субъект оценки качества, образование

Key words: information system of quality management, social and economic system, object of quality evaluation, subject of quality evaluation, education.

Сфера услуг является одной из важнейших отраслей экономики, причем ее роль, объем постоянно растут, также увеличивается число занятых в данной сфере работников. Естественным следствием увеличения объема предлагаемых услуг является конкуренция между поставщиками этих услуг. В таких условиях решающее значение для потребителя принимает качество предоставляемых услуг. В современных условиях необходимо говорить не только об оценке качества, но и об управлении качеством. Однако, построение любой управляющей системы (в нашем случае информационной системы менеджмента качества) невозможно без четкого и конкретного определения объектов и субъектов управления. В рассматриваемом случае речь идет об объектах и субъектах оценки качества услуг.

В данной статье рассмотрены методологические вопросы создания такой управляющей системы – вопросы определения и единообразия объектов и субъектов оценки качества в социально-экономических системах на примере оказания образовательных услуг.

Вопрос об объектах и субъектах имеет очень большое значение при построении системы качества. В случае не учета интересов какого-либо субъекта оценки качества, мы получим недостоверную картину, поскольку из рассмотрения будет исключена часть общества, тем или иным образом взаимодействующая с объектом оценки. В случае же если из процесса рассмотрения упущен какой-либо объект оценки, мы можем потерять процесс (или группу процессов), оказывающий влияние – и, может быть, очень даже большое – на итог деятельности рассматриваемого экономического объекта. Это тоже даст нам недостоверную оценку качества и усложнит процесс повышения качества оказываемых услуг.

Исходными положениями при построении системы классификации объектов и субъектов оценки качества будут следующие:

1) наличие внешней и внутренней систем оценок качества оказываемых услуг [2, 6]. То есть, ***первый признак*** – отношение объекта оценки к субъектам;

2) процессный подход к оценке качества, стандартизованный документами ИСО [5].

Адекватное описание сети процессов возможно с помощью процедуры, называемой моделированием. Моделирование предполагает наличие в обязательном порядке установленного набора изобразительных (выразительных) средств и правил – языка описания объекта. Одним из наиболее распространенных языков описания является графическая модель - описание объекта с помощью средств и правил графического изображения.

Для построения графической модели процессного подхода удобно использовать методологию функционального моделирования IDEF0, принятую в 1993 году в качестве федерального стандарта в США [1], а в 2000 году – в качестве руководящего документа по стандартизации в Российской Федерации [7].

В соответствии с методологией IDEF0 процесс представляется в виде функционального блока, который преобразует входы в выходы при наличии

необходимых ресурсов (механизмов) в управляемых условиях.

Взаимосвязи и взаимодействия процессов в IDEF0 представляются дугами, соединяющими выходы одних функциональных блоков с входами других. Такими дугами, согласно нотации IDEF0, являются:

- вход (INPUT);
- выход (OUTPUT);
- управление (CONTROL);
- исполнительный механизм (MECHANISM).

Здесь мы определяем ***второй признак*** классификации – отношение субъекта оценки к процессу. Определяем следующие группы классификации субъектов:

А. ***ПЕРСОНАЛ*** – преподаватели и сотрудники образовательных учреждений (далее - ОУ), учебно-вспомогательный (далее – УВП), обеспечивающий и обслуживающий персонал и т.д.;

Б. ***УПРАВЛЕНИЕ*** – органы управления (Министерство образования и науки, территориально-региональные органы управления и т.д.);

В. ***ПОТРЕБИТЕЛИ*** – частные и юридические лица (работодатели, абитуриенты, студенты и их родственники и т.д.);

Г. ***ОБЩЕСТВО*** – общественные организации, частные лица и властные государственные и муниципальные структуры, непосредственно не управляющие объектом (Общество защиты прав потребителей, службы занятости, советы ректоров, ассоциации выпускников, органы статистики и т.д.)

Кроме этого, заинтересованные стороны могут быть подразделены на внутренние (Персонал) и внешние (Управление, Потребители, Общество) – по отношению к объекту оценки и задействованности в процессах самооценки и внешней оценки качества.

Тогда для области образования получаем следующее (рис. 1).

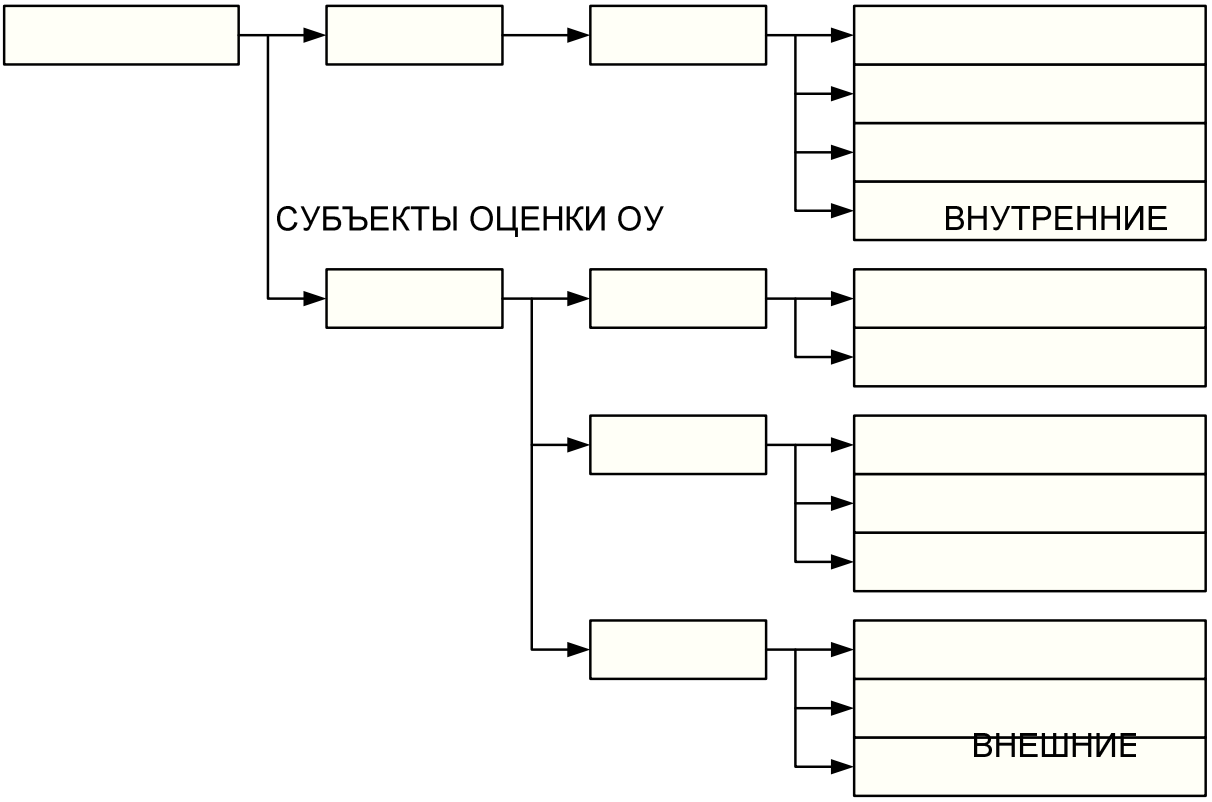


Рис. 1. Субъекты оценки образовательного учреждения

Персонал (внутренние):

- руководство ОУ;
- профессорско-преподавательский состав (далее - ППС);
- учебно-вспомогательный персонал;
- обеспечивающий и обслуживающий персонал;

Управление (внешние):

- Министерство образования и науки РФ (далее – МОиН РФ);
- территориально-региональные органы управления образованием;

Потребители (внешние):

- работодатели;
- студенты;
- родственники и опекуны;

Общество (внешние):

- территориально-региональные органы власти;
- общественные организации с функциями контроля;
- общественные организации без функций контроля.

Здесь необходимо сделать некоторые пояснения.

Территориально-региональные органы управления – органы, оказывающие управляющее воздействие на субъект оценки (например, Министерства образования республик, краев, областей, отделы управления образованием муниципальных органов и т.д.).

Территориально-региональные органы власти – органы, не оказывающие управляющее воздействие на субъект оценки (непрофильные Министерства республик, краев, областей, комитеты по статистике и т.д.).

Общественные организации с функцией контроля – это, в первую очередь, Общество защиты прав потребителей.

Общественные организации без функции контроля – средства массовой информации, ассоциации выпускников и т.д.

Для удобства восприятия и анализа, сведем все субъекты по различным областям оказываемых услуг воедино (таблица 1).

Из рассмотрения таблицы 1 получаем следующие общие для обеих областей рассмотрения субъекты оценки:

– стратегический персонал (руководство);

Таблица 1

Субъекты оценки качества

		ОУ	**Субъекты оценки**
Внутренние	**Персонал**	Руководство ОУ	Стратегический персонал
		ППС	Тактический персонал
		УВП	Оперативный персонал
		Вспомогательный и обслуживающий персонал	Вспомогательный и обслуживающий персонал
Внешние	**Управление**	МОиН РФ	Федеральные органы управления
		Территориально-региональные органы управления	Территориально-региональные органы управления
	Потребители	Студенты	Федеральные органы управления
		Родственники, опекуны	Клиенты 2 рода
		Работодатели	Клиенты 3 рода
	Общество	Территориально-региональные органы власти	Территориально-региональные органы власти
		Субъекты оценки с функцией контроля	Субъекты оценки с функцией контроля
		Субъекты оценки без функции контроля	Субъекты оценки без функции контроля

– тактический персонал (сотрудники, непосредственно общающиеся с получателями услуги, но не занимающиеся рутинными операциями по оказанию услуги);

– оперативный персонал;

– вспомогательный и обслуживающий персонал;

– федеральные органы управления;

– региональные органы управления;

– клиенты 1 рода (непосредственные получатели услуги; оценивают конечный результат оказания услуги и все процессы – основные, вспомогательные и обеспечивающие);

– клиенты 2 рода (не являются непосредственными получателями услуги; оценивают конечный результат оказания услуги и все процессы – основные, вспомогательные и обеспечивающие);

– клиенты 3 рода (не являются непосредственными получателями услуги; оценивают только конечный результат процесса оказания услуги);

– территориально-региональные органы власти;

– субъекты оценки с функцией контроля;

– субъекты оценки без функции контроля.

Перейдем к рассмотрению объектов оценки качества. Для удобства рассмотрения примем опять-таки табличную форму представления (таблица 2).

Таблица 2

Объекты оценки качества

ОУ	Объекты оценки
Образовательный процесс	Основной производственный процесс
ППС, УВП	Исполнители (персонал)
Обеспечение учебного процесса	Обеспечивающий процесс
Научная деятельность	
Социально-бытовая сфера	Вспомогательные производственные процессы
Абитуриент	Потребители
Студент	

Как хорошо видно из сопоставления таблиц 1 и 2, некоторые элементы социально-экономической системы имеют двойственный характер (такие,

например, как абитуриенты, студенты и др.) и могут быть как субъектами, так и объектами оценки качества услуг.

На рисунке 3 представлена графическая визуализация взаимодействия объектов и субъектов оценки качества, сформированная на основе выводов данной статьи.

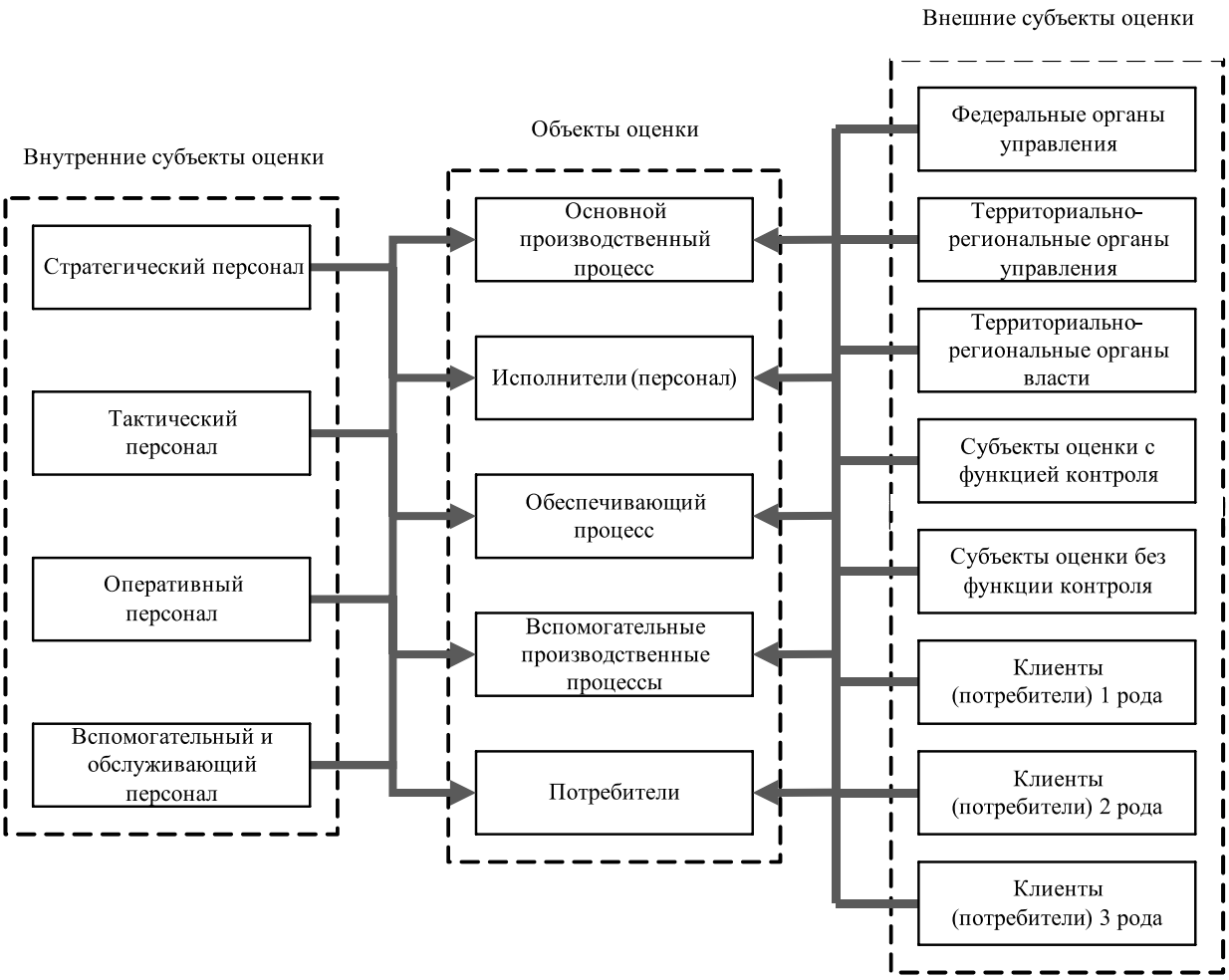


Рисунок 3. Субъекты и объекты оценки качества

Положения, полученные в результате более ранних работ [2, 3, 8] и данного исследования, используются при работе по инициативному проекту создания информационной системы менеджмента качества на кафедре экономической информатики Института экономики и управления УГАТУ.

Таким образом, результатом исследования явилась разработка нового принципа классификации субъектов и объектов оценки качества, основанного на стандартах качества и учитывающего дуалистический характер отдельных элементов социально-экономических систем. На основе построенной классификации произведена типизация объектов и субъектов оценки, что

позволит при дальнейшей работе по указанному проекту произвести моделирование и реализацию типовой информационной системы менеджмента качества для сферы услуг.

Библиографический список

1. Integration definition for function modeling (IDEF0) [Электронный ресурс]. - Draft Federal Information Processing Standards Publication 183, 1993, December 2. - Режим доступа: www.idef.com

2. Веденяпин И. Э. Модель оценки качества образования: субъекты и объекты оценки: сборник научных трудов II международной научно-практической конференции «Информатизация и глобализация социально-экономических процессов», 21 ноября 2007 г. / И. Э. Веденяпин, Л. А. Хамидуллина. – М., 2007, 282-287 с.

3. Веденяпин И. Э. Проектирование информационной системы менеджмента качества для образовательного учреждения: монография / И. Э. Веденяпин. – Уфа, РИЦ БИФК, 2010

4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm;

5. Р50.1.028-2001. Методология функционального моделирования [Электронный ресурс]. - М.: Госстандарт России, 2000. - Режим доступа: www.cals.ru

6. Скуратов А. К. Компьютерная поддержка типовой системы качества образовательного учреждения: материалы международной научной конференции «Новые информационные технологии и менеджмент качества», 22-29 мая 2009 г., Турция, Белек / А. К. Скуратов, В. В. Мартынов, И. Э. Веденяпин. – М., 2009, 161-162 с.

Bibliography

1. Integration Definition for Function Modeling (IDEF0) [Electronic Resource]. - Draft Federal Information Processing Standards Publication 183, 1993, December 2. - Access Mode: www.idef.com

2. Novikov, A. M., Novikov, D.A. How to Evaluate Education Quality? [Electronic Resource]. - Access Mode: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.

3. R50.1.028-2001. Methodology of Functional Modeling [Electronic Resource]. - M.: State Standart of Russia, 2000. - Access Mode: www.cals.ru

4. Skuratov, A. K. Computer Support of Typical Quality System of Educational Institution [Text]: Materials of the International Scientific Conference «New Information Technology and Quality Management», May, 22-29, 2009, Turkey, Belek / A.K.Skuratov, V.V.Martynov, I.E.Vedenyapin. – M., 2009. - P. 161-162.

5. Vedenyapin, I. E. Model of Quality Evaluation of Education: Subjects and Objects of Evaluation [Text]: Collection of Proceedings of II International Scientificand-Practical Conference «Information and Globalization of Social and Economic Processes», November, 21st, 2007 / I.E.Vedenyapin, L.A.Khamidullina. – M., 2007. - P. 282-287.

6. Vedenyapin, I. E. Information System Designing of Quality Management for Educational Institution: Monograph [Text] / I.E.Vedenyapin. – Ufa: RIC BIFK, 2010.

УДК 372.851
ББК 74.262.7

Веретенникова Ольга Николаевна
соискатель
кафедра математики, теории и методики обучения математике
Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара
г. Арзамас
Veretennikova Olga Nikolaevna
Post-graduate
Chair of Mathematics, Theory and Methodology of Teaching Mathematics
Arzamas State Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar
Arzamas

Модель формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек в профильном обучении школьников

Model for Constructive Tasks Solving Generalized Strategy Forming by Means of Geometrical Locus in the Specialized Education of Schoolchildren

В статье рассматривается проблема формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек и обоснована модель данного процесса, реализуемого в профильном (физико-математическом) обучении школьников математике.

The article considers the problem of generalized strategy of constructive tasks solving by means of geometrical locus and substantiates the model of the process mentioned in the specialized (physical and mathematical) teaching Mathematics to the schoolchildren.

Ключевые слова: модель, обобщённый приём решения задач, профильное обучение математике, конструктивная задача, метод геометрических мест точек.

Key words: model, generalized strategy of tasks solving, specialized Mathematics teaching, constructive task, method of geometrical locus.

Модель в педагогической и методической литературе определяется обычно как некий объект, исследование которого служит средством для получения новых знаний о другом объекте (оригинале) [3, с. 209]. Поэтому создание модели формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек даёт возможность проследить основные стороны процесса обучения школьников решению геометрических задач на построение в их структурной и функциональной взаимосвязи.

Под конструктивными задачами будем понимать геометрические задачи на построение с помощью циркуля и линейки. Умение решать задачи на построение является одним из обязательных требований к математической подготовке учащихся. Это объясняется их значимостью в геометрическом

образовании школьников, а именно в формировании и развитии мышления, пространственных представлений, геометрической интуиции, в формировании навыков и умений геометрических построений, исследовательской деятельности, графической и алгоритмической культуры учащихся.

Одним из самых распространенных методов решения задач на построение в современной школе является метод геометрических мест точек. Понятие «геометрическое место точек» и метод геометрических мест точек явно или неявно входят в содержание всех учебников геометрии. Данное понятие имеет большое значение в геометрии, а метод, основываясь на определении фигур как множеств точек и исследовании их взаимного расположения, способствует обобщению знаний о свойствах геометрических фигур. В связи с этим представляется важным обучение школьников данному методу. Это подтверждают и исследования методистов (О.Б. Епишева, А.А. Мазаник, Г.М. Олифер, Д.И. Перепёлкин, Г.П. Сенников и др.), касающиеся обучения учащихся решению конструктивных задач методом геометрических мест точек. Но, несмотря на наличие различных рекомендаций, эффективной методики обучения учащихся решению таких задач в настоящее время в методической науке не создано. Поэтому необходимо искать пути изменения стратегии обучения учащихся решению задач на построение данным методом.

В современной теории и методике обучения математике одним из способов решения проблемы обучения школьников решению задач является формирование обобщённых приёмов.

В психолого-педагогической и методической литературе имеются различные определения понятия «приём». В нашей работе под приёмом будем понимать, с одной стороны, *способ* действия, выраженный в последовательности действий [2, с. 8], с другой, частицу содержания учебной деятельности, которую нужно усвоить [4, с. 28]. Правильный приём допускает обобщение, специализацию и конкретизацию; приём обладает свойством переносимости на другую задачу; приём можно перестроить и создать на его основе новый приём [1, с. 73].

Приём деятельности называют обобщённым, если он получен на основе анализа частных приёмов путем выделения общего, неизменного содержания деятельности по решению конкретных (частных) задач [1, с.73].

Формирование обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек целесообразно, так как соответствует положениям развивающей образовательной парадигмы; отвечает целям и задачам геометрического образования школьников; обеспечивает преемственность в обучении планиметрии, стереометрии и элементам сферической геометрии; реализует деятельностный подход к обучению математике; способствует развитию образного мышления школьников.

Вышесказанное позволяет перейти к созданию модели формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек в образовательной практике.

Методологической основой модели процесса формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек служат системный, личностно ориентированный, деятельностный и интегративный подходы. *Системный подход* обеспечивает обоснование компонентного состава модели, раскрывающего специфику процесса формирования обобщённого приёма; установление внутрисистемных связей и характеристику особенностей взаимодействия системы с внешней средой; целостность модели, возможность функционирования и получения запланированных результатов. Согласно *личностно ориентированному подходу* цели, содержание и технология обучения решению задач на построение методом геометрических мест точек формулируются и отбираются с опорой на индивидуальные способности ребенка, позволяющие ему быть активным участником процесса формирования обобщённого приёма, и тем самым способствовать его развитию. *Деятельностный подход* предполагает включение ученика в процесс активной деятельности с целью овладения содержанием математического образования. В нашем случае формирование обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек будет происходить в процессе специально организованной деятельности по решению соответствующих задач. *Интегративный подход* позволяет осуществить преемственность содержательных областей планиметрии, стереометрии и сферической геометрии. Для этого необходимо определить стратегию изменения состава обобщённого приёма и этапов его формирования при переходе из одной содержательной области в другую

(планиметрия – стереометрия; планиметрия – сферическая геометрия; стереометрия – сферическая геометрия).

Анализ многочисленных научных работ по теории и методике обучения математике (учебных пособий, монографий, диссертаций, авторефератов, статей), в которых авторы рассматривают модели различных аспектов процесса обучения (формирования, развития, изучения, организации и др.), показал, что чаще всего он включает в себя компоненты, отвечающие за постановку целей обучения, определение содержания, процесса или технологии (форм и методов) обучения и диагностику его результатов. Поэтому модель формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек целесообразно представить в виде совокупности четырех блоков.

Первый блок данной модели – *целевой*. Он предполагает определение целей и задач, связанных с формированием обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек у учащихся физико-математических профильных классов. Сознательная цель в учебной деятельности определяет содержание (состав обобщённого приёма и методическое обеспечение процесса его формирования), технологию процесса формирования обобщённого приёма (выбор степени самостоятельности «открытия» обобщённого приёма, реализацию преемственности содержательных областей планиметрии, стереометрии и сферической геометрии) и результат этого процесса (уровень сформированности обобщённого приёма).

Результатом формирования обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек у учащихся является не только умение решать геометрические задачи указанным методом, но и достижение развивающих целей обучения.

Второй блок формирующей модели – *содержательный* – отражает представления о структуре и составе самого обобщённого приёма. Состав приёма включает умственные (определить, сформулировать, доказать) и практические (построить) действия. Структура приёма заключается в шести действиях, записанных в определенном порядке, последовательное выполнение которых ведет к решению задачи. Полученный обобщённый приём можно давать ученикам в готовом виде или же организовать деятельность по его

«открытию». Выбор способа введения приёма зависит от целей обучения, поставленных учителем, от способностей учеников конкретного класса.

Другим важным блоком модели процесса формирования обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек должен стать *процессуально-технологический* блок. Данный блок предусматривает несколько разноплановых в качественном отношении составляющих.

Первая составляющая – этапы формирования обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе происходит актуализация знаний, на основном – знакомство с приёмом и его применение к стандартным задачам, на заключительном – творческое применение приёма. Здесь важно отметить, что основной этап может быть представлен либо двумя, либо тремя ступенями. Если обобщённый приём даётся учащимся в готовом виде, то этап распадается на две ступени: 1) знакомство с приёмом и 2) усвоение обобщённого приёма в процессе решения стандартных задач. Если же ученики участвуют в «открытии» обобщённого приёма, то основной этап состоит из трёх ступеней: 1) решение задач «по соображению»; 2) построение обобщённого приёма на основе анализа и сравнения частных приёмов; 3) усвоение и закрепление обобщённого приёма в процессе решения стандартных задач.

Содержание каждого этапа процесса формирования приёма зависит от целей этого этапа, от общих целей обучения, от способа введения приёма и от того, рассматривается обобщённый приём решения задач на построение методом геометрических мест точек в первый раз или уже изученный переносится в новую ситуацию (в пространство, на сферу). В зависимости от этого, например, в некоторых ситуациях можно отказаться от подготовительного этапа или считать указанным этапом всю предшествующую работу по теме.

Для реализации процесса формирования обобщённого приёма решения геометрических задач на построение методом геометрических мест точек необходимо наполнить каждый из этапов конкретным содержанием, т.е. разработать методическое обеспечение процесса формирования указанного обобщённого приёма в соответствии с особенностями метода. В этом будет заключаться вторая составляющая процессуально-технологического блока. Задачи

подбираются или составляются исходя из целей каждого этапа, поэтому целесообразно представлять задачи в виде трех (если приём дается в готовом виде) или четырех (если предполагается «открытие» приёма) блоков. Исследования методистов в рамках деятельностного подхода показывают, что важнее организовать самостоятельное открытие приёма учащимися, чем давать его в готовом виде.

Третья составляющая определяет направления переноса и трансформации обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек и обусловлена тем, что профильное физико-математическое образование расширяет возможности изучения метода геометрических мест точек, а именно позволяет реализовать преемственность в формировании обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек при изучении планиметрии, стереометрии и элементов сферической геометрии. Реализация процесса формирования данного обобщённого приёма в условиях профильного обучения возможна в рамках базового образования в 10 – 11 классах и на элективных курсах и курсах по выбору.

Преемственность в изучении метода геометрических мест точек и формировании обобщённого приёма может быть организована двумя способами: 1) по линии «планиметрия – стереометрия – сферическая геометрия»; 2) по линии «планиметрия – сферическая геометрия – стереометрия». Конструктивный раздел сферической геометрии в значительной степени аналогичен построениям на плоскости, поэтому реализация второй линии возможна. Выбор одного из способов зависит от предпочтений учителя, от возможностей построения учебного процесса в конкретной школе, от способностей учеников конкретного класса, от целей обучения.

Такая преемственность в изучении данной темы и формировании обобщённого приёма позволяет проводить глубокие сравнения, обобщения, выдвижения гипотез и предположений, переносить знания, умения, навыки и способы деятельности в новую ситуацию. Это, в свою очередь, ведет к более осознанному и глубокому усвоению материала и приобщает учащихся к исследовательской деятельности. Кроме того, единый подход не требует переучивать учащихся, а значит, способствует экономии учебного времени.

Наконец, последним является блок, связанный с представлением о результате и критериями его оценки. Поэтому последним блоком модели

является *результативно-оценочный* блок, подразумевающий сопоставление планировавшихся и достигнутых результатов, их оценку и анализ собственной деятельности. В нашем случае результат – это сформированность обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек. А его оценка связана с уровнями обобщённости мыслительных операций, которые выражаются в возможности использовать приём в различных условиях, переносить на решение новых задач, осознанно применять по собственной инициативе, варьировать в разных ситуациях [1, с. 73]. Сформированность обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек будем оценивать по следующей шкале: низкий уровень – применение обобщённого приёма к решению задач на построение, не требующих его изменения; средний уровень – применение обобщённого приёма к решению задач на построение, в которых возможно изменение или усложнение операционного состава действий, но не самих действий; высокий уровень – творческое применение приёма в более сложных ситуациях, заключающееся в преобразовании (качественном, количественном) состава действий приёма (которое может привести даже к построению нового обобщённого приёма).

Объединяя все выделенные выше блоки, можно модель формирования обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек у учащихся физико-математического профиля представить в виде следующей схемы (рис. 1).

Предложенная нами модель состоит из совокупности элементов, образующих единую структуру и служащих достижению цели – формированию обобщённого приёма решения задач на построение методом геометрических мест точек (у учащихся физико-математических классов). Структурные элементы модели взаимосвязаны между собой и образуют единое образование. Результатом их взаимосвязи является завершенность процесса формирования данного обобщённого приёма.

Модель процесса формирования обобщённого приёма решения конструктивных задач методом геометрических мест точек: построена на основе системного, личностно ориентированного, деятельностного и интегративного подходов; реализуется через целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-оценочный блоки; отражает личностно

ориентируемую позицию обучения; позволяет составить целостное представление об изучаемом явлении (чтобы впоследствии осуществить моделируемый процесс).

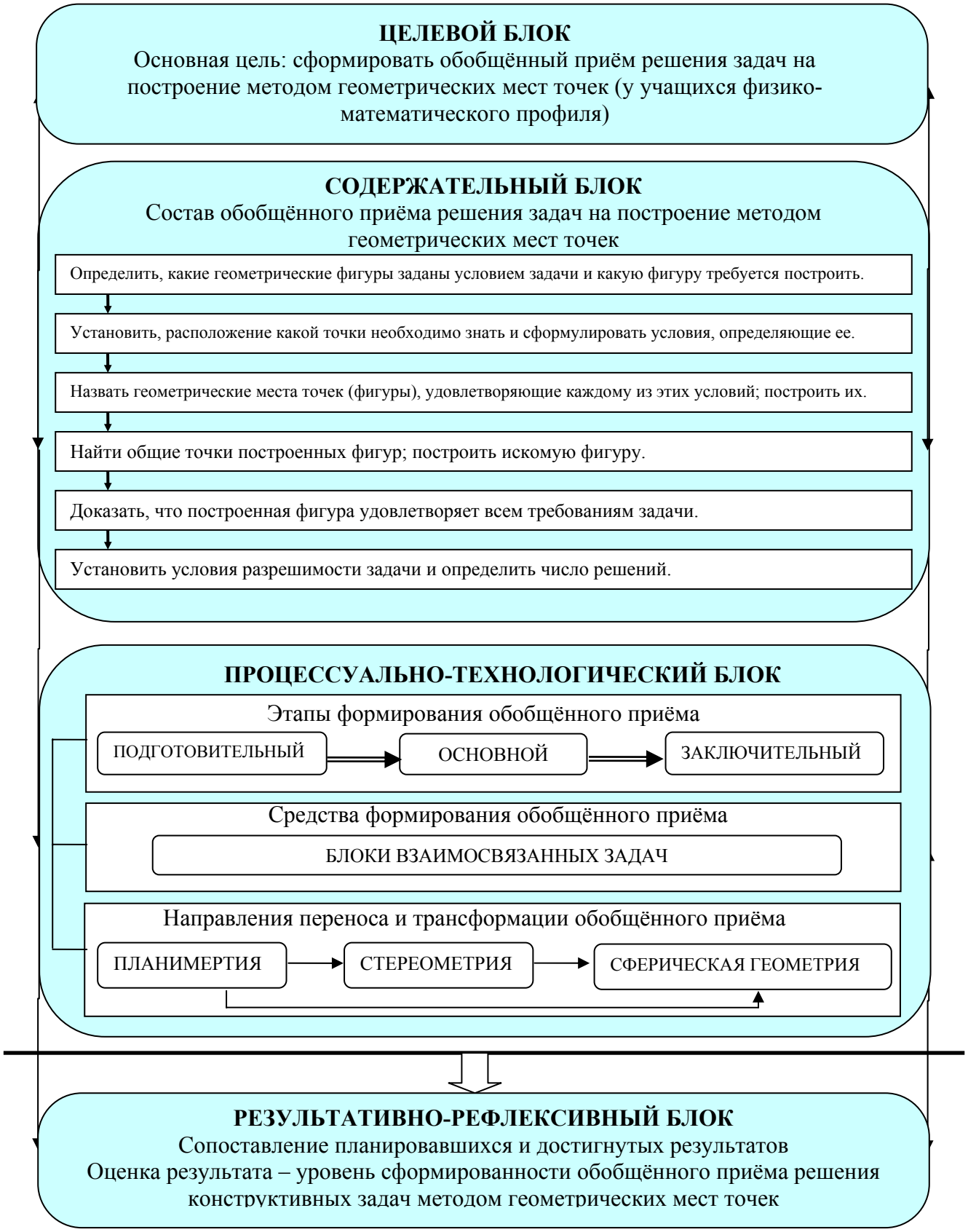


Рис. 1

Библиографический список

1. Епишева, О. Б. Общая методика обучения математике в средней школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов [Текст] /О. Б. Епишева. – изд. 2-е, доп. и перераб. – Тобольск: ТГПИ, 2008. – 203с.
2. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся [Текст] /Е. Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
3. Фридман, Л. М. Теоретические основы методики обучения математике [Текст]/Л. М. Фридман. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 248 с.
4. Якиманская, И. С. Знания и мышление школьника [Текст]/И. С. Якиманская. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

Bibliography

1. Episheva, O.B. General Methodology of Teaching Mathematics in High School: Lecture Course: Textbook for Students of Physics and Mathematics of Spec. Ped. Institutes [Text] / O. B. Episheva. - Tobolsk: TSPI, 2008. – 203 p.
2. Friedman, L. M. Theoretical Foundations of Mathematics Teaching Methods [Text] / L. M. Friedman. - Moscow: Editorial URSS, 2005. – 248 p.
3. Kabanova-Meller, E.N. Forming Techniques of the Students' Mental Activity and Cognitive Development [Text] / E. N. Kabanova-Meller. - M.: Education, 1968. – 288 p.
4. Yakimanskaya, I.S. Pupils's Knowledge and Thinking [Text] / I. S. Yakimanskaya. - M.: Knowledge, 1985. – 80 p.

УДК 371
ББК 74ю.268.1 Англ.

Григоревская Елена Викторовна
соискатель
кафедра английского языка и перевода
Липецкий филиал
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
г. Сургут
Grigorevskaya Elena Victorovna
Applicant for a Degree
Chair of the English Language and Translation
Nizhni Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov
Surgut

Методика использования драматизации в учебном процессе (аналитический обзор подходов)
Drama Techniques in Language Teaching (Analysis of Different Approaches)

В статье рассматриваются различные подходы российских и зарубежных авторов по использованию драматизации на уроке иностранного языка. Аналитический обзор произведён с точки зрения организации этапов работы над драматизацией, определения операционных и материально-деятельностных средств, способов их использования.

The article observes the drama techniques by the Russian and foreign authors. The analysis of the approaches is made from the point of view of the stages, activities and props.

Ключевые слова: этапы драматизации, синтагматичность.

Key words: stages of drama technique, syntagmatic speech structure.

К настоящему времени накопился достаточно богатый опыт использования драматизации в качестве организационной формы учебной деятельности, что отражено в ряде исследований (М.М. Безруких, О.А. Долгиной, С.Ю. Жамсуевой, Л.В. Жизнеевской, С.М. Криворучко, И.Л. Колесниковой, Е.А. Маслыко, К.К. Остапенко, С.С. Савиной, Н.А. Тарасюк, С.Р. Фейгина, E. Benko, J. Dougill, A. Duff, G. Gerngross, C. Graham, Ch. Hoffman, E.B. Ibsen, A. Israel, A. Malley, N. McCaslin, R. Mrozek, C. O'Neil, S. Phillips, H. Puchta, V. Reilly, B.J. Wagner S.M. Ward, Ch. Wessels, A. Wright и др.).

В данной статье мы считаем необходимым:

1) рассмотреть существующие подходы, предлагаемые отечественными и зарубежными авторами с точки зрения организации этапов работы над драматургическим произведением;

2) определить этапы, операционные и материально-деятельностные средства, способы их использования, что в дальнейшем поможет произвести их отбор и создать технологию, адекватную предмету нашего исследования – развитие синтагматичности речи учащихся.

Под синтагматичностью мы понимаем интегрированное синпрактичное образование, функциональными составляющими которого являются ритм, темп, пауза и ударение. Синтагматичность проявляется в интегрированном умении учащегося организовывать речь, деля её на смысловые отрезки релевантно коммуникативному намерению с целью оказания прагматического эффекта на собеседника.

Анализ существующих технологий показал, что существуют определённые различия между этапами работы над драматизацией у некоторых авторов.

Так, J.Dougill, N.McCaslin, C. Graham, R. Mrozek, С.С.Савина, Н.А. Тарасюк и др. начинают работу над драматизацией с **этапа презентации истории,** что, на наш взгляд, не в полной мере учитывает образовательный потенциал драматизации и может создавать трудности, связанные с восприятием и пониманием текста произведения.

Осознавая необходимость нивелировать трудности данного вида, ряд исследователей считает целесообразным выделить специальный **подготовительный этап**, предшествующего этапу презентации истории, и имеющего своей ***целью*** *снятие различного рода трудностей в процессе работы* над произведением, включая психологические проблемы за счёт использования *упражнений–разминок, различного рода подвижных игр, включая танцевальные* (М.М. Безруких и С.Р. Фейгинов), *упражнений-разминок для голосовых связок* (Ch. Wessels), *ввода детей в контекст произведения* (I.B. Ibsen, S. Phillips, A. Wright и К.К. Остапенко), *формирования навыков говорения* (E. Benko, G. Gerngross, J. Myles, H. Puchta, С.Ю. Жамсуева).

Использование *упражнений для снятия мышечных зажимов* (в том числе и гортани) способствует, по нашему мнению, не только развитию пластичности учащихся и их умению владеть телом, но и развитию правильного дыхания,

что, на наш взгляд, особенно важно при обучении выразительности речи как составляющей произносительной культуры.

Кроме того, *знакомство учащихся с героями произведения,* в процессе которого учитель использует картинки или куклы-перчатки, делает презентацию наглядной и привлекательной, с одной стороны, и позволяет поднять мотивацию воспитанников, что особенно важно для образовательного процесса, с другой стороны.

Целесообразность использования на подготовительном (допостановочном) этапе заданий, которые *знакомят детей с определённым историческим периодом,* по нашему мнению, очевидна, так как позволяет учащимся не только лучше понять эпоху, в которой писал автор, но и правильно трактовать события, происходящие в пьесе.

Подчеркнём уместность использования на допостоновочном этапе упражнений, направленных на формирование лексических и грамматических навыков. Это особенно важно, поскольку такая организация процесса обеспечит снятие языковых трудностей у учащихся в процессе восприятия текста драматизации.

После такой подготовительной работы методически оправданным является переход ко **второму этапу драматизации**, подразумевающему под собой *ознакомление учащихся с пьесой/сказкой*. Данный этап имеет место практически во всех представленных подходах.

Анализ второго этапа в работах авторов показывает, что его *результатом должно стать понимание учащимися пьесы/ сказки*, для достижения которого педагог может использовать разнообразные формы предъявления материала.

Так, М.М. Безруких, С.Ю. Жамсуева, Н.А. Тарасюк, G. Gerngross, G. Puchta, V. Reilly, Sh.M. Ward предлагают педагогу сделать *первое предъявление истории самостоятельно*. О.В. Акулова, С.А. Смирнова, J. Morgan, S. Phillips, M. Rinvolurchi, A. Wright рекомендуют при этом использовать *куклы и картинки,* а V. Reilly и S.M. Ward - *театр- теней*, что позволит учащимся, по их мнению и нашему глубочайшему убеждению, лучше понимать содержание истории. *Используя мимику и действенную наглядность, озвучивая героев разными голосами,* педагог «оживляет» персонажи пьесы, создавая яркие, живые образы в воображении учащихся.

R. Mrozek допускает *просмотр сказки*/пьесы, предназначенной для драматизации *в театре,* что играет важную роль в эстетическом воспитании ребенка, в его приобщении к искусству, которое, по словам Л.Н. Столович, «формирует, подчас безотчетно, неосознанно, саму систему человеческих установок, действие которых проявится рано или поздно и зачастую непредсказуемо» [4, с. 25]. Н.Н. Ачкасова, К.К. Остапенко, С.Н. Савина, J. Dougill и C. Craham предлагают проводить *презентацию истории/сценария с использованием записи на магнитофонной ленте.* Причем дети могут прослушивать образцы чтения ролей в исполнении как профессиональных рассказчиков и артистов, так и в исполнении самого учителя.

Такое разнообразие способов предъявления материала методически оправдано с точки зрения учёта внешних условий образовательного процесса (ступень обучения, уровень сформированности тех или иных навыков у учащихся и т.д.).

В отличие от вышеуказанных авторов, Л.В. Жизнеевская, Т.Ф. Завадская, Ю.И. Рубина, С.Н. Савина, Н.Н. Шевелев, E.B. Ibsen, N. McCaslin, Ch. Wessels предлагают учащимся *вместо презентации самостоятельно ознакомиться с отрывком драматического произведения* с последующим выполнением *заданий на чтение* с полным и частичным пониманием прочитанного, *упражнения на перевод* драматизируемого текста, *поиск* определенной *информации* в тексте по заданию учителя.

Такая организация презентации истории, с нашей точки зрения, целесообразна, поскольку учитывает внешние условия образовательного процесса (ступень обучения, уровень сформированности тех или иных навыков у учащихся и т.д.). Выполнение заданий такого рода также является оправданным, так как позволяет учителю контролировать уровень понимания произведения и в дальнейшем производить более тщательный отбор материала и конструировать адекватные упражнения, с одной стороны, и способствовать развитию иноязычных способностей, с другой.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что стадия проверки понимания увиденного или прослушанного имеется не во всех технологиях (C.Graham), а некоторыми авторами (E.Benko) относится к разряду

необязательных. А между тем, игнорирование учителем контроля понимания может привести к бессмысленности выполнения всех последующих заданий в технологии драматизации по той простой причине, что учащиеся не понимают текст даже на уровне значений. Принимая во внимание то, что Graham начинает свою работу над драматургическим произведением с презентации истории, а не снятия трудностей, а также способ предъявления материала (запись на магнитофонной ленте), позволяет нам предположить, что именно к такому результату (непонимание предъявленного отрывка и/или пьесы) придут в конце второго этапа некоторые учащиеся.

На следующем **111 этапе работы**, условно называемом нами **«Собственно-драматизацией»**, содержание, характер и формы организации деятельности у разных авторов коренным образом отличаются друг от друга. Это связано, прежде всего, с различиями в тех целях, которые исследователи ставят перед собой. Заметим, на данном этапе разными методистами выделяются от двух до пяти стадий, однако, во всех технологиях работа, в основном, ведётся:

1) над образом героя

- с обсуждением (технологии J.Doujill, E.B. Ibsen, M. McCaslin, S. Phillips, Ch. Wessels, М.М.Безруких, С.Н. Савинова, Н.А. Тарасюк, Фейгинов С.Р.) или без обсуждения его мотивов и поведения;

- с подбором его речевой характеристики (с использованием упражнений на имитацию (технологии E.Benko, C. Graham, H. Puchta and G.Gerngross, W.Reilly and S.M. Ward, С.Ю. Жамсуева, С.Н. Савина, К.К. Остапенко, Н.А. Тарасюк) и без них);

1. с подбором двигательной характеристики героя (технологии J.Doujill, E.B. Ibsen, M. McCaslin, Ch. Wessels, A.Wright, Безруких М.М., Н.А. Тарасюк) или без неё.

2) над текстом (подходы– технологии C. Graham, J.Myles, M. McCaslin, W. Reilly and S.M. Ward, H. Puchta and G.Gerngross, S. Phillips, С.Н. Савина, К.К. Остапенко).

IV этап, «Рефлексивный», отмечен у всех авторов, занимающихся исследованиями в области драматизации. Этот этап является одним из самых

важных, с нашей точки зрения, поскольку своей целью имеет осмысление учащимися их деятельности в ходе процесса драматизации. Рефлексия дает возможность не только проанализировать, что произошло и что прояснилось, сравнить своё поведение и свой образ мыслей с поведением и образом мыслей остальных, но и сделать определённые выводы по результатам своей деятельности в отношении достижения целей урока, пытаясь выявить трудности и найти пути их преодоления.

В целом, **нам представляется возможным использование данной этапности в целях развития ситагматичности речи учащихся** по ряду причин.

Во-первых, на подготовительном (допостановочном) этапе в процессе формирования навыков говорения, педагог не только снимает возможные языковые трудности, которые могут влиять на понимание произведения на последующих этапах, но и получает дополнительную возможность напрямую формировать один из механизмов синтагматического оформления речи – механизм поверхностного синтаксирования, лежащий в основе грамматического навыка.

Отсутствие упражнений на формирование данного навыка в 8 (!!!) из 17 описываемых нами подходов делает реальной гипотезу о наличии несинтагматической организации речи по эфферентно-моторному типу, а, следовательно, речь учащихся будет грамматически аморфна, и связное предложение распадётся на изолированные, синтаксически не связанные слова. Такой распад исполнительного речевого звена, по мнению ряда афазиологов, проявится, прежде всего, в выпадении предикативных форм речевого сообщения, в результате чего высказывание потеряет не только плавно развёртывающийся характер, но и будет характеризоваться персервирациями, эхолалиями на фоне нарушения просодики речи [1, 4, 6].

Во-вторых, на втором этапе, условно названного нами «Презентация истории», существует возможность формирования первичных слуховых образов синтагм сложных и распространенных предложений за счёт упражнений на восприятие. Это поможет заложить исполнительскую базу речевого поведения учащихся и в дальнейшем успешно оперировать данными

образами в процессе общения, развивая тем самым коммуникативное воображение и антиципацию учащихся. Однако в целях развития синтагматичности речи презентация всей истории целиком, по нашему мнению, необязательна. Эффективной, с точки зрения поставленной цели – развития синтагматичности, будет презентация отдельно взятых сцен, в которых предоставляется возможность не только проследить за речевым поведением героев в конкретных ситуациях, определить их коммуникативное намерение и эмоциональное состояние, отношение к собеседнику и ситуации, но и обратить внимание учащихся на те функциональные составляющие синтагматичности, позволяющие эти намерения и состояния реализовать. Рассмотрение ситуаций под таким углом позволяет учитывать смысловую структуру синтагмы, а, следовательно, добиваться правильного членения речи на смысловые куски. Заметим, что такой подход предполагает развитие механизма осмысления, а значит, на стадии проверки понимания текста, педагогу необходимо конструировать упражнения, которые выявляют не только понимание текста на уровне значений, как это было предложено рядом авторов, но и на уровне смысла. Использование учителем подобных упражнений, направленных на осознание функций (функциональный анализ) и формы (лингвистический анализ), позволяет учителю обеспечить успех учащихся в реальном акте общения, поскольку даёт возможность овладевать языком на функциональной основе, проиллюстрировать, каким образом та или иная функция реализуется в речи.

Кроме того, нам кажется уместным заимствование в данных подходах *имитационных* упражнений для совершенствования синтагматичности речи. Однако характер, таких упражнений, по нашему убеждению, должен быть несколько иным. Многократное проговаривание текста (с движениями и без) за учителем, как это предлагают делать E. Benko, G. Gerngross, C. Graham, V. Reilly, S.M. Ward, С.Ю. Жамсуева, К.К. Остапенко, С.Н. Савина есть ни что иное как бихевиористический подход к процессу овладения языком, позволяющий ученику довольствоваться ролью «накопителя» знаний: он обязан запоминать и безошибочно воспроизводить всё, что ему предлагается. Учитель же играет активную и центральную позицию в процессе обучения. «Как

свидетельствовали наблюдения за процессом овладения детьми неродным языком, они легко запоминали слова, заучивали стихи, песни, ответы на стандартные вопросы, но стоило чуть изменить вопрос или подставить в речевой образец другие лексические единицы, как следовал всё тот же заученный и никак не связанный со смыслом вопроса ответ» (2, с.50).

В данном случае, с точки зрения нейролингвистики, использование детьми клише и эхолалических ответов свидетельствует об игнорировании в технологии естественных механизмов речепорождения, и в первую очередь механизмов смыслового упорядочивания и поверхностного синтаксирования.

Кроме того, заранее запрограммированное поведение учащегося (в том числе и его речевое) не соответствует принципу сознательного и творческого овладения иностранным языком, что делает такие технологии нежизнеспособными, а драматизацию бессмысленной, «драматизацией ради драматизации».

В связи с выше сказанным нам импонирует подход к имитации J. Dougill, который не прибегает к бездумному повторению фраз за диктором. Очевидно, осознавая, что аутентичность предъявления не гарантирует аутентичности восприятия, а интерфирирующее воздействие родного языка искажает восприятие иностранной речи, J. Dougill, М.М. Безруких и Н.А. Тарасюк опираются в своих технологиях при формировании интонационного навыка на характер героев, их чувства, переживания, мотивы поведения и т.д. Именно такое, по нашему убеждению, функционально обоснованное использование признаков синтагматичности в ***смыслообразующей деятельности*** может погасить интерференцию исполнительного аппарата родного языка.

Однако, в отличие от выше указанных авторов, не следует ограничиваться только имитацией речевого образца в смыслообразующей деятельности, поскольку, как известно, произносительные навыки подвержены деавтоматизации в силу своей хрупкости. Учителю следует обеспечить переход навыка синтагматического членения речи в умение, а, значит, необходимо создать комплексы упражнений по совершенствованию и развитию синтагматичности, которые будут обладать типологическими признаками речевого (продуктивного) упражнения (по Е.И. Пассову): обеспечивать

речевую стратегию и тактику говорящего, новизну ситуации, актуализацию взаимоотношений участников общения, определённый уровень речевой активности и самостоятельности говорящих, вербальное и структурное разнообразие высказываний.

Создание таких комплексов в технологии драматизации на первый взгляд может показаться задачей не из лёгких, поскольку творческий характер таких упражнений вступает в противоречие с необходимостью в ряде анализируемых нами технологий заучивать слова драматургического произведения, что по своей сути есть ни что иное, как репродукция. Если целью технологии является развитие памяти учащихся, то задания подобного рода можно считать вполне адекватными. Выдвижение синтагматичности речи учащихся в качестве цели драматизации не противоречит творческому характеру продуктивных упражнений, но требует от педагога такой организации образовательного процесса, при котором слова героев заучивались бы не механическим путём за счёт частого повторения, а непроизвольно.

Как видно из выше приведённого анализа, существующие подходы по использованию драматизации на уроке иностранного языка имеют ряд недостатков и нуждаются в дальнейшей разработке. Более того, результаты исследований, проведённых B.J. Wagner, изучившей материалы 71 докторской диссертации по драматизации, подтверждают, что на сегодняшний день за рубежом существует констатация результатов научных экспериментов в данной области, но не технологии, приведшие к этим результатам. Отсутствие разработанных технологий, как мы писали выше, есть результат использования драматизации ради драматизации.

Существующие технологии в России обычно используют драматизацию для обучения видам речевой деятельности. Произносительная сторона речи и, в частности, синтагматичность как составляющая произносительной культуры – основа всех речевых механизмов, остаётся в стороне, что позволяет нам говорить о необходимости структурирования существующих подходов, выстраивания системы по овладению синтагматичностью речи, а также расширении набора операционных действий, которые позволят обеспечить совершенствование синтамгатичности речи учащихся.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст]/ Т.В. Ахутина. - 2-е изд. - М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 216 с.

2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа [Текст]: Методическое пособие/ Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис - пресс, 2004. – 240 с.

3. Искусство и педагогика: из культурного наследия России Х1Х – ХХ вв. [Текст]: Хрестоматия, Автор-сост.М.А.Верб. – 2-е изд., доп. – Псков: ПОИПКРО, 2002. – 220 с.

4. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст]/ А.Р. Лурия. - Изд. 2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.

5. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение [Текст]: Учебное пособие для студентов психологических и дефектологических факультетов, вузов/ Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2001. – 256 с.

6. Ачкасова Н.Н. Методика построения пропедевтического курса по англ. языку для детей 5 лет на музыкальной основе (на материале детской оперы) [Текст]: Автореф. Дис. ..канд.пед.наук/ Н.Н. Ачкасова. - М.: 1997

7. Жизнеевская Л.В. Использование приёма драматизации при обучении домашнему чтению на языковом факультете вузы [Текст]/ Непрерывное обучение иностр. языкам: методология, теория, практика. Материалы докл. международн. научн.-практ. конф., Минск 17 – 18 декабря 2002 г. в 2 ч., ч. 1 – Мн.: МГЛУ, 2002, - 251 с.

8. Жамсуева С.Ю. Методика использования бурятских народных сказок в развитии устной речи русскоязычных детей (бурятский язык, старший дошкольный возраст) [Текст]: Авт. Дис. … канд. пед. наук/ С.Ю. Жамсуева. - Улан – Удэ, 2003, - 20 с.

9. Маслыко Е.М. Упражнения-драматизации в обучении иноязычной речи на продвинутом этапе в средней школе [Текст]: Обучение связной иноязычной реи в средней школе. Под ред. И.Ф. Комкова/ Е.М. Маслыко. - Мн.: «Нар. Асвета», 1970

10. Остапенко К.К. Организация начального обучения английскому языку учащихся общеобразовательной школы на сюжетной основе [Текст]/ К.К. Остапенко. - СПб, 2003, - 256 с.

11. Рубина Б.И., Завадская Т.Ф., Шевелев Н.Н. Театральная самодеятельность школьников: Основы пед. руководства [Текст]: Пособие для учителей и руководителей театр. коллективов/ Б.И. Рубина, Т.Ф. Завадская, Н.Н. Шевелев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение: 1983. – 176 с.

12. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранному языку в средней школе [Текст]/ С.Н. Савина. - М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

13. Тарасюк Н.А. Методика обучения выразительности речи в первом классе (на материале американского варианта английского языка) [Текст]: Дис. … канд. пед. наук/ Н.А. Тарасюк. - Липецк, 1993, - 208 с.

14. Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приемов воспитания [Текст]/ С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг: 2004. – 272 с.

15. Dougill J. Drama Activities for Language Learning [Text]/ J. Dougill. - Macmillan Publishers Ltd, 1991, - 120 p.

16. Ibsen E.I. The Double Role of Fiction in Foreign-Language Learning [Text]: Towards a Creative Methodology, Creative Classroom Activities, Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 – 1993/ E.I. Ibsen. - Thomas Kral Editor, 1994, pp.143 – 153

17. Gerngross G., Puchta H. Do and Understand [Text]/ G. Gerngross, H. Puchta. - Addison Wesley Longman Limited, 1996, - 125 p.

18. Graham C. Jazz Chant: Fairy Tales [Text]/ C. Graham. - Oxford University Press, 1998, - 120 p.

19. McCaslin N. Creative Drama in the Classroom and Beyond [Text]/ N. McCaslin. - Seventh edition, Addison Wesley Longman, Ltd., 2000, - 460 p.

20. Myles J. Timesaver Plays [Text]: Mary Glasgow Magazines/ J. Myles. - Scholastic Inc., 2001, - 80 p.

21. Phillips S. Drama with Children [Text]/ S. Phillips. - Oxford University Press, 2001, - 151 p.

22. Reilly V., Ward S.M. Very Young Learners [Text]/ V. Reilly, S.M. Ward. - Oxford University Press, first published 1997, eighth impression 2003, - 195 p.

23. Wagner B.J. Educational Drama and Language Learning Arts: what research shows [Text]/ B.J. Wagner. - Heinemann, 2002, - 312 p.

24. Wessels Ch. Drama [Text]/ Ch. Wessels. - Oxford University Press, 2001, - 151 p.

Bibliography

1. Achkasova, N.N. Methodology of Creating of Propaedeutical Course in the English Language for 5-Year-Olds on the Basis of a Child Opera [Text]: Synopsis of Thesis… Candidate of Pedagogics / N. N. Achkasova. - M., 1997.

2. Akhutina, T.V. Speech Generation: Neurolinguistic Analysis of Syntax [Text] / T.V. Akhutina. - 2nd Edition. – M.: Publishing House of LKI, 2007. – 216 p

3. Arts and Pedagogy: from Cultural Heritage of Russia XIX – XX Centuries [Text]: Chrestomathy by Verb M.A. – 2nd Edition. - Pskov: POIPKRO, 2002. – 220 p.

4. Dougill, J. Drama Activities for Language Learning [Text] / J. Dougill. - Macmillan Publishers Ltd, 1991. - 120 p.

5. Feiginov, S.R. Pedagogical Drama: 200 Activities for Student Education [Text] / S.R. Feiginov. - Yaroslavl: Academy of Development: Academia Holding: 2004. – 272 p.

6. Galskova, N.D., Nikitenko, Z.N. Theory and Practice of Foreign Language Teaching. Primary School [Text]: Methodology Manual / N.D. Galskova, Z.N. Nikitenko. - M.: Airis- Press, 2004. – 240 p.

7. Ibsen, E.I. The Double Role of Fiction in Foreign-Language Learning [Text]: Towards a Creative Methodology, Creative Classroom Activities, Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 – 1993 / E.I. Ibsen. - Thomas Kral Editor, 1994. - P.143 – 153.

8. Gerngross, G., Puchta, H. Do and Understand [Text] / G. Gerngross, H. Puchta. - Addison Wesley Longman Limited, 1996. - 125 p.

9. Graham, C. Jazz Chant: Fairy Tales [Text] / C. Graham. - Oxford University Press, 1998. - 120 p.

10. Louria, A.R. The Main Problems of Neurolinguistics [Text] / A.R. Louria. - 2nd Edition. – M.: Publishing House of LKI, 2007. – 256 p.

11. Maslyko, E.M. Drama Activities in Foreign Language Learning for Advanced Stage Students in Secondary Schools [Text]: Teaching Fluency in Secondary Schools / E.M. Maslyko. - Mn.: “Nar. Asveta”, 1970.

12. McCaslin, N. Creative Drama in the Classroom and Beyond [Text] / N. McCaslin. - Seventh Edition, Addison Wesley Longman, Ltd., 2000. - 460 p.

13. Myles, J. Timesaver Plays [Text]: Mary Glasgow Magazines / J. Myles. - Scholastic Inc., 2001. - 80 p.

14. Ostapenko, K.K. Using Story-Telling Technique for Organizing English Language Teaching in Primary School [Text] / K.K. Ostapenko. - SPb., 2003. - 256 p.

15. Phillips, S. Drama with Children [Text] / S. Phillips. - Oxford University Press, 2001. - 151 p.

16. Reilly, V., Ward, S.M. Very Young Learners [Text] / V. Reilly, S.M. Ward. - Oxford University Press, First Published 1997, Eighth Impression, 2003. - 195 p.

17. Rubina, B.I. Amateur Drama Performances at School: Basic Guides for Teachers [Text]: Manual for Teachers and Drama Clubs Leaders / B.I. Rubina, T.F. Zavadskaya, N.N. Shevelev. – 2nd Edition. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 176 p.

18. Savina, S.N. After Classes Activities in Foreign Languages for Secondary School Students [Text] / S.N. Savina. - M.: Pedagogics, 1987. – 344 p.

19. Tarasyuk, N.A. Teaching First Grade Students Pronunciation (American Variant of English) [Text]: Diss. … Candidate of Pedagogics / N.A. Tarasyuk. - Lipetsk, 1993. - 208 p.

20. Tsvetkova, L.S. Aphasia and Medical Rehabilitation [Text]: Manual for Students of Psychological and Speech Pathology Faculties / L.S. Tsvetkova. – M.: Moscow Psycho-Sociological Institute; Voronezh: Publishing House of NPO "MODEK", 2001. - 256 p.

21. Wagner, B.J. Educational Drama and Language Learning Arts: What Research Shows [Text] / B.J. Wagner. - Heinemann, 2002. - 312 p.

22. Wessels, Ch. Drama [Text] / Ch. Wessels. - Oxford University Press, 2001. - 151 p.

23. Zhamsueva, S.Yu. Using Buryat Falk Tales for the Development of Oral Speech of the Russian Learners [Text]: Synopsis of Thesis … Candidate of Pedagogics / S.Yu. Zhamsueva. - Ulan-Ude, 2003. - 20 p.

24. Zhizneevskaya, L.V. Using Drama Technique in Home Reading Teaching at Foreign Languages Faculty [Text]: Foreign Languages Continued Education: Methodology, Theory and Practice, International Scientific-Practical Conference, Minsk, 17-18 December 2002, Volume 1/ L.V. Zhizneevskaya. - Mn.: MSLU, 2002. – 251 p.

УДК 378.3
ББК 74.3

Казакова Лариса Александровна
кандидат биологических наук,
доцент
кафедра педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова
Kazakova Larisa Alexandrovna
Candidate of Biology,
Assistant Professor
Chair of Pedagogics
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
Ulyanovsk

Характеристика формального и неформального образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья

Formal and Informal Education Characteristics of Children and Teenagers with Limited Health Capacity

Автор описывает специфику формального и неформального образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Формальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья организуется в дифференцированной и интегрированной образовательной среде. Неформальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья характеризуется отсутствием планомерной работы, учёта индивидуальных и возрастных особенностей социализации.

The author describes specific character of formal and informal education of children and teenagers with limited health capacity. Formal education of children and teenagers with limited health capacity will be organized in the differentiated and integrated educational environment. Informal education of children and teenagers with limited health capacity is characterized by the absence of systematic work and without taking into the account of individual and age socialization features.

Ключевые слова: дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, социальное воспитание, образование, формальное образование, неформальное образование

Key words: children and teenagers with limited health capacity, social education, education, formal education, informal education.

Образование в современном мире является главным фактором развития человека. Именно благодаря образованию человек формируется как личность, приобщается к общемировой и национальной культуре, приобретает профессиональные знания, умения, навыки. Образование является важной частью жизни и человека с ограниченными возможностями здоровья, позволяя ему «входить в культуру современного общества».

Мы рассматриваем образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как компонент социального воспитания.

В настоящее время сложилось три основных подхода к социальному воспитанию: философский, социологический, педагогический.

Философский подход трактует социальное воспитание как социальный институт и целенаправленное влияние общества на человека, социальные и возрастные группы [3, 7].

Социологический подход определяет социальное воспитание как феномен, как функцию общества в целом, выделяет и конкретизирует роль общества в социализации личности [2].

Педагогический подход наиболее полно представлен концепцией социального воспитания, разработанной А.В.Мудриком. Под социальным воспитанием в данной концепции понимается относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется [5]. С позиции Гребенкиной Л.К. (1998) социальное воспитание – намеренное формирование свойств общечеловеческого поведения и определённого типа личности, усвоившей социальный опыт жизни в конкретном обществе, способной активно участвовать в продуктивной деятельности и взаимодействии с другими людьми [1].

Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья понимается нами как создание условий для полноценного и разностороннего развития человека с ограниченными возможностями здоровья.

Целью социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями является предупреждение проявлений социальной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

Результатом и показателем эффективности социального воспитания является человек с ограниченными возможностями здоровья, принимающий и транслирующий культуру общества, ценности и нормы, принятые в нём, а

также независимый, самостоятельный, целеустремлённый, имеющий собственное мнение и активно меняющийся на пути собственного развития.

Одним из компонентов социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является образование

Образование, по мнению Мудрика А.В., включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования [5].

Формальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья состоит из основного общеобразовательного (коррекционного) обучения в специальных (коррекционных) и в общеобразовательных школах.

Образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, осуществляемое в специальных (коррекционных) учебных заведениях называется дифференцированным или специальным; совместное обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников определяется как интегрированное.

Охарактеризуем дифференцированное и интегрированное образование более подробно.

Дифференцированное образование подразумевает обучение и воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья на базе специальной (коррекционной) школы в более пролонгированные, чем в общеобразовательной школе, сроки. Основная цель такого образования – коррекция и компенсация средствами образования имеющихся у ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья недостатков физического или психического развития. Мы не исключаем важность коррекционно-компенсирующей направленности образования, но вместе с тем, нам представляется необходимым дополнить целевой компонент образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья еще одним элементом, а именно: общеразвивающей целью, которая определяет направленность образовательного процесса на формирование и развитие личностных свойств и качеств, характеризующих всех без исключения людей

на Земле; в содержании воспитания и обучения – это будет составлять общее центральное инвариантное ядро. Коррекционно-компенсирующая цель способствует предупреждению появления и своевременной коррекции вторичных личностных (социальных) дефектов, отражающихся на поведении человека с ограниченными возможностями здоровья; в содержании воспитания и обучения – это будет составлять периферическую вариативную часть, учитывающую специфику и тяжесть нарушений развития.

Интегрированное образование на территории Российской Федерации не является массовым, изучается последние 10-15 лет и определяется как «инкультурации аномального человека в общество здоровых» [6], на основе предоставления ему равноценных прав и реальных возможностей во всех видах и нормах социальной жизни [8], как социальное партнёрство [9], главной чертой которого является взаимообусловленность взаимодействий человека с ограниченными возможностями здоровья и общества.

Существуют различные виды образовательной интеграции (полная, частичная, временная, эпизодическая). Для каждого конкретного ребёнка подбирается соответствующий его индивидуальным возможностям вид образовательной интеграции, учитываются также желание его родителей и возможности учебного заведения, предоставляющего образовательные услуги [4].

Одним из вариантов формального, т.е. специально организованного, обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является дистанционное образование (обучение).

В Приказе Министерства образования России дистанционное обучение понимается как обучение, «обеспечивающееся применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации».

Основу образовательного процесса при дистанционном образовании составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента (ученика), который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения.

Дистанционное образование детей и подростков с ограниченными возможностями появилось в Российской Федерации не многим более 10-12 лет назад. За это время оно зарекомендовало себя как одна из эффективных и доступных форм организации обучения детей и подростков с нарушениями развития. Дистанционное образование позволяет человеку с особыми образовательными потребностями освоить учебную информацию, не покидая стен своего дома, такое приближение обучения позволяет охватить большую часть людей с нарушениями развития и получить им среднее общее образование или высшее образование. На территории Ульяновской области с января 2009 года действует программа «Дистанционное образование людей с ограниченными возможностями здоровья», в неё вошли школы VI вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. На начало 2009 – 2010 учебного года по этой программе уже обучается 70 детей и подростков с разными формами детского церебрального паралича.

Ниже опишем характерные черты дистанционного образования, которые имеют решающее значение для людей с ограниченными возможностями здоровья:

– *гибкость* — возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Предоставляется нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины;

– *модульность* — возможность из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;

– *параллельность* — параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т.е. без отрыва от производства;

– *асинхронность* — подразумевается, что в процессе обучения преподаватель и студент (ученик) могут реализовывать технологию

преподавания и учения независимо во времени, т.е. по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе;

– *охват* — одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т.д.) большого количества обучающихся. Общение студентов (учеников) через сети связи друг с другом и с преподавателями;

– *экономичность* — эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств. Концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней снижает затраты на подготовку специалистов;

– *технологичность* — использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство;

– *новая роль преподавателя* — дистанционное образование расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно усовершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Для человека с ограниченными возможностями здоровья роль преподавателя усиливается, внешняя контрольно-оценочная функция должна осуществляется в обязательном порядке систематично и более качественно со стороны учителя.

С нашей точки зрения, дистанционную форму обучения можно предложить для подростков с ограниченными возможностями здоровья в том случае, если: 1) у них имеется мотивация к получению новых знаний, желание продолжить образование, 2) самостоятельность подростков с ограниченными возможностями здоровья развита как свойство личности; 3) создана благоприятная психологическая обстановка; 4) человек с ограниченными возможностями здоровья умеет пользоваться техническими средствами; 5) подросток с ограниченными возможностями здоровья умеет контролировать собственную деятельность и оценивать её адекватно.

Дополнительное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так же как и их здоровых сверстников, может осуществляться в ниже перечисленных видах учреждений:

- центре дополнительного образования детей;
- центре развития детей и юношества;
- центре детского (юношеского) технического творчества;
- центре детского и юношеского туризма и экскурсий;
- центре эстетического воспитания детей;
- детском (подростковом) центре;
- детском экологическом (оздоровительно-экологический, эколого-биологический) центре;
- детской школе искусств, в том числе по видам искусств;
- детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ), в том числе в детско-юношеских школах паролимпийского резерва;
- реабилитационном центре;
- специальной (коррекционной) школе;
- общеобразовательной школе.

На практике ситуация складывается немного по-другому: школы искусств для здоровых детей и подростков, в том числе музыкальные и художественные, не берут на обучение детей и подростков даже с минимальными отклонениями в состоянии здоровья. В современной России существуют школы искусств для детей с ограниченными возможностями здоровья или отделения для изучаемой нами категории детей в обычных школах искусств. Опыт организации и работы школ искусств для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья имеется в Москве, Санкт – Петербурге, Норильске, Саратове, Таганроге, Чебоксарах, Челябинске и в других городах России. В Москве в 2003 году была создана первая цирковая студия для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, начиная с 2007 года, труппа этой цирковой студии гастролирует по России и странам ближнего зарубежья.

Неформальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (просвещение) характеризуется несистематичностью,

отсутствием определённого плана работы, при этом не учитываются индивидуальные особенности воспитанников, не принимаются во внимание актуальные возрастные проблемы развития изучаемой нами категории детей и подростков.

Рассматривая характерные черты организации и специфики неформального образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, уместно задать следующие вопросы: «Какую культуру и в каком объеме должны освоить дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья? », «Должна ли это быть только субкультура людей с нарушениями развития или необходимо осваивать также субкультуру здоровой части общества?», «Какая из представленных субкультур должна быть ведущей или они равнозначны?», «Как определить оптимальное соотношение между субкультурой людей с нарушениями развития и субкультурой здоровой части общества?» и т.д.

На наш взгляд, человек с ограниченными возможностями здоровья должен осваивать субкультуру людей с нарушениями развития, а также субкультуру здоровых людей. Общая культура, включая в себя общечеловеческие и общезначимые культурные ценности, позволяет любому человеку в независимости от вида нарушения и состояния здоровья развивать духовные потенции, интеллект, познавательные процессы. Человек, осваивая общечеловеческие ценности, формирует в себе морально-нравственные качества, кругозор, наглядное и образное мышление, оценку и самооценку.

Пропаганда культуры для людей с ограниченными возможностями должна включать не только общечеловеческие, но и национальные ценности. Знания о культурных традициях своего народа, складывающиеся веками, передача через поколения специфики уклада жизни и жизнедеятельности, писаных и неписанных законов приближает человека к культуре собственного народа. «Человек с нарушениями развития, выпадающий из культуры» в начале 21 столетия – ситуация парадоксальная и имеющая тенденцию к изменению. Очень важно знать также культуру и традиции семьи, в которой появился на свет человек с нарушениями физического и психического развития. Историческая память, повторение опыта предков – важный элемент в жизни

любого человека с ограниченными возможностями здоровья, позволяющий ему не выпадать из пространственно-временного континуума современной социокультурной ситуации.

Культурные ценности должны быть максимально приближены к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья, т.к. из-за ограничений физической мобильности, отсутствия экономической независимости, человек с особыми образовательными потребностями не сможет посетить отдалённые от его дома учреждения искусства и культуры.

В силу имеющихся физических и психических нарушений способы освоения культурных ценностей будут отличаться, иногда они требуют особых средств передачи и восприятия культурных ценностей: использование наглядности, аудиального сопровождения, шрифта Брайля, объяснение на языке жестов.

Таким образом, формальное и неформальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья имеет свои специфические особенности; организуется в дифференцированной и интегрированной образовательной среде; может быть необязательным или несистематичным.

Библиографический список

1. Гребенкина, Л.К. Основы социальной педагогики. Основные понятия социальной педагогики. /Л.К. Гребенкина, Н.В. Жокина. //Классный руководитель. – 1998. - №6. – С. 15-25.
2. Григорьев, С.И. Основы неклассической социологии. /С.И. Григорьев, А.И. Субетто. – М.: РУСАКИ, 2000. – 208с.
3. Лихачев, Б.Т. Социология воспитания и образования. /Б.Т. Лихачев. – М.: Владос, 2010. – 296с.
4. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения. /Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко. //Дефектология. – 2008. - №1. – С. 71-78.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. /А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200с.
6. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков. Патопсихология. /Л. Пожар. - М.: НПО 'МОДЭК', Институт практической психологии, 1996.
7. Синцова, Л.К. Социально-философский анализ социального воспитания: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. д-ра философ. наук. /Л.К. Синцова. – Барнаул, 2007. – 35с.
8. Тарасенко, Е.А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья: сравнительный анализ на примере Российской Федерации, США и Великобритании: автореф. дис. ... канд. социол. наук. /Е.А. Тарасенко. – М., 2005. – 18с.
9. Цыденова, Л.В. Управление социальной адаптацией детей-инвалидов в школьном (общем) образовании: дис. ... канд. педаг. наук. /Л.В. Цыденова. – Чита, 2004. – 203с.

Bibliography

1. Grebenkina, L.K. Bases of Social Pedagogics. The Basic Concepts of Social Pedagogics / L.K. Grebenkina, N.V.Zhokina // Form Master. – 1998. - №6. – P. 15-25.

2. Grigoriev, S.I. Bases of Non-Classical Sociology / S.I. Grigoriev, A.I. Subetto. – M: RUSAKI, 2000. – 208 p.

3. Likhachev, B.T. Sociology of Upbringing and Education / B.T. Likhachev. – M: Vlados, 2010. – 296 p.

4. Malofeyev, N.N. Basic Models of the Integrated Education / N.N. Malofeyev, N.D. Shmatko // Defectology. – 2008. - №1. – P. 71-78.

5. Mudrik, A.V. Social Pedagogics: Textbook for Students of Higher Pedagogical Schools / A.V. Mudrik. – M: Academy, 2000. – 200 p.

6. Pozhar, L. Psychology of the Abnormal Children and Teenagers. Pathopsychology / L. Pozhar. – M: Institute of Practical Psychology, 1996.

7. Sintzova, L.K. Socio-Philosophical Analysis of Social Education: Theoretical-and-Methodological Aspect: Synopsis of Diss. … Dr. of Philos. / L.K. Sintzova. – Barnaul, 2007. – 35 p.

8. Tarasenko, E.A. State Social Policy Concerning People with Limited Health Capacity: Comparative Analysis of the Russian Federation, the USA and Great Britain: Synopsis of Diss. … Cand. of Sociol. /E.A. Tarasenko. – M, 2005. – 18 p.

9. Tsydenova, L.V. Management of Social Adaptation of Invalid Children During School (General) Education: Synopsis of the Diss. … Candidate of Ped. / L.V. Tsydenova. – Chita, 2004. – 16 p.

УДК 37.017.4
ББК 74.2

Кокорин Сергей Аркадьевич
Кафедра педагогики
Курганский государственный университет
Kokorin Sergey Arkadievich
Chair of Pedagogics
Kurgan State University

Теоретический аспект проблемы гражданского самоопределения сельских школьников

Theoretical Aspect of the Rural Pupils' Civil Self-Determination

В статье рассматривается теоретический результат диссертационного исследования по проблеме гражданское самоопределение школьников в условиях сельской школы. На основе системного, личностно-ориентированного, социально-ориентированного, компетентностного подходов определяется содержание основных понятий, цель, содержание, система, условия успешного гражданского самоопределение сельских школьников.

This article considers theoretical results of the thesis on the problem of the pupils' civil self-determination in the rural school. On the basis of system, personality-focused, socially-focused and competence approaches the basic concepts, the purpose, the contents, the system and the conditions of the successful rural pupils' civil self-determination are defined.

Ключевые слова: «самоопределение», «самоопределение личности», «гражданское самоопределение сельских школьников», «гражданская компетентность сельских школьников», «система гражданского самоопределения».

Key words: self-determination, person's self-determination, rural pupils' civil self-determination, rural pupils' civil competence, civil self-determination system.

Вопросы самоопределения личности в философском аспекте рассматриваются в трудах Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, М.М. Бахтина. Ими рассматривается двойственная духовно-материальная сущность человека и соотнесенность смысла и действенности его существования. На человеке лежит ответственность за формирование собственного смыслового единства и за его реализацию. В связи с этим становление человека предполагает определение себя в мире, то есть самоопределение.

Ученые, изучающие вопросы формирования личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, В.И. Журавлев, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.М. Прихожан, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, К.К. Платонов и др.), рассматривают различные аспекты ее

самоопределения. Социологами, социальными психологами самоопределение рассматривается как часть социальной адаптации (Д. Морено, Р. Бейлс, М. Аргайл, Ф. Олпорт, Э. Фромм и др.) и социализации (А.А. Айвозян, Т. Парсонс, М.С. Каган, Д. Морено, А.С. Гаязов, Р. Бернс, И.С. Кон, Э. Эриксон и др.). Гражданское самоопределение является частью личностного и социального самоопределения, интегрируя эти два направления. Различные его аспекты рассматриваются в работах Л.И. Аманбаевой, А.В. Беляевой, Т.В. Болотиной, Н.А. Вахрушевой, А.С. Гаязова, Г.Я. Гревцевой, А.Я. Камалетдиновой, Л. Р. Кузнецова, Х. Мюнклера, И. В. Суколенова и др.

Анализ подходов к рассмотрению проблемы социального, личностного, гражданского самоопределения позволил сформулировать следующие положения:

1. Гражданское самоопределение является процессом, направленным на формирование внутренней гражданской позиции человека.

2. Гражданское самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, включающую активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе своего собственного существования как гражданина общества; обретение своего гражданского ценностно-смыслового единства и его реализации в процессе самостоятельной жизнедеятельности.

3. Гражданское самоопределение ориентировано в будущее, имеющее два вида: смысловое и временное.

4. Итоговым результатом гражданского самоопределения является динамическая система представлений человека о самом себе как о гражданине, социализированной личности, реализующей потребности в своем гражданском самоопределении на основе положительного отношения к гражданскому становлению и активному участию в освоении опыта гражданского поведения.

В соответствии с выделенными положениями нами дается следующая авторская трактовка понятия «*гражданское самоопределение сельских школьников*» - это процесс самостоятельной деятельности учащихся по осознанному адекватному поиску личностно значимых смыслов гражданского

самоопределения, освоения опыта гражданского поведения и деятельности в специфических условиях сельской семьи, сельского социума, сельской школы.

Целью гражданского самоопределения сельских школьников является осознание и реализация потребности в своем гражданском самоопределении.

Содержанием гражданского самоопределения сельских школьников будет освоение ими необходимой совокупности знаний общественно-гражданской направленности; формирование положительного отношения к своему гражданскому самоопределению; освоение и реализация собственного опыта гражданского поведения и деятельности; самовоспитание качеств гражданина.

В ходе исследования нами выделены особенности гражданского самоопределения сельских школьников: ограниченные образовательные, кадровые, научно-методические возможности сельской школы; особенности влияния информационной среды сельского социума; наличие ситуации тройной интерпретации содержания гражданского самоопределения (сельская семья, сельская школа, сельский социум); «отдаление» государства от села, сельской школы, сельского жителя; гражданская пассивность и нигилизм сельского населения, связанные с социально-экономической ситуацией на селе; влияние природных условий, обостренное чувство малой Родины; специфика и узость базы сельского социума для проявления социальных инициатив; практическое отсутствие общественных объединений, организация источников общественных инициатив; повышенное влияние этно-семейных отношений как основания формирования гражданских качеств, гражданское самоопределенияе в целом; существующее на селе, в семье неоднозначная гражданская позиция взрослого населения.

Теоретико-методологической основой рассматриваемой проблемы является системный, личностно-ориентированный, социально-ориентированный и компетентностный подход.

С позиции системного подхода мы рассматриваем процесс формирования гражданской компетентности как динамичную систему, включающую цель, структуру, функцию, интегрированную целостность средств, ресурсное обеспечение.

С позиции личностно-ориентированного подхода формирования гражданской компетентности сельских школьников нами определяется как одно из направлений их самоопределения, содержание которого является поиск личностных смыслов в своем гражданском становлении. Реализация личностно-ориентированного подхода предполагает усиление роли активной самостоятельной деятельности сельских школьников в этом процессе.

Социально-ориентированный подход направлен на социализацию сельского школьника и его интеграцию в социальную среду в качестве гражданина, члена общества. Содержание данного подхода является педагогическое содействие сельским школьникам, формирование их гражданского сознания, актуальной гражданской позиции, опыта гражданского поведения. Включение данных подходов обусловлено диалектическим единством противоположностей личного и общественного основания в формировании гражданина. Если в период советской школы приоритетным был процесс социализации, причем социализации коллективной, массовой, то в последнее время приоритетом является индивидуализация, личностный аспект, в том числе и в гражданском становлении личности. Наша позиция основана на диалектическом подходе гармонизации процессов гражданского самоопределения и гражданского определения сельских школьников, что требует обязательного педагогического содействия, создания условий формирования будущего гражданина.

Компетентностный подход является содержательной основой формирования гражданского сознания и предполагает овладение сельскими школьниками необходимой совокупности гражданских компетенций, а также готовности и способности их реализовать в процессе самостоятельной жизни и деятельности в качестве гражданина и члена общества.

Понятие «компетентность», «гражданская компетентность сельских школьников» нами определялись на основе имеющихся подходов в его определении. Зарубежные ученые в составе компетентности выделяют осведомленность, способность в выполнении обобщенных действий, мета-качества личности (А. Шелтон, Д. Равен, Д. Мартенс). Б. А. Адольф под компетентностью понимает личностное свойство человека в той или иной

области деятельности. А.К. Петров включает в компетентность направленность, способность, волевые качества личности. Ю.Г. Татур выделяет в составе компетентности положительную мотивацию, отношение к содержанию и результату деятельности, знания, позволяющие сделать выбор способа осуществления соответствующей деятельности, умение осуществлять деятельность. По мнению И. А. Зимней, компетентность включает готовность к проявлению компетентности-владение знанием, опыт проявления компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, эмоционально-волевая регуляция. В существующих подходах мы выделили ключевые на наш взгляд составляющие: готовность и способность. При этом готовность содержит когнитивно - деятельностную составляющую, а способность - мотивационно - личностную. Учитывая, что нами обосновывается формирование гражданской компетентности школьников, мы вводим еще одну составляющую – «состояние» и «потенциальная готовность и способность».

Следовательно, под *гражданской компетентностью сельских школьников* мы понимаем «состояние потенциальной готовности сельских школьников к успешному выполнению функций гражданина на основе овладения им необходимой совокупности гражданских компетенций, формирующейся в условиях взаимодействия и влияния сельского социума, сельской семьи и сельской школы и способности их реализовать в процессе самостоятельной жизни и деятельности в качестве гражданина».

Нами выделены в структуре гражданской компетентности сельских школьников когнитивно-деятельностный и мотивационно-личностный компоненты.

Когнитивно-деятельностный компонент направлен на формирование потенциальной готовности к выполнению гражданских функций и включает две группы компетенций: гражданскую образованность и гражданскую умелость.

Мотивационно-личностный компонент ориентирован на формирование способности реализовать готовность к выполнению гражданских функций в процессе социальной практики и включает в качестве компетенций гражданскую активность и гражданскую воспитанность.

Учитывая возрастные особенности сельских школьников, нами высказано предположение об объективной необходимости социально-педагогического сопровождения процесса их самостоятельной деятельности по своему гражданскому самоопределению.

Ученые выделяют три формы взаимодействия субъектов образовательного процесса: административное воздействие, педагогическое содействие, самостоятельное действие учащихся.

Соответственно в процессе формирования гражданской компетентности сельских школьников нами выделено три подпроцесса:

1. Управление формированием гражданской компетентностью сельских школьников. Целью и содержанием является перевод этой деятельности на системный уровень организации.

2. Педагогическое содействие формированию гражданской компетентности сельских школьников. Целью и содержанием его является оказание действенной помощи учащимся и квалифицированное сопровождение гражданского самоопределения сельских школьников.

3. Самостоятельная деятельность сельских школьников по формированию гражданской компетентности. Целью и содержанием выступают реализация потребности сельских школьников в своем гражданском самоопределении.

Как показало наше исследование, данные виды деятельности могут быть успешно реализованы в условиях сельской общеобразовательной школы, если в ней создана система гражданского самоопределения сельских школьников.

Основываясь на обосновании системы гражданского воспитания школьников (Н.В. Бордовская, Н.Д. Никандров), мы под *системой гражданского самоопределения сельских школьников* понимаем систему совместной деятельности учащихся и педагогов, других участников, направленную на формирование готовности сельских школьников к своему гражданскому самоопределению, включающей в свой состав следующую совокупность элементов: цель, участники, содержание, организационные формы, методы и средства в качестве структурных компонентов выступают целевой, когнитивный, процессуальный, мотивационный, результативный,

критериально-оценочный компоненты, а в качестве функций выступают гражданско-образовательная, гражданско-мотивационная, гражданско-личностная, гражданско-деятельностная, оценочная, адаптивная.

Теоретическим основанием построения системы гражданского самоопределения сельских школьников являются положения системного подхода в соответствии с которым: всякий процесс образования необходимо рассматривать как некую образовательную систему; всякую систему необходимо рассматривать как компонент метасистемы; система определяется ее основанием, где в качестве основания выступает целевой заказ, исходящий от государства и индивидуальных потребностей субъектов образования; учет предельной возможности системы; система характеризуется этапностью и стадийностью; любая система может быть использована лишь во благо людей.

Анализ образовательной практики позволил определить существенное влияние семьи, сельского социума на процесс и результат гражданского самоопределения сельских школьников, что детерменирует выделение социально-педагогических условий, обеспечивающих координированное и педагогически целесообразное участие семьи и сельского социума в гражданском становлении учащихся. В качестве социально-педагогического условия выделено педагогическое регулирование влияния сельской семьи и сельского социума на процесс гражданского самоопределения сельских школьников и обеспечение паритета социального и личностного основания гражданского самоопределения сельских школьников.

Следующей средой, влияющей на процесс гражданского самоопределения является школа. Образовательная среда школы должна быть, в том числе, ориентирована и на подготовку учащихся к самостоятельной жизни и деятельности в качестве гражданина государства и члена общества, осознающих свои гражданские и социальные права и обязанности, имеющих положительный опыт гражданской деятельности и поведения. Влияние образовательной среды предполагает выделение организационно-педагогического условия.

В качестве организационно-педагогического условия нами выделено: обеспечение системного уровня организации образовательной деятельности

педагогов и самостоятельной деятельности учащихся по своему гражданскому самоопределению.

На процесс гражданского самоопределения учащихся оказывают влияние педагоги, специалисты школы. В процессе образовательного взаимодействия педагогов и учащихся формируется психолого-педагогическая среда, влияющая на гражданское самоопределение, что предполагает выделение психолого-педагогического условия. К таковому мы относим: повышение самостоятельной деятельности учащихся в процессе гражданского самоопределения.

Выделенный комплекс условий позволяет обеспечить: целенаправленность, скоординированное взаимодействие школы, семьи, сельского социума в процессе гражданского самоопределения школьников; системный уровень организации участников процесса гражданского самоопределения, признаками которого являются: определенность и сопоставимость целей участников; разграниченность их полномочий, координация совместной деятельности; ресурсное и кадровое обеспечение; достижение паритета социального и личностного основания гражданского самоопределения сельских школьников.

В результате проведенного исследования обосновано содержание основных понятий «гражданское самоопределение сельских школьников», «гражданская компетентность сельских школьников», «система гражданского самоопределения сельских школьников» с позиции системного, личностно-ориентированного, социально-ориентированного, компетентностного подходов.

Создана система гражданского самоопределения сельских школьников, включающая в свой состав совокупность следующих элементов: цели; субъектов, участвующих в процессе формирования; содержание, формы организации деятельности субъектов процесса; методы и средства формирования гражданской компетентности и рассматриваемая как единство целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов, взаимосвязь между которыми обусловлена функциональной направленностью компонентов на формирование у учащихся гражданской

компетентности, обеспечивающей их успешную адаптацию в социальную среду жизнедеятельности в качестве гражданина.

Выделен комплекс критериев и показателей, обеспечивающих определение уровня сформированности гражданской компетентности (гражданская образованность, гражданская умелость, гражданская активность, гражданская воспитанность); оценку уровня системной организации совместной деятельности участников гражданского самоопределения сельских школьников (определенность и сопоставимость целей участников, разграниченность полномочий, координация совместной деятельности, готовность участников, системность ресурсного обеспечения).

Библиографический список

1. Никандров, Н.Д. Гражданское воспитание в современной России [Текст] / Н.Д. Никандров // Наука – образованию. Материалы окружной научно-практической конференции. Ч. I. – Екатеринбург: изд-во «Раритет», 2010. – С. 8 – 20.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

Bibliography

1. Bordovskaya, N.V. Pedagogic [Text] / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb: “Piter”, 2000. – 304 p.
2. Nikandrov, N.D. Civil Education in Modern Russia [Text] / N.D. Nikandrov // Science For Education. The Regional Scientific-and-Practical Conference Materials. P. I. – Yekaterinburg: “Raritet”, 2010. – P. 8 – 20.

УДК 378.124
ББК 74.58

Куликова Юлия Николаевна
аспирант
кафедра педагогики и психологии высшей школы
Пензенская Государственная Технологическая Академия
г. Пенза
Сергеева Светлана Васильевна
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра педагогики и психологии высшей школы
Пензенская Государственная Технологическая Академия
г. Пенза
Kulikova Yulia Nikolaevna
Post-graduate
Chair of Higher School Pedagogy and Psychology
Penza State Technological Academy
Penza
Sergeeva Svetlana Vasilievna
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chair of Higher School Pedagogy and Psychology
Penza State Technological Academy
Penza

Понятие «научно-педагогические кадры» в системе послевузовского образования США

The Concept of "Academic Staff" in the US Post-Graduate Education

В статье рассматривается сущность понятия «научно-педагогические кадры» высшей школы США и профессионально значимые характеристики входящих в него категорий преподавателей. Автор характеризует две группы научно-педагогических кадров: 1) постоянные сотрудники и 2) сотрудники с особым назначением, внутри которых представляет развернутую характеристику входящих в каждую группу категорию преподавателей.

The article deals with the essence of the concept "Academic Staff" in the US post-graduate education and professionally important characteristics of its constituent categories. Two groups of the "Academic Staff" are described in this article: 1) permanent staff and 2) "temporary" workers or employees with special designations. Each group is described in details.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры, высшая школа США, категории, профессиональная компетентность.

Key words: academic staff, post-graduate education in the USA, categories, professional competence.

Мы не редко задумываемся над сущностью, содержанием деятельности отечественных педагогов высшей школы, их компетентностью, квалифицированностью. В связи с этим, нам представляется немаловажным изучение зарубежного опыта, зарубежного взгляда на профессиональную компетентность преподавателей высшей школы. Нам стало интересно рассмотреть вопрос о сущности понятия «научно-педагогические кадры» высшей школы США, чтобы изучить какие требования к своим преподавателям предъявляются в США, о чем и пойдет речь в настоящей статье.

Анализ справочно-энциклопедической и научно-педагогической литературы показал, что в России и за рубежом с понятийно-терминологическим аппаратом по высшей школе занимались такие исследователи, как В. М. Полонский, А. Кирсанов, Г.У. Матушанский, С.В. Сергеева, О.А. Воскрекасенко, О. А. Юрмашева, Т.А. Питерскова, Т. В. Кочурова, К. Гилеспи, Д. Робертсон, Л. Нильсон, В. Бергквест, К. Лукас, М. Кокс, Дж. Гросиа и др.

Актуальность данной проблемы обусловлена социальной значимостью профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, оказывающих дальнейшее влияние на качество подготовки будущих специалистов, мобильных и конкурентоспособных, готовых к профессиональному росту в современных условиях. Общие подходы к профессиональной компетентности преподавателей высшей школы отражены в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009 – 2013 гг.). Вхождение России в мировое образовательное пространство актуализирует необходимость обращения к зарубежному опыту решения данной проблемы.

Рассмотрим одно из ключевых понятий высшей школы США – «профессорско-преподавательский состав» (Academic Staff), аналогом которого в России можно считать понятие «научно-педагогические кадры».

На основе анализа ряда источников, самое емкое определение понятия «профессорско-преподавательский состав» дано в справочном «Руководстве по Академическим должностям», под редакцией доктора философии, заслуженного профессора М. Шеймса. Под «научно-педагогическими кадрами»

понимаются сотрудники вузов, «выполняющие непосредственно учебные и научно-исследовательские функции» [4]. Более широкое толкование данного понятия представлено в статье «Обзор проблемы повышения квалификации в высшей школе: история и выбор» М. Оулета. Данная статья находится в сборнике статей под редакцией деятелей сети Профессионального и Организационного Развития в высшей школе США К. Гилеспи, Д. Робертсоном и В. Бергквестом. Автор данной статьи понимает под «научно-педагогическими кадрами» преподавателей вузов, реализующих учебные, профессиональные, общественные и исследовательские функции на базе высшего учебного заведения [1, с.8].

Изучение североамериканской справочно-энциклопедической и дидактической литературы представляет возможность выявить категории и состав научно-педагогических кадров США. Основными источниками по данному вопросу являются нормативно-правовые локальные документы - руководства (handbooks). В процессе нашей работы мы проанализировали документы следующих университетов: Алабамы, Джорджтауна, Ноуфистерна, Огайо, Мэри Вашингтон, Теннеси и других. Анализ документов указывает на то, что названия категорий научно-педагогических кадров США трактуется во всех университетах одинаково. В некоторых документах встречаются специфические уточнения этих категорий, что, однако, не несет в себе отклонений от общепринятой градации научно-педагогических кадров высшей школы США.

Данная градация и специфика взаимодействия между различными категориями профессорско-преподавательского состава университетов США может быть представлена в виде следующей структурно-логической схемы Рис.1.

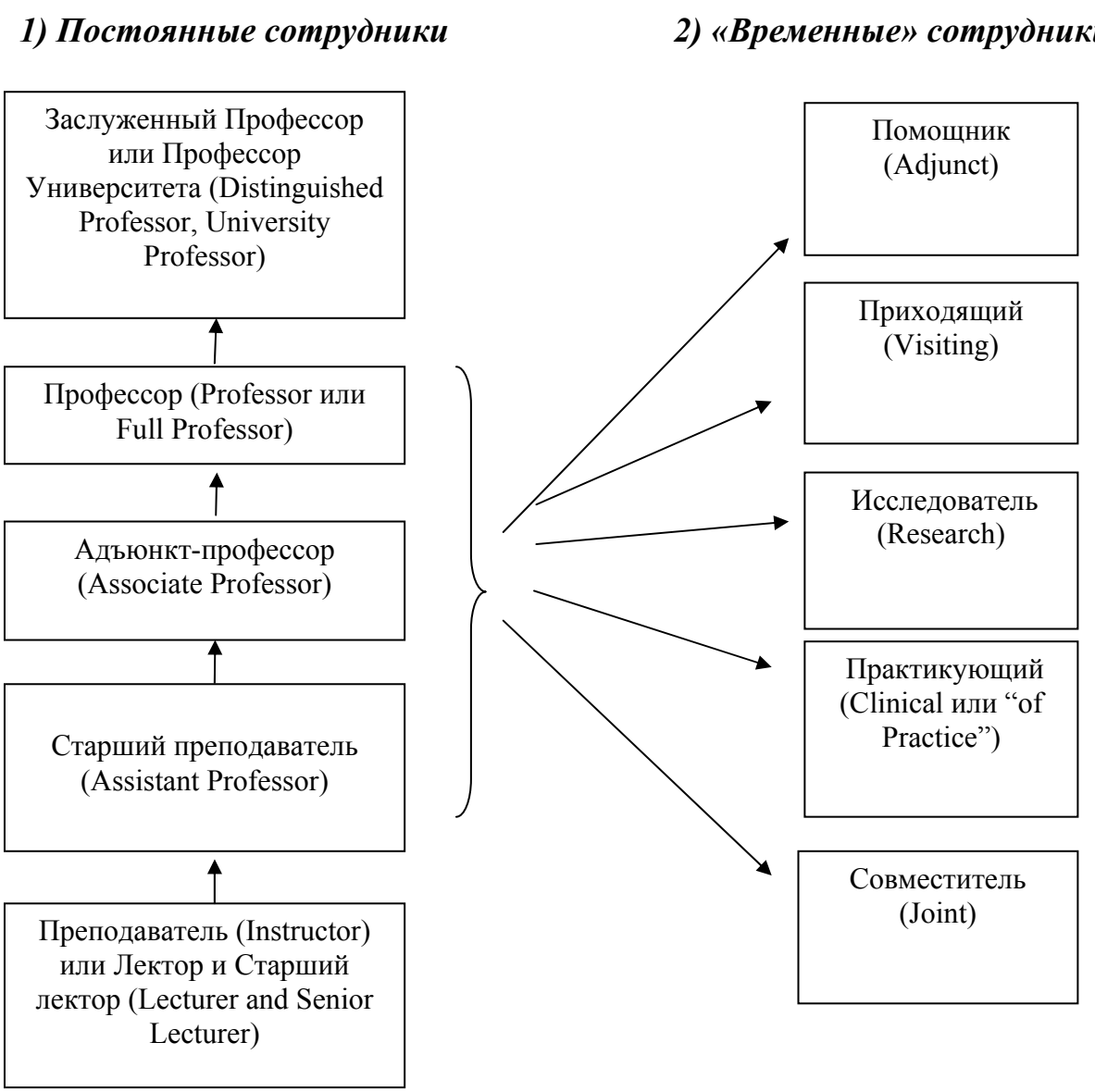


Рис. 1 Профессорско-преподавательский состав высшей школы США

Анализ материалов, представленных на Рис.1, наглядно позволяет разделить состав научно-педагогических кадров США на две категории: 1) постоянные сотрудники и 2) «временные» сотрудники или сотрудники с особым назначением.

Далее, считаем целесообразным выделить критерии, в соответствии с которыми мы будет характеризовать состав научно-педагогических кадров высшей школы США: педагогическая работа, общественная работа, научная работа, ученая степень, опыт работы.

Ниже представлена таблица 1, в которой наглядно представлена характеристика вышеназванным научно-педагогическим кадрам. Как

говорилось ранее, информация взята из руководств университетов: Алабамы [2, с.24-29], Джорджтауна [3, с.25-26], Ноуфистерна [5, с.18-20], Мэри Вашингтон [7, с.19], Теннеси [8, с.15-16, с.37-38].

Таблица 1

Постоянные сотрудники высшей школы США

Категория	Квалификационные характеристики
Заслуженный Профессор (Distinguished Professor)	- образцовый преподаватель, чья деятельность имеет международное значение и признание; - надлежащим образом выполняет свои обязанности и отличился в качестве государственного служащего; - образцовый ученый; - доктор наук, имеющий большое число рекомендаций от научно-педагогических сотрудников университета и декана факультета, к которому он прикреплен; - имеющий стаж работы в качестве Профессора не менее 5 лет.
Профессор Университета (University Professor)	- образцовый преподаватель, чья деятельность имеет по крайней мере одно или национальное, или международное признание, чьи достижения выходят за рамки традиционных дисциплинарных границ; - чье назначение укрепит репутацию и престиж университета; - ученый, обладающий исключительным научным или профессиональным признанием в научных кругах; - доктор наук; - имеющий стаж в качестве Профессора не менее 5 лет.
Профессор (Professor или Full Professor)	- образцовый преподаватель, имеющий высокие достижения в преподавании и признание в своей профессии на национальном и/или международном уровне; - участвует в деятельности университета; - ученый, имеющий высокие достижения в исследовании и всеобщее признание среди ученых в той же области и внесший ощутимый вклад в развитие своей дисциплины; - доктор наук; - имеющий стаж в качестве Адъюнкт-профессора не менее 10 лет.
Адъюнкт-профессор (Associate Professor)	- преподаватель, обладающий мощным потенциалом для дальнейшего развития как учителя и внесший ощутимый вклад в развитие своей дисциплины; - обладает хорошей репутацией и показывает большие перспективы как многообещающий ученый; - ученый, который отвечает всем требованиям для назначения на должность (публикации книг, многочисленных научных статей, получение крупных внешних грантов на проведение исследований, членство в одном ученом обществе); - доктор наук; - имеющий стаж в качестве Старшего преподавателя не менее 3-5 лет.

Старший преподаватель (Assistant Professor)	- преподаватель с успешным опытом преподавания, имеющий квалификацию, позволяющую ему преподавать в вузах и участвующий в разработках учебных программ; - ученый, обладающий квалификацией для проведения исследований в своей научной сфере; - доктор/кандидат наук, в соответствующей ему научной области; - имеющий стаж работы в качестве Преподавателя (Старшего лектора, Лектора) не менее 3 лет.
Преподаватель (Instructor) или Лектор и Старший лектор (Lecturer and Senior Lecturer)	- преподаватель, показывающий эффективные результаты преподавание учебного материала, тестирования, участия в разработке учебных планов, планирования, консультирования с учетом опыта (назначаются для преподавания одного или нескольких курсов); - ученый, который читает лекции или выполняет другие обязанности по обучения в университете с минимальным количество часов на научные исследования или вообще их отсутствием; - кандидат наук/аспирант. Допускается, что инструкторы могут иметь степень магистра; - стаж преподавания приветствуется, хотя и не требуется, испытательный срок около 5-6 лет.

Перейдем теперь к рассмотрению категории «временных» сотрудников или сотрудников с особым назначением. Данная группа научно-педагогических кадров США формируется путем добавления перед научным званием так называемых «спецификаторов». Согласно нормативно-правовому руководству Университета Ноуфистерн «наличие спецификаторов обозначает «временные» должности. Служба в любом из этих званий не может засчитывается как часть испытательного срока при переходе в штатных сотрудников. Эти внештатные назначения выполняют специализированные функции и, как правило, назначения на эти должности рассматриваются ежегодно» [5, с.18].

Таким образом, добавление любого спецификатора требует от сотрудника, временно занимающего или претендующего на данную должность, соответствовать не только критериям к категории, к которой прибавляется спецификатор, но в большей мере расширяет или акцентирует внимание на одном из этих критериев. Преобладание того или иного критерия в сущности «спецификатора» можно наглядно проследить по нижеследующей таблице 2, основанной так же на данных локальных нормативно-правовых документов университетов: Ноуфистерна [5, с.18], Огайо [6, с.23-24], Мэри Вашингтон [7, с.20-21], Теннеси [8, с.15-16, с.38-39].

Таблица 2

«Временные» сотрудники (сотрудники с особым назначением) высшей школы США

Спецификатор	Квалификационные характеристики
Приходящий Профессор, Приходящий Адъюнкт-профессор, Приходящий Старший преподаватель ***Visiting***	- преподаватели, которые занимаются учебной и/или исследовательской деятельностью в рамках факультета; - временно назначаются часто для заполнения вакансии, возникшей из-за отпуска или временного отсутствия постоянного члена факультета; - принимаются на срок действия договора, но не более 3 лет.
Помощник Профессора, Помощник Адъюнкт-профессора, Помощник Старшего преподавателя ***Adjunct***	-преподаватель, имеющий учебные обязанности, которыми занимается не полный рабочий день; -ученый другого факультета, чьи исследования или преподавательские интересы пересекаются в значительной степени с деятельностью отдела назначения; - назначаются как правило на 1 год.
Практикующий Профессор, Практикующий Адъюнкт-профессор, Практикующий Старший преподаватель ***Clinical***	- преподаватель, который выполняет профессиональные услуги и обеспечивает инструктаж студентов по медицинским вопросам; - назначаются до истечения срока договора.
Профессор Совместитель, Адъюнкт-профессор Совместитель, Старший преподаватель Совместитель ***Joint***	- преподаватель с обязанностями на более, чем на одной кафедре.
Ведущий научный специалист, Ученый-исследователь, Помощник ученого-исследователя ***Research***	- ученый, ведущий исследовательскую деятельность со сравнительно малым количеством или совершенным отсутствием преподавательских часов.

Из приведенной таблицы 2 так же видно, что данные «спецификаторы» могут добавляться только к трем категориям научно-педагогических кадров: Профессор, Адъюнкт-профессор, Старший Преподаватель, что уже будет обозначать «временного» сотрудника или сотрудника с особым назначением.

Анализ понятия «научно-педагогические кадры» высшей школы США позволяет нам сделать вывод об индивидуальности и профессиональной направленности каждой категории. Содержание деятельности и требований к профессиональной компетентности преподавателей высшей школы США в

зависимости от категории возрастает. Сначала Преподаватель реализует только преподавательскую функцию, Старший Преподаватель уже может заниматься (но не обязательно) исследовательской деятельностью, Адъюнкт-профессор должен состоять в научном сообществе, Профессор - иметь признание на национальном уровне и заниматься научной работой, а Заслуженный Профессор - заниматься не только научной, но и общественной работой. Так же, наличие «спецификаторов» позволяет нам наглядно убедиться в ориентированности функций каждого преподавателя на строго определенный вид деятельности. Тем самым, сосредоточиваясь на конкретном виде деятельности, преподаватели могут добиваться в ней наивысших результатов.

Библиографический список

1. A Guide to Faculty Development: Kay J. Gillespie,Douglas L. Robertson,William H. Bergquist, 2010, 439 p.
2. Alabama A&M University/ Faculty/Administrative Staff Handbook, 2007, 126 p.
3. Georgetown University Washington, D.C./ Faculty Handbook, 2010, 137 p.
4. Handbook of Academic Titles by Michael I. Shamos, Ph.D., J.D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University Pittsburgh, 2002 (http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm).
5. Northwestern University/ Faculty Handbook, 2001, 47 p.
6. Ohio University/ Faculty Handbook, 2009, 110 p.
7. The University of Mary Washington/ Faculty Handbook, 2010, 149 p.
8. The University of Tennessee/ Faculty Handbook, 2010, 83 p.

Bibliography

1. Alabama A&M University. Faculty & Administrative Staff Handbook [Text]. – 2007. – 126 p.
2. Georgetown University, Washington, D.C. Faculty Handbook [Text]. – 2010. – 137 p.
3. Gillespie, Kay J. A Guide to Faculty Development [Text] / Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, William H. Bergquist. – 2010. – 439 p.
4. Handbook of Academic Titles [Electrtonic Resourse] / Michael I. Shamos, Ph.D., J.D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University. – Pittsburgh, 2002. – Access Mode: http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm.
5. Northwestern University. Faculty Handbook [Text]. – 2001. – 47 p.
6. Ohio University. Faculty Handbook [Text]. – 2009. – 110 p.
7. The University of Mary Washington. Faculty Handbook [Text]. – 2010. – 149 p.
8. The University of Tennessee. Faculty Handbook [Text]. – 2010. – 83 p.

УДК 378.146
ББК 74.03(2)

Леонтьева Наталия Владимировна
соискатель кафедры педагогики
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко
г. Глазов
Leontieva Natalia Vladimirovna
Applicant for a Degree
Chair of Pedagogy
Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

Организация «самоучета» в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.
Self-Control Organizing in the Russian Higher Schools in 20-30s of XX Century

В условиях реформирования системы образования актуальным представляется включение самоконтроля в учебный процесс. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией «самоучета» в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в., анализируются созданные педагогами теоретические положения о «самоучете», характеризуется практика его применения в российской высшей школе в рассматриваемый период.

Including self-control into educational process is seemed to be actual in the conditions of educational system reforming. The article is devoted to the questions connected with self-control organization in the Russian higher schools in 20-30s of XX century. The article analyzes theoretical positions about self-control created by the scientists and characterizes its application in the Russian higher schools in the period mentioned.

Ключевые слова: качество знаний студентов, контроль, оценка, самоконтроль

Key words: students' quality knowledge, control, estimation, self-control.

Происходящие в системе высшего образования России изменения обусловлены предъявляемыми к ней современными требованиями, что выдвигает необходимость проведения реформы высшей школы. Кроме того, участие Российской Федерации в Болонском процессе предполагает принятие определенных обязательств, выполнение которых «должно вооружить студентов передовыми знаниями навыками и компетенциями, необходимыми им на протяжении всей их профессиональной жизни» [4, с. 159]. В таких условиях значимым является требование включения активной самостоятельной деятельности студентов в процесс обучения. Как отмечает С.М. Носова, «человека невозможно чему-нибудь научить, если он сам не будет учиться, если он не овладеет умениями самостоятельно добывать знания» [9, с. 189]. Реализация данного положения во многом определяется готовностью студентов к подобной работе.

Одним из основных условий успешности самостоятельной деятельности учащихся является организация самоконтроля студентов в процессе обучения. С одной стороны, именно применение самоконтроля в процессе обучения способствует повышению качества знаний учащихся, их развитию. С другой стороны, в высшей школе преобладающая роль отводится преподавателю. Как следствие, при организации системы оценки качества знаний студентов в основном применяются формы контроля, предполагающие приоритет преподавателя при организации взаимодействия «преподаватель-студент». Кроме того, далеко не все студенты подготовлены к самостоятельному регулированию своей деятельности. Соответственно актуальным является вопрос о включении самоконтроля в систему оценки качества знаний студентов.

В таких условиях значимым является установление того, каким образом ранее осуществлялась организация самоконтроля студентов в процессе обучения. Особый интерес при этом представляет период 20-30-х гг. XX в., когда активно формировалась дидактика высшей школы.

После Октябрьской революции 1917 г. новым правительством придавалось существенное значение системе, как среднего, так и высшего образования. В связи с этим М.В. Богуславский отмечал, что «масштабная индустриализация, разворачивающаяся в России… вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах» [3, с. 94]. Соответственно образовательная политика правительства большевиков была направлена на подготовку высокообразованных специалистов в первую очередь из рабочих и беднейшего крестьянства. Однако большинство абитуриентов, поступавших в высшие учебные заведения, было слабо или совсем не подготовлено к обучению в высшей школе. Решить поставленную задачу представлялось возможным только в условиях развитой дидактики высшей школы.

Отличительной чертой данного периода являлось то, что педагоги не различали педагогику высшей и средней школы, потому анализу подлежат работы всех, кто обращался к данной тематике.

Недовольство дореволюционной системой образования способствовало формированию ведущими педагогами основных требований к ней, к числу

которых относилась активизация деятельности учащихся в процессе обучения. Соответственно, именно самостоятельная работа учащихся должна была стать основой его организации. При этом К.Н. Вентцель указывал, что «работу учащихся нельзя измерить ни количеством посещенных ими уроков, ни… обнаруженными ими познаниями при спрашивании, а только тем общим развитием в смысле его гармоничности и духовного роста, которое она имеет в своем результате» [5, с. 69]. Таким образом, те результаты, которые устанавливаются преподавателем в процессе оценки качества знаний студентов, не являлись значимыми, а ценность представляли только те данные, которые были получены в процессе самостоятельной работы учащихся.

Данное положение относилось и к высшей школе. Так, А.В. Чаянов писал: «всякое высшее образование есть и может быть только самообразованием» [15, с. 104]. Соответственно именно введение самостоятельной работы должно было обеспечить эффективную подготовку студентов. В таких условиях к организации процесса обучения выдвигалось требование, «чтобы было меньше учета со стороны, а больше самоучета» [11, с. 108]. Тем самым, ряд педагогов (К.Н. Вентцель, Н.Н. Иорданский, А.П Пинкевич, К.Н. Соколов и т.д.) обращались к так называемому «самоучету», который они предлагали положить в основу системы оценки качества знаний студентов.

В первую очередь педагоги считали, что любая деятельность учащихся должна была сопровождаться самоучетом. По этому поводу Н.Н. Иорданский отмечал, что «у каждого ученика свои шаги; поэтому, правильно рассчитать их может только каждый для себя» [6, с. 184]. Соответственно в ходе обучения выполнение любого вида деятельности учащимися должно было основываться на самостоятельном регулировании свой работы.

Участие преподавателя в учебном процессе было минимальным: предполагалось, что преподаватель осуществляет только общее руководство, оказывает необходимую учащимся помощь. При этом, как указывал А.П. Пинкевич, «самоконтроль и учет сделанного достигается целесообразным расположением учебного материала» [12, с. 145]. Соответственно, основную деятельность преподавателя следовало направлять на создание таких условий,

при которых учащиеся могли самостоятельно контролировать проделанную ими работу. Как следствие представлялось необходимым адаптировать учебный процесс к выполнению данного требования. Только в условиях специально организованной обучающей среды можно было ожидать высоких результатов обучения.

Кроме того, педагоги выделяли ряд форм контроля, которые можно было использовать в учебном процессе. Их основной особенностью являлось то, что при их применении наглядно демонстрировалась деятельность студентов в процессе обучения. Особую ценность представляли материалы, которые непосредственно отображали проведенную работу. Так, Н.Н. Иорданский указывал, что «материальные ценности… особенно полезны, как форма учета, своей конкретность и своей показательностью» [6, с. 183]. Таким образом, в процессе обучения накапливался материал, характеризующий проделанную работу, что позволяло не только выявить достижения учащихся, но и отслеживать динамику их развития. При этом педагогами выдвигалось требование: «не должно быть искусственного подбора материалов, изготовления их силами только наиболее способных детей или силами учителя» [6, с. 183]. Именно включение текущих рабочих материалов давало возможность установить не только конечный результат, но и процесс его достижения.

Для описания проделанной работы рекомендовались для использования коллективные и индивидуальные дневники, записи в которых выполняются самими учащимися. В качестве преимуществ использования дневников педагоги указывали следующие: «систематические краткие записи детей приучают их к организованной… работе» [6, с. 187]. Однако по поводу применения дневников в учебном процессе К.Н. Соколов указывал, что «значение дневников… может быть выяснено только лишь в связи с той или иной системой школьной работы» [14, с. 51]. Применение, как коллективных, так и индивидуальных записей, было обусловлено тем, что «запись может быть очень полезным фактором, если содержание записи органически вытекает из самой работы, вызывается потребностями дальнейшей деятельности» [14, с. 50]. Таким образом, применение дневников только тогда является

обоснованным, если они вносимые в них данные обрабатываются и используются в учебном процессе.

В качестве основных форм итогового контроля педагоги рекомендовали отчетные выставки и вечера, где «отражается и выявляется их [учащихся] творчество» [6 с. 189]. Их значимость определялась тем, что отбор, систематизация, обобщение материалов для выставки, подготовительные работы для вечера проводились самими учащимися, при этом обработке подлежали именно рабочие материалы.

К вопросам оценки качества знаний учащихся педагоги специально не обращались, поскольку любые получаемые в процессе обучения результаты должны были характеризовать их достижения. Для обобщения полученных данных К.Н. Вентцель рекомендовал «периодически составляемые на основании наблюдений учащих, а также, быть может, и самих учащихся, сотоварищей того или другого ученика, сведения, содержащие характеристики каждого из учащихся, дающие возможность судить, насколько он подвигается вперед в смысле общего духовного развития, тех или других его сторон и в смысле его гармоничности» [5, с. 75]. Составление такой характеристики должно было способствовать обобщению, систематизации, анализу полученных данных, что позволяло выявить динамику развития учащихся.

Итак, для активизации процесса обучения ряд педагогов предлагали в основу системы оценки качества знаний студентов положить так называемый «самоучет», что предполагало включение элементов контроля, выполняемого самими учащимися, в самом ходе обучения. Как следствие возникает вопрос, каким образом данные теоретические положения были реализованы в практике высшей школы.

Требование активизации процесса обучения было отражено в нормативных документах, регулирующих деятельность высшей школы. Так, в резолюции ректорского совещания 1924 г. отмечалось, что «центр тяжести учебной работы вуза… переносится на самостоятельную активную работу студента» [13, с. 12]. С этой целью на практике предлагалось ввести так называемый «лабораторно-групповой метод». Суть данной формы обучения заключалась в том, что «изучение студентами научного материала

происходит… путем самостоятельной работы аудитории на этим материалом по данному профессором списку вопросов или тем» [10, с. 18]. Основные положения, определяющие практическую организацию «лабораторно-группового метода», носили в рекомендательный характер, что позволяло преподавателям в процессе обучения учитывать особенности изучаемой дисциплины, студенческой группы и т.д. При этом в нормативно-правовых и инструктивно-методических документах, регулирующих процесс обучения, для организации системы оценки качества знаний студентов «самоучет» не вводился. Основное внимание уделялось активному взаимодействию преподавателей и студентов, в ходе которого могли быть устанавливались достижения студентов. Для этого предлагались контрольные работы, беседы со студентами и т.д. Таким образом, применение теоретических положений «самоучета» во всей полноте не обеспечивалось нормативно-правовыми документами. Соответственно возможность его практического использования определялась преподавателями самостоятельно.

В большинстве случаев на практике «самоучет» рассматривался как составная часть общего процесса контроля и оценки качества знаний студентов. Так В.М. Банщиков отмечал, что «необходимым элементом или стороной учета и контроля в целом является самоучет индивидуальный и коллектива» [10, с. 47]. В практике работы высшей школы «самоучет» рассматривался только как один из составных элементов. Тем не менее его значимость была достаточно высокой, поскольку «он должен помочь…главным образом регулировать внеакадемическую работу, в частности бригадную работу по проработке заданий» [10, с. 47]. Отсутствие «самоучета» существенно снижала эффективность самостоятельной работы. Так, К.Я. Латышева отмечала, что при самостоятельном выполнении предложенных заданий «у многих студентов повторяются одни и те же ошибки» [8, с. 10]. Именно проведение самоконтроля студентами своей работы позволяло своевременно корректировать возможные ошибки, пробелы и неточности при изучении материала дисциплины.

Достаточное распространение в высшей школе получили дневники, в основном групповые, в которые вносилось описание проделанной студентами работы. Другие рекомендуемые педагогами формы (выставки, вечера)

применялись реже. Вместе с тем на практике применялись игровые формы контроля качества знаний студентов, в частности так называемый «Академучетбой» [2, с. 44]. В его основу положено «обсуждение тех или других вопросов, что стимулирует активность учащихся» [2, с. 44]. Деятельность студентов по подготовке к «Академучетбою» позволяла самостоятельно систематизировать, обобщить изученный материал, выявить возможные пробелы и неточности.

Итак, реализация теоретических положений «самоучета» в высшей школе характеризовалась тем, что организация процесса контроля и оценки качества знаний студентов на данной основе полностью не была реализована. Однако «самоучет» рассматривался как неотъемлемая составляющая процесса обучения, поскольку только в этом случае можно было обеспечить эффективность самостоятельной работы студентов. Постоянное включение элементов «самоучета» в любую деятельность, обучение студентов навыкам самостоятельной работы обеспечивали необходимый уровень качества знаний студентов.

Однако введение «лабораторно-группового метода», а соответственно и элементов «самоучета» в практику высшей школы было непоследовательным. Кроме того, обучение слабо подготовленных студентов не могло быть завершено в сжатые сроки, на которых настаивало правительство в связи с необходимостью скорейшей подготовки кадров. В условиях формирования тоталитарной системы выделенные недостатки процесса обучения привели к реформе 1932 г., когда была воспроизведена прежняя, существовавшая в начале XX в. «школа учебы»… с некоторыми деформациями и модернизациями» [3, с. 97]. В результате был установлена полная ответственность преподавателя за всю организацию процесса обучения и получаемые результаты. Как следствие, практика «самоучета» сохранилась в высшей школе только виде проверки самим студентом проделанной им работы.

Одной из особенностей современной системы образования является то, что «сегодня образование не успевает за стремительным ростом научного знания» [7, с. 183]. Более того, непрерывное наращивание объема информационного потока приводит к необходимости подготовки студентов к

обработке значительных объемов информации. В таких условиях существенное значение придается не столько объему знаний студентов, сколько их структурированности. Именно овладение культурой мышления, развитие интеллектуальных показателей будет свидетельствовать о высоком качестве знаний студентов. Соответственно, процесс обучения становится непрерывным, что требует организации самостоятельной работы студентов. Анализ исторического опыта показывает, что ее эффективность во многом зависит степени сформированности навыков самоконтроля, что требует постепенного перехода от активной совместной деятельности преподавателя и студентов к преобладанию самостоятельной деятельности последних. Тем самым, включение элементов самоконтроля в систему оценки качества знаний студентов способствует формированию обучающей среды, обеспечивающей высокий уровень достижений студентов.

Библиографический список

1. Банщиков, В.М. Учет и контроль работы учащихся медвузов [Текст] / В.М. Банщиков // За качество кадров. – 1931. – №10-11. – С. 44-48.

2. Белов, В. «Академучетбой» [Тест] / В. Белов // За промышленные кадры. – 1932. – №1. – С. 44-46.

3. Богуславский, М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография [Текст] / М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.

4. Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование [Текст] // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156-162.

5. Венцель, К.Н. Метод учета работ учащих и учащихся в трудовых школах и те вероятные формы, какие может принять этот учет [Текст] / К.Н. Венцель // На путях в новой школе. – 1923. – №4. – С. 68-76.

6. Иорданский, Н.Н. Школоведение: руководство для массового учителя [Текст] / Н.Н. Иорданский. – М.: Работник просвещения, 1927. – 314 с.

7. Кондакова, Ж. Е. Организация самостоятельной работы в вузе [Текст] / Ж.Е. Кондакова // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – 241 с.

8. Латышева, К.Я. Опыт проведения активных методов работы со студентами-химиками Киевского физико-химико-математического института [Текст] / К.Я. Латышева // Методика в вузах и техникумах. – 1932. – № 3. – С. 7-10.

9. Носова, С.М. Формирование готовности педагогов к развитию познавательных умений и навыков [Текст] / С.М. Носова // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – 241 с.

10. О лабораторно-групповом методе в ВУЗах [Текст] // Еженедельник Народного Комиссариата просвещения. – 1925. – №1. – С. 17-20.

11. Пинкевич, А.П. Введение в педагогику [Текст] / А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1925. – 174 с.

12. Пинкевич, А.П. Педагогика. Т. 2. Трудовая школа [Текст] / А.П. Пинкевич. – М.: Работник Просвещения, 1925. – 183 с.

13. Резолюции ректорского совещания при Главпрофобре 21 – 23 октября 1924 г. [Текст] // Еженедельник Народного Комиссариата просвещения. – 1924. – № 26. – С. 11-13.

14. Соколов, К.Н. Учет педагогической работы в школе [Текст] / К.Н. Соколов. – М.: Новая школа, 1924. – 156 с.

15. Черняк, А. Педагогические взгляды А.В. Чаянова [Текст] / А. Черняк // Советская педагогика.– 1988. – № 10. – С. 103-109.

Bibliography

1. About Laboratory Group Method Using at Higher Schools [Text] // Weekly of National Department of Education. – 1925. – №1. – P. 17-20.

2. Banshchikov, V.M. Medical Student's Work Control [Text] / V.M. Banshchikov // For the Staff Quality. – 1931. – № 10-11. – P. 44-48.

3. Belov, V. «Akademuchetboy» [Text] / V. Belov // For the Industrial Staff. – 1932. – № 1. – P. 44-46.

4. Boguslavski, M.V. Methodology and Technologies of Education (Historical and Pedagogical Context): Monograph [Text] / M.V. Boguslavski. – M.: ITIP RAS, 2007. – 236 p.

5. Chernyak, A. A.V. Chayanov's Pedagogical Views [Text] / A. Chernyak // Soviet Pedagogy.– 1988. – № 10. – P. 103-109.

6. Iordanski, N.N. School Organization: Manual for Mass Teachers [Text] / N.N. Iordanski. – M.: Education Workman, 1927. – 314 p.

7. Kondakova, Zh.E. Self-Study Organization at Higher Schools [Text] / Zh.E. Kondakova // Higher School Teachers' Professional Training: History, Modern Times, Prospects. – Penza: Privolzhski Knowledge House, 2007. – 241 p.

8. Latysheva, K.Ya. The Experience of Active Working Methods Using With Chemical Students of Kiev Institute of Physics, Chemistry and Mathematics [Text] / K.Ya. Latysheva // Teaching at Higher and Secondqary Professional Schools. – 1932. – № 3. – P. 7-10.

9. Nosova, S.M. Teachers' Readiness Forming for Cognitive Skills Development [Text] / S.M. Nosova // Higher School Teachers' Professional Training: History, Modern Times, Prospects. – Penza: Privolzhski Knowledge House, 2007. – 241 p.

10. Pinkevich, A.P. Introduction Into Pedagogical Science [Text] /A.P. Pinkevich. – M.: Education Workman, 1925. – 174 p.

11. Pinkevich, A.P. Pedagogical Science. V. 2: Labour School [Text] / A.P. Pinkevich. – M.: Education Workman, 1925. – 183 p.

12. Resolutions of Rectors' Conference at the Main Department of Professional Education, October, 21–23, 1924 [Text] // Weekly of National Department of Education. – 1924. – № 26. – P. 11-13.

13. Sokolov, K.N. Pedagogical Work Cheking at Schools [Text] / K.N. Sokolov. – M.: New School, 1924. – 156 p.

14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué of the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education [Text] // Higher Education in Russia. – 2009. – № 7. – P. 156-162.

15. Ventsel, K.N. Teachers' and Pupils' Works Checking Method at Working Schools and Those Probable Forms of These Checking [Text] / K.N. Ventsel // Ways to New School. – 1923. – №4. – P. 68-76.

УДК 371
ББК 74.00

Мамедова Альбина Ваидовна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра иностранных языков
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
г. Рязань
Mamedova Albina Vaidovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of the Foreign Languages
Ryazan State University named after S.A. Esenin
Ryazan

Коммуникативная компетентность будущего специалиста как педагогическая проблема: понятийный аппарат

Communicative Competency of the Specialist-To-Be as a Pedagogical Problem: Conceptual Notions

В статье рассматриваются понятия коммуникативной компетентности и взаимосвязанные с ней категории - коммуникация, общение, воздействие и взаимодействие в контексте философской, психолого-педагогической литературы. Понятие коммуникативной компетентности будущего специалиста определено как ценностное качество личности, со своей структурой, механизмами и средствами развития и формирования.

In this article the definitions of communicative competency and the categories related such as communication, intercourse, interaction, impact are distinguished in terms of philosophical, psychological and pedagogical issue. Communicative competency of the specialist-to-be is defined as the valued quality of personality, with its structure, means and techniques of development.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникация, общение, взаимодействие, механизмы развития и формирования коммуникативной компетентности.

Key words: communicative competency, communication, intercourse, interaction, techniques of development and formation of the communicative competency.

При рассмотрении проблемы развития и формирования коммуникативной компетентности в педагогике уточнялись определение «коммуникативной компетентности» и взаимосвязанные категории – «коммуникация», «общение», «воздействие» и «взаимодействие». Анализ философской, психолого-педагогической литературы показывает, что понятия «коммуникация» и «общение» являются ключевыми для многих наук, однако, очень часто эти категории используются в различных значениях. Объясняется это тем, что

термины близки по содержанию, и тем, что термин «коммуникация» относительно новый, так как начал употребляться в научной литературе только в XX веке, несмотря на то, что еще философы, педагоги древности занимались проблемами, связанными с коммуникативной компетентностью.

Так, например, Аристотель создал схему общения, выделив три необходимых элемента: лицо, которое говорит; речь, которую это лицо произносит; лицо, которое эту речь слушает. Платон впервые назвал способы обмена информацией – речь и письменность, отдавая предпочтение первому, определив речь как «процесс общения с мудрыми». Плутарх считал коммуникативные качества в первую очередь необходимыми для государственного деятеля [9]. Он задавал одновременно особый тип общения, связанный с обращением к толпе, реагированием на реплику в споре: «Важнее всего, чтобы речь твоя перед народом была со тщанием обдумана и не пуста и ты был огражден от провала; как тебе известно, даже сам Перикл перед каждой своей речью просил у богов, чтобы с уст его не сорвалось не одного ненужного слова» [9, с.592]. Сократ (около 470-399 до н.э.) путем постановки наводящих вопросов применял метод отыскания истины, получивший название «метод сократической беседы», где нет учителя или учеников, нет противников, а судьей выступает старшинство мысли.

Изучая литературу, современные теоретические источники, исследования ученых по вопросу развития и формирования коммуникативной компетентности, мы пришли к выводу, что в словарях и справочно-энциклопедических изданиях понятие «коммуникативной компетентности» чаще всего отсутствует, а понятие «коммуникация» отождествляется в некоторых своих значениях с понятиями «общение» и «взаимодействие». Так, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова прилагательное «коммуникативный» рассматривается лишь как производное от «коммуникация» во втором значении, которое определятся, как сообщение, общение [8, с. 232].

В социальной психологии понятие «коммуникация» используется в двух значениях: 1) для характеристики структуры деловых и межличностных связей между моделями; 2) для характеристики обмена информацией в человеческом общении вообще.

В Российской педагогической энциклопедии термины «коммуникативная компетентность», «коммуникативный», «коммуникация» не представлены отдельными статьями, зато широко рассматривается понятие «общение», где коммуникация определятся как один из его аспектов, наряду с «социальной перцепцией» (восприятие и понимание человека человеком) и «интеракцией» (взаимодействие), а собственно коммуникация рассматривается как обмен информацией между людьми [13, с. 69].

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова «коммуникация», «коммуникативность», «коммуникативный» не рассматриваются вообще, даже в статье, посвященной общению [11, с. 232]. Только в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского мы находим определение «коммуникации» как «смысловой аспект социального взаимодействия» [12, с.168]. А понятие «взаимодействие» рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [12, с. 51]. Однако, такие явления как коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность не рассматриваются вовсе.

Несмотря на это, почти ни один современный учебник педагогики, психологии, книги по педагогической психологии, социологии, социальной педагогики и многие другие пособия, учебно-методические разработки не обходятся без широкого применения этих понятий.

Некоторые авторы, начиная разговор об одном из явлений, подменяют его в процессе анализа другим, тем самым, отождествляя понятия коммуникация и общение, коммуникация и взаимодействие, взаимодействие и контакт. Так, например, Н.В. Казаринова определяет межличностную коммуникацию как взаимодействие между небольшим числом коммуникаторов, которые имеют возможность осуществлять обратную связь. А понятие общение относит к деятельности, в результате которой возникает психологический контакт [5, с. 5].

Г. Буш в своей работе «Диалогика и творчество», ссылаясь на определение общения, данное А.А. Бодалевым, автором ряда работ о

межличностном общении как виде взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) не только субъектами, но и объектами, утверждает, что диалогическое взаимодействие, деятельность и общение людей характеризуются как субъект-субъектными, так и субъект-объектными отношениями [2; 3 и др.]. Из чего следует, что деятельность содержит элементы общения, а общение – элементы деятельности. Однако автор полагает, что деятельность не является видом общения, а общение не является видом деятельности [4, с. 137].

Одни считают, что общение является разновидностью коммуникации, что само по себе расширяет понятие коммуникации. Так В.Д. Ширшов, исследующий вопрос педагогической коммуникации, придерживается мнения, что коммуникация – понятие широкое и включает в себя общение живых существ, в том числе и людей [15, с. 79].

Другие, напротив, ссылаются на определение коммуникации, как акта общения, тем самым, сужая эту категорию, а структуру общения представляют в виде трех взаимосвязанных сторон, где коммуникация, вместе с интерактивной и перцептивной сторонами, является лишь частью общения, связанную с обменом информации, что само по себе отводит общению главенствующую роль по отношению к коммуникации [6, с. 6].

Общение не тождественно коммуникации. Содержание коммуникации – обмен информацией. Общение шире, включает коммуникацию. Общение имеет в виду связь между людьми, в результате которой осуществляется влияние одной личности на другую (взаимовлияние).

Исходя из определения коммуникации как акта общения, связи между двумя или более индивидами, основанной на взаимопонимании; сообщении информации одним лицом другому или ряду лиц, можно сделать вывод, что коммуникация – это, прежде всего, обмен различной информацией (представлениями, мыслями, идеями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями, эмоциями, установками и т.д.).

Однако мы считаем, что человеческое общение не ограничивается простым процессом обмена информацией, как в случае с коммуникацией. В связи с тем, что в процессе общения существует обратная связь, то информация

не только передается, но и формируется, уточняется, развивается, дополняется, отрицается, опровергается, корректируется и т.д.

И если рассматривать общение как систему взаимоотношений «субъект-субъект», то коммуникация представляет собой систему «субъект - объектных» отношений. В этом, на наш взгляд, главном отличии и раскрывается сущность этих двух понятий.

Общение существует только между людьми, человеком или группой лиц. А коммуникация подразумевает связь между системами живой и неживой природы, при которой происходит обмен информацией.

Однако, если при этом акте обмена информацией, в случае с коммуникацией речь идет только об односторонней связи - информация передается одной или другой стороной, и наоборот, то общение характеризуется обратной связью.

Коммуникацию представляют как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем, используя какой-нибудь канал или речь, или письменное сообщение, или другой способ связи отправляет его получателю. Коммуникация считается успешной, в случае если сообщение достигло получателя. Такую модель Н.В. Казаринова называет *линейной*. В случае же процесса общения задействована *интерактивная* модель, демонстрирующая кругообразный характер процесса обмена информации, со сменой ролей (отправитель и получатель последовательно меняются местами) [5, с. 11].

Г.Г. Почепцов вводит понятие коммуникативного квадрата, которое отражает однотипно важную роль, как коммуникатора, так и получателя информации [10, с. 334-335]. Чем больший объем информации идет от получателя, тем успешнее результат. Подобного же правила нет со стороны коммуникатора, поскольку большой объем необязательно ведет к позитиву. Информация о получателе должна включать среди прочего его символы, его разрешенные, запрещенные темы. Коммуникатор также отвечает за управление коммуникативной ситуацией, чего нельзя сказать о получателе. Одной из центральных задач управления является определение начала / конца процесса: коммуникатор не должен дать возможность получателю ни отключиться от

процесса раньше времени, ни включиться позже, чем это требуется. В этом случае речь идет об управлении вниманием аудитории.

Подлинным субъектом в процессе общения человек становится тогда, когда он проявляет активность в свободной и самостоятельной коммуникативной деятельности.

В.Д. Ширшов под коммуникативной деятельностью подразумевает «взаимодействие живых существ между собой и их целенаправленные и активные действия с явлениями и предметами объективного мира на основе обмена информацией» [15, с. 82].

Мы в свою очередь под **коммуникативной компетентностью** понимаем такое качество личности, которое необходимо для успешного проведения коммуникативной деятельности, т.е. при обмене информации должно состояться эффективное взаимодействие участников коммуникативного процесса, которые в процессе общения выступают в роли субъектов и объектов одновременно.

Определяя коммуникативную компетентность, как ценностное качество личности педагога, мы исходили из положения И.Л. Федотенко, которая рассматривает среди приоритетных, такие личностные характеристики учителя, наличие которых обеспечивает практическую реализацию гуманистических подходов, устойчивость гуманистически центрированной профессиональной позиции личности учителя [14, с. 140].

Мы рассматриваем коммуникативную деятельность как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, в котором общение является и целью, и средством, и формой проведения данной деятельности. В связи с указанным выше тезисом, считаем целесообразным рассмотреть подробно компоненты общения, которые в свете нашего исследования выступают взаимосвязанными составляющими коммуникативной компетентности.

Психологи, социологи, педагоги выделяют три составляющих этого сложного феномена: обмен информацией, взаимодействие и восприятие друг

друга [1; 5; 6; 7]. А.В. Морозов называет их «тремя китами», на эффективности которых держится эффективность всего общения [7, с.10].

Обмен информацией как один из компонентов структуры коммуникативной компетентности еще называют коммуникативной стороной общения. При этом коммуникацию рассматривают в узком смысле слова.

«Коммуникация в узком смысле слова – это, прежде всего обмен различными представлениями, идеями, интересами, настроениями и пр. в процессе совместной деятельности людей.» [6, с. 8], «обмен информацией между общающимися» [1, с. 41].

Так как любая деятельность характеризуется наличием обратной связи, то влияние одного партнера на другого и наоборот представляет важную часть этого коммуникативного процесса. В этом и заключается интерактивная сторона общения, которая подразумевает организацию взаимодействия между общающимися индивидами, обмен не только знаниями, идеями, но и действиями, эта сторона выступает вторым звеном в структуре коммуникативности.

Третья сторона – перцептивная – подразумевает способность видеть, что происходит в процессе коммуникативной деятельности, умение точно воспринять партнера по общению с целью познания друг друга и установления на этой основе взаимопонимания.

Все эти термины, на наш взгляд, весьма условны. Каждая из выделяемых сторон в реальности не существует изолированно от других, а выделение их возможно для анализа, в частности, для уточнения и построения системы знаний, умений и навыков, необходимых для овладения каждой составляющей структуры коммуникативной компетентности.

В процессе коммуникативной деятельности должно присутствовать взаимопонимание между участниками этого процесса. Само взаимопонимание подразумевает: понимание целей, мотивов, установок партнера, а также принятие этих целей, мотивов, установок.

В этом процессе необходимо учитывать и свои собственные цели, мотивы, установки, уметь увидеть себя глазами собеседника. Для того, чтобы овладеть в полной мере перцептивными навыками, необходимо изучить себя.

Тезис древних философов: «Познай самого себя» является и поныне весьма актуальным для людей, намеривающихся овладеть секретами общения. Необходимо знать не просто какие-то свои личные качества, но знать и развивать те свои личные особенности, от которых зависят непосредственные контакты с другими людьми. Исследователями вопроса взаимопонимания достаточно широко рассмотрены механизмы этого процесса (идентификация и рефлексия). Рассматривая взаимопонимание как один из факторов успешного проведения коммуникативной деятельности, мы находим целесообразным рассмотреть механизмы взаимопонимания в качестве средств, способствующих развитию коммуникативной компетентности.

Таким образом, подытоживая вопрос о понятийном аппарате нашего исследования, следует выделить следующие ключевые моменты:

- под **«коммуникацией»** мы понимаем процесс обмена различной информацией: представлениями, мыслями, идеями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями, эмоциями, установками и т.д..

- понятие «общение» не ограничивается простым процессом обмена информацией, так как характеризуется наличием обратной связи, поэтому информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается, дополняется, отрицается, опровергается, корректируется и т.д.

- «общение» рассматривается нами как система взаимоотношений «субъект-субъект», тогда как «коммуникация» представляет собой систему «субъект-объектных» отношений. Общение сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека;

- понятием **«взаимодействие»** раскрывается другая сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих участникам осуществить некоторую деятельность, при этом **«воздействие»**, т.е. влияние одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения, выступает как одна из сторон этого

процесса, механизмами которого являются внушение, подражание, убеждение, заражение, идентификация.

- «коммуникативная компетентность» как качество личности рассматривается нами как совокупность свойств, необходимых для успешного проведения коммуникативной деятельности; т.е. для осуществления перцептивных, собственно-коммуникативных и коммуникативно-операциональных действий. Средствами развития коммуникативной компетентности выступают вербальные – речевые и невербальные – пара- и экстралингвистические средства. Механизмами взаимопонимания, как одной из сторон коммуникативной компетентности служат: идентификация – уподобление, эмпатия – прочувствование, рефлексия – осознание восприятия, а методами взаимодействия - внушение – психограмирование, убеждение партнеров, подражание – воспроизведение аналогов, заражение.

Библиографический список

1. *Андреева*, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник. - М.: Аспект Пресс, 1996. – 376с.

2. *Бодалев*, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200с.

3. *Бодалев*, А.А. Личность и общение [Текст] – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.

4. *Буш*, Г. Диалогика и творчество [Текст] – Р.: Авотс, 1985.- 318с.

5. *Казаринова*, Н.В. Межличностное общение [Текст]: конспект лекций. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000г. – 64с.

6. *Михайлов*, Л.А. Введение в психологию общения. (Невербальные средства общения) : учебное пособие [Текст]/ Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, В.А. Губин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 106с.

7. *Морозов,* А.В. Психология влияния [Текст] – Спб.: Питер, 2001. – 512с.

8. *Ожегов*, С.И. Словарь русского языка[Текст] – М.: Русский язык, 1988. - 750с.

9. *Плутарх.* Наставления о государственных делах [Текст]// Плутарх. Сочинения. – М.: Художественная литература, 1983. – 703с.

10. *Почепцов*, Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. [Текст] М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 352с.

11. Психологический словарь [Текст] / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440с.

12. Психология: Словарь [Текст] / ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.

13. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. [Текст]. Т.2. - М.: Большая российская энциклопедия, 1999.- 672с.

14. *Федотенко,* И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе. [Текст]:Монография – Тула: Изд-во «Гриф и К.», 1998. – 301с.

15. *Ширшов,* В.Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация» [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч.тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург. - 1995. – С.78-87.

Bibliography

1. Andreeva, G.M. Social Psychology [Text]: Textbook – M.: Aspect Press, 1996 – 376 p.

2. Bodalev, A.A. Perception and Appreciation of an Individual by an Individual [Text]: Publishing House of MSU, 1982. – 200 p.

3. Bodalev, A.A Personality and Intercourse [Text]. - M.: International Pedagogical Academy, 1995. – 328 p.

4. Bush, G. Diology and Creativity [Text]. - R.: Avots, 1985. - 318p .

5. Kazarinova, N.V. Personal Interaction [Text]: Texts of Lectures. – SPb.: V.A. Mikhailov's Publishing House, 2000. – 64 p.

6. Mikhailov, L.A. Introduction into Psychology of Communication (Non-Verbal Means of Communication) [Text]: Study Guide / L.A. Mikhailov, V.P. Solomin, V.A. Gubin. – SPb.: Publishing House of the RSPU n.a. A.I. Herzen, 1999. – 106 p.

7. Morozov, A.V. The Psychology of Influence [Text] – SPb.: Petersburg, 2001. – 512 p.

8. Ozhegov, S.I. The Dictionary of the Russian Language [Text]. – M.: 1988. – 750 p.

9. Phedotenko, I.L. The Formation of Professional Value Orientations of the Teacher-To-Be During the Process of Teachers' Training in Higher Educational Establishment [Text]: Monograph. – Tula: «Greef&K.» Publishing House, 1998. – 301 p.

10. Plutarch. Moralia on the Government Matters [Text] // Plutarch. Collected Works. – M.: Fiction, 1983. – 703 p.

11. Pocheptsov, G.G. Communicative Technology of the 20th Century [Text]. - M.: Refl-book, K.: Vakler, 2000. – 352 p.

12. Psychological Dictionary [Text] / Under the Edit. of V.P. Zinchenko, B.G.Meshcheryakov. – M.: Pedagogis – Press, 1999. – 440 p.

13. Psychology: Dictionary [Text] / Under the Edit. of A.V. Petrovski, M.G. Yaroshevski. – M.: Politizdat, 1990. – 494 p.

14. Russian Pedagogical Encyclopedia. Collected Works in 2 Volumes [Text]. Volume 2. - M.: Great Russian Encyclopedia, 1999.- 672 p.

15. Shirshov, V.D. The Essence and the Structure of «Pedagogical Communication» Category [Text] // Conceptual Notions of Pedagogics and Education: The Collection of Scientific Works / Under the Edit of E.V Tkachenko. – V.1. – Yekaterinburg. - 1995. – P.78-87.

УДК 4(07): 15
ББК 74.268.1:88

Перфильева Лидия Павловна
аспирант
кафедра русского языка и литературы и методики
преподавания русского языка и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Perfilieva Lidia Pavlovna
Post-graduate
Chair of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Формирование коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования: постановка проблемы и понятийное поле

Junior Schoolchildren's Communicative-and-Tolerant Abilities Forming While Language Learning: Raising an Issue and Conceptual Field

В данной статье раскрывается процесс формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников, уточняется сущность данного понятия; рассматриваются подходы к определению коммуникативно-толерантных умений младших школьников, предложены теоретико-методологические подходы к их формированию.

The given article reveals the process of junior schoolchildren's communicative-and-tolerant abilities forming; specifies the essence of the given concept; considers approaches to defining the junior schoolchildren's communicative-and-tolerant abilities; suggests theoretical-and-methodological approaches for such abilities forming.

Ключевые слова: коммуникативные умения, толерантные умения, коммуникативно-толерантные умения, младший школьник, поликультурный подход, лингводидактический подход, междисциплинарный подход.

Key words: communicative abilities, tolerant abilities, communicative-and-tolerant abilities, junior schoolchildren, polycultural approach, linguo-didactic approach, interdisciplinary approach.

Человеческое общество непрерывно развивается и совершенствуется, его динамика напрямую зависти от того, как осуществляется процесс образования. На протяжении многих лет одной из ведущих проблем образования является сложности в общении школьников разных культур и национальностей, а отсюда дальнейшие непонимание, неприятие других ценностей, и как следствие, расизм. Учеными установлено (А.Г. Асмолов, А.А. Баранов, В.В. Бойко, Н.А. Бусова, О.А. Скрябина, С.Г. Тер-Минасова, С.И. Толстикова и др.), что

отсутствие коммуникативно-толерантных умений является одной из основополагающих причин межнациональных конфликтов.

Стоит отметить, что в последние годы произошла переориентация всей системы образования в России в направлении гуманизации и направленности на общечеловеческие ценности. Это в свою очередь определяет важность формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников, которая закреплена в Законе «Об образовании», «Концепцией модернизации на период до 2020 г.», «Федеральным компонентом образовательного стандарта общего образования».

Новые государственные образовательные стандарты личностно-ориентированные, то есть, направлены на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация, которая должна снять межнациональную напряженность, господствующую в нынешнем обществе.

Обзор различных теорий коммуникации, развитие исследований в области коммуникативного образования в XX веке и новые тенденции в этой сфере человеческой деятельности наиболее полно представлены в работах Л.М.Земляновой, М. Мазура, Г.Г.Почепецова, Ю.В.Рождественского, De Fleur M.L., Fiske J и др. Важно заметить, что применительно к детям младшего школьного возраста такое понятие, как «коммуникативное образование»в этих и других исследованиях не употребляется.

Процесс общения обеспечивает целостность взаимодействия между субьектами, интегрируя язык и речь. Общение характеризуется как межличностное и внутриличностное взаимодействие, направленное на обмен информацией (между субьектами или субличностями); при этом одним из средств общения является язык, а одной из форм общения - речь. В результате эта единая система приобретает свойства коммуникации, которая оценивается как контакты, общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом [7].

Общение возникает ранее других процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на психическое развитие ребенка, формирует личность в целом (А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Becvar R.Y.). При акценте на обмен и сообщения информации общение превращается в коммуникацию, явление более узкое, но неразрывно с ним связанное (М.И.Лисина).

В начальной школе внимание обучающихся предполагается привлекать к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Соответствие двум главным требованиям к речи - быть понятной и вежливой по отношению к собеседнику - стержень работы над культурой речи и формированием речевого поведения, над правильностью и эстетикой письма.

Мы рассматриваем формирование коммуникативно-толерантных умений именно в младшем школьном возрасте, так как в этот период детства возникают психологические предпосылки для формирования толерантности как качества личности [5]. К ним относятся осознание своей этнической принадлежности и понимание этнических различий. Кроме того, в младшем школьном возрасте происходит не только систематизация знаний о других народах и культурах, но и закладываются отношение к ним, своеобразная их «оценка», основы поведенческой модели к своей и другим этническим группам.

В зависимости от того, в какой предметной области рассматривается понятие коммуникативные умения (в психологии, педагогике, дидактике, философии) меняется его трактовка. Так, вузовские педагоги трактуют коммуникативные умения как "качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально-высоком профессиональном уровне", считают их "составным структурным компонентом личности учителя, выражающим способность учителя управлять общением детей и своими взаимоотношениями с ними". Имеют место определения умений как способов моделирования процессов общения и его регуляции, как способности управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения [1].

Мы считаем, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески

использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик.

Проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий, среди которых следует отметить работы А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В Касаткиной, Р.В Овчаровой и др. В качестве основных средств формирования данных умений младших школьников авторы используют коммуникативные упражнения, беседы, коммуникативные игры, игровые задания, которые могут быть эффективно применены как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность призвана развивать коллективные отношения, развивать дарования.

Кузнецова Л. В выявила характерные для младшего школьного возраста коммуникативные умения: умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту [4; с. 72].

Проблема толерантности широко исследовалась в историко-философских учениях, рассматривавших проблему человека, его сущности и предназначения в средневековой философии (А.Августин, К.С.Тертуллиан и др.), философии Возрождения и Нового времени (Н.Кузанский, Дж.Локк, М.Монтень, Э.Роттердамский, Себастьян Франк и др.), классической немецкой философии (И.Кант, Л.Фейербах и др.), философии XX века (М.Бубер, З.Фрейд, Э.Фромм, М.Шелер и др.), русской философии XIX – XX веков (М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, И.А.Ильин, Н.О.Лосский, В.С.Соловьев и др.).

В научной литературе толерантность определяется, прежде всего, как уважение, признание равенства, отказ от доминирования и насилия, как признание многомерности (многообразия) человеческой культуры, норм поведения и отказ от сведения этого многообразия к единению или преобладанию какой-либо одной точки зрения [2].

По определению В.А.Тишкова, толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу [3].

Проблему терпимости, воспитания толерантности у детей в той или иной степени затрагивали в своих диссертационных работах и научных публикациях многие отечественные и зарубежные философы: Р.Р. Валитова, В. Жанкелевич, В.М. Золотухин, Ж. Лессэ, Дж. Локк, А.П. Мчедлов, Э. Нарагхи, Н.К. Рерих, Ж.-Ж, Руссо, В.А. Тишков, Л.Н. Толстой, Б. Уильяме и др.; психологи: А.Г. Асмолов, В.Е. Кемеров, Е.Ю. Клепцова, И.В. Крутова, Ф.М. Малхозова, В.Г. Маралов, А.П. Оконешникова, Г.У. Солдатова и др. Толерантность применительно к младшим школьникам рассматривается в трудах С.А. Ашиновой, В.А. Брянцевой, Т.П. Гавриловой, С.А. Герасимова, В.А. Сластенина и др.

Солидаризируясь с мнением Синятевой Г.А., толерантные умения – это совокупность коммуникативных норм, способов и форм в области организации общения и взаимодействия, осуществляемых на основе поликультурных знаний, позволяющих выстраивать на конструктивной основе отношения с представителями иной социальной, нравственной и культурной среды, которые имеют различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения [8].

Проведенный анализ научно-методической литературы, собственные результаты работы позволили и сформулировать понятие коммуникативно-толерантные умений как совокупность осознанных коммуникативных действий, характеризующийся терпимостью коммуникативного поведения и направленностью на уважение к собеседнику.

Коммуникативно-толерантные умения младших школьников – умения учащихся как комплекс коммуникативных норм, способов и форм в области организации общения и взаимодействия, позволяющих выстраивать на конструктивной основе отношения с представителями иной социальной,

нравственной и культурной среды, а также формирующие у младшего школьника стиль коммуникативного поведения.

Общенаучную основу данного исследования составляет поликультурный подход, который обладает значительным теоретико-методическим потенциалом при развитии коммуникативно-толерантных умений младших школьников, так как он сказывается на целеполагании, способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов искомого процесса, которые в значительной степени способствовали бы развитию толерантной личности учащегося.

Е.Ю. Никитина, И.Ю. Макурина и др. определяют поликультурный подход как создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации [6, 203-205].

Моделируемый процесс формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников на основе поликультурного подхода призван обеспечить:

–овладение нормами межкультурного общения с учетом планируемого уровня овладения коммуникативными и когнитивными умениями;

– осознание ребенком как себя, так и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур;

– развитие способностей к межкультурному диалогу;

Конкретно-научную основу формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников составляет лингводидактический подход. Изучение данного подхода мы находим в трудах Г.И. Богина, Л.И. Божович, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Л.Ф. Миньяра-Белоручева, Н.М. Шанского и др.

Значение начального языкового образования для развития личности младшего школьника отмечают в своих работах Л.В.Зеленина, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др. Языковая личность и пути ее

становления в процессе изучения русского языка рассматриваются в работах С.Г. Воркачева, Ю.Н.Караулова, А.В.Текучева и др.

Наиболее продуктивным в исследовании современных коммуникативных процессов представляется междисциплинарный подход, составляющий методико-технологическую основу нашего исследования. Данный подход опирается на принцип комплексного исследования художественных явлений и включающий различные аспекты научного анализа, в том числе литературоведческий, искусствоведческий, культурологический, лингвистический, философско-эстетический, социологический.

Междисциплинарное обучение в начальной школе есть дидактически целесообразное сочетание обучения общеобразовательным дисциплинам, с применением компьютерных коммуникационных технологий, которые выступают как мощное средство в решении задач в познавательной и коммуникативной деятельности. Комплексное использование междисциплинарных связей выступает в качестве основного фактора совершенствования образования и является одним из критериев отбора и координации материала в программах смежных дисциплин.

Анализ научно-методической литературы показал, что идея формирования коммуникативно-толерантных умений междисциплинарной интеграции обозначена в ряде работ, посвященных специфике преподавания курса «Русский язык и культура речи» (И. В. Вяткина, Н. К. Гарифуллина, О. Я. Гойхман, Н. И. Колесникова, С. В. Марченко, О. М. Орлов, Н. Н. Тесликова, Т. Е. Тимошенко и др.), однако конкретные пути, принципы такой интеграции учеными зачастую не раскрываются.

Применение приёмов и методов программы междисциплинарного обучения на уроках русского языка и литературы способствуют повышению интереса к учению и развитию речи, самостоятельности суждения, развивают мышление и память, улучшают взаимопонимание между ребятами, способствуют более тесному сотрудничеству в классное и внеклассное время.

Анализ подходов общенаучного (поликультурный), конкретно-научного (лингводидактический) и методико-технологического (междисциплинарный) уровней к проблеме развития толерантных умений учащихся показал, что

каждый из подходов в той или иной степени решает проблему формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования.

Коммуникативно-толерантные умения необходимы младшему школьнику для развития языковой личности, её самореализации и адаптации к условиям жизни в современном сообществе. Человек как языковая личность способен пользоваться информацией, познавать социум, людей и себя в быстро изменяющемся мире, осмысливать результаты своей деятельности, способен принимать нестандартные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособным на рынке труда, уметь грамотно выстраивать траекторию личностного развития.

В результате анализа научно-методической литературы и практики по проблеме формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования мы убедились, что данная тема освещена недостаточно. Изучая процесс формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников, мы руководствовались интеграцией положений поликультурного, лингводидактического и междисциплинарного подходов.

Библиографический список

1. Бердникова, Л.И. Формирование языковой личности школьника (на примере русского языка)/ Под ред. Зотовой Н.К. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2000. – 19 с.
2. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему)/С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Декларация принципов толерантности: утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Текст] // Век толерантности: науч.-публицист. вест. – М.: МГУ, 2001. – С. 131–137.
4. Кузнецова, Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника/ Л.В. Кузнецова // Книга для учителя – М.: Просвещение, 1988 - 224 с.
5. Немов, Р.С. Психология учебник / Р.С. Немов // Т. 1-2. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 640 с.
6. Никитина, Е. Ю. Поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методологическая стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного общения в системе профессионального образования [Текст] / Е. Ю. Никитина, И. Ю. Макурина // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2005. – С. 203–205.
7. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности./И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. – 188 с.
8. Синтяева, Г. А. Развитие толерантных умений учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск , 2008. – 225 с.
9.

Bibliography

1. Berdnikova, L.I. Schoolboy's Language Personality Forming (By the Example of Russian) / Under the Editorship of N.K. Zotova. – Orenburg: Publishing House of OOIPKRO, 2000. – 19 p.

2. Bondyreva, S.K. Tolerance (Introduction Into the Problem) / S.K. Bondyreva, D.V. Kolesov. – M: Publishing House of the Moscow Psychological-and-Social Institute; Voronezh: "MODEK" SPS Publishing House, 2003. – 240 p.

3. Declaration of Tolerance Principles: Confirmed by the Resolution 5.61 of General Conference of UNESCO, November, 16, 1995 [Text] // The Century of Tolerance: Scientific-and-Publicist Herald. – M.: Moscow State University, 2001. – P.131–137.

4. Kuznetsova, L.V. Junior Schoolboy's Harmonious Personality Development / L.V. Kuznetsova // Teacher's Book. – M.: Education, 1988 - 224 p.

5. Mikhailova, I.M. Junior Schoolchildren's Communicative Abilities Forming Using Visual Aids / I.M. Mikhailova – M: Pskov. PSPU, 2005. – 188 p.

6. Nemov, R.S. Psychology: Textbook / R.S. Nemov // V. 1-2. – M.: VLADOS, 1999. – 640 p.

7. Nikitina, E. Yu. Polycultural-and-Text-Oriented Approach as a Theoretical-and-Methodological Strategy of Professionally Focused Foreign Communication Development in the System of Professional Training [Text] / E.Yu.Nikitina, I.Yu. Makurina // Education Problems in Modern Russia and on the Post-Soviet Territory: Collected Works of V International Scientific-and-Practical Conference. – Penza, 2005. – P. 203–205.

8. Sintyaeva, G.A. Pupils' Tolerant Abilities Development: Diss. .... Candidate of Ped. / G.A. Sintyaeva. – Chelyabinsk, 2008. – 225 p.

УДК 371.1
ББК 45.701

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

Основания для диалога научных культур в современном образовании
Bases for Dialogue of Scientific Cultures in Modern Education

В статье рассматривается проблема реализации диалога научных культур, выделены философско-образовательные основания для дополнительности, в частности, диалога гуманитарной и естественнонаучной культур в системе профессионального образования.

The article considers the realization problem of dialogue of scientific cultures; singles out philosophical and educational bases for a complementarity, in particular, for a dialogue of humanitarian and natural-scientific cultures in professional training system.

Ключевые слова: компоненты естественнонаучной и гуманитарной культур, диалог научных культур.

Key words: components of natural-scientific and humanitarian cultures, dialogue of scientific cultures.

Одной из основных тенденций развития современных государственных образовательных систем наряду с глобализаций (и, в частности, интеграцией), гуманизацией, фундаментализацией технологизацией, стандартизацией и компьютеризаций является диалог культур.

Реализация по меньшей мере четырех из этих тенденций невозможна без интеграции (и, в частности, без диалога) естественнонаучной и гуманитарной культур. Отметим также, что и остальные тенденции развития образования в той или иной мере предполагают диалог научных культур.

Для объяснения философско-образовательных основ дополнительности, и, в частности, диалога культур необходимо:

1) выявить соответствующие историко-логические предпосылки;
2) определить основные компоненты и признаки естественнонаучной и

гуманитарной культур;

3) выработать единый метод (или подход) для изучения естественнонаучной и гуманитарной культур;

4) выявить методологические и гносеологические основания для диалога научных культур;

5) представить наглядную модель диалога научных культур.

В самом широком смысле, под культурой принято понимать все то, что создано человеком (его деятельностью, трудом), человечеством в ходе его истории, в отличии от природных процессов и явлений, т.е. главная отличительная черта системы человеческой культуры состоит в том, что она созидается человеческим трудом. (4, с. 9)

Понятие культура очень широкое, по сути, оно охватывает множество самых разнообразных вещей и процессов, связанных с деятельностью человека. Все это многообразие принято делить на две большие группы – материальную культуру и духовную культуру.

Основные компоненты естественнонаучной и гуманитарной культур определены в кандидатской диссертации Е.Ю. Ивановой (1, с. 11). Представим информацию в табличной форме.

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. Для выявления основных положений этого подхода необходимо проанализировать основные циклы учебных дисциплин.

Известно, что все естественнонаучные дисциплины базируются на математике. Основное отличие естественных наук, от гуманитарных, с точки зрения математики заключается в более высокой степени их математизации. Наибольшей степенью математизации и, следовательно, более полным применением математических методов, обладает физика. Далее, по убывающей, - химия, биология, экология, психология. Некоторая степень математизации присуща и гуманитарным наукам, которые используют методы математической статистики для подтверждения полученных результатов педагогических экспериментов или социологического опроса, например.

Поиск этих оснований и реального диалога требуют:

а) единой космобиопсихосоциокультурной природы человека и связанный с ней современный (кибернетический и физикалистский) синтез наук (6);

б) традиционной многопредметности современного образования, требующей сочетания в мышлении учащихся гуманитарных и естественнонаучных типов мышления (физико-математического, биохимического, технико-технологического, гуманитарно-экологического, например).

Соотношение между типами и стилями мышления наглядно представим в табличной форме (см. таблица 2).

Таблица 2

Соотношение стилей и типов мышления

Стили мышления / Типы мышления	формально-логический	эмпирический	теоретический	разумный
физико-математический	+		+	+
биохимический		+		
технико-технологический			+	
гуманитарно-экологический		+		

Отметим, что основной задачей математики является решение задач, которое и в ходе, и в последствии надо проанализировать.

С точки зрения идейно-понятийного подхода, основанного на единой четырехэтапной структуре познания (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование), используя результаты исследования З.М. Гранатовой (2, с. 13), процесс решения задачи может выглядеть следующим образом (см. таблицу 3):

Таблица 3

Структура понятия о задаче в концепции информационно-проектного обучения современному естествознанию

Этапы решения задачи	Содержание этапа	Основная цель	
		Классическое естествознание	Информационно-проектное обучение в современном естествознании
1	2	3	4
Основание	1. Анализ текста задачи (с выявлением его элементов и с использованием аналогий). 2. Определение вида задачи. Классификация видов задач. 3. Первичное родовое определение задачи.	Определение оснований и компонентов модели, осознание их взаимосвязи.	Выделение проблемы и формулировка данных задачи (определение объекта задачи, его характеристик)
Ядро	4. Осознание «противоречия» или «проблемного звена» содержания задачи с преобразованием «в знание о незнании». 5. Осознание своего отношения к задаче (как элемент рефлексии).	составление математической модели ожидаемого результата.	Проектирование решения задачи, разработка математической (или инфологической) модели, составление алгоритма решения, исходя из

	6. Знание общей структуры действий или этапов рения задач (с выделением их главных элементов).		математической модели.
Следствия	7. Знание полной структуры процесса решения задач. 8. Родо-видовое (второе) определение задачи. 9. Самостоятельное решение задач (на основе знаний соответствующих методов).	реализация разработанной модели известными способами.	Решение задачи с помощью информационных систем (составление визуального представления – презентации, схемы, графа, таблицы и т.п.)
Общее критическое истолкование	10. Осознание роли решения задач в деятельности и научном мышлении. 11. Осознание уровня своего субъективного умения решать задачи (как элемент рефлексии).	оценка достоверности полученных результатов, их обоснованность	описание процесса решения задачи на основании визуализированного решения, в частности ответить на вопросы: – для чего?, и зачем?, на основе которых возможно построение выступления

Реализация концепции информационно-проектного обучения студентов с использованием современных информационных технологий отражена нами в последнем столбце таблицы 2.

На современном этапе развития науки в целом и естествознания, в частности меняется быстрота решения задачи и, в связи с этим несколько корректируются общие цели решения задач, мы их представили в четвертом столбце таблицы 3.

Таблица 3

Эволюция научных представлений

Наука	Классические представления	Современные представления	Основной итог
Физика с астрономией	Механическая картина мира	Квантово-космологическая картина мира	Квантово-космологическая модель «Суперобъединения»
Химия	Учение о составе вещества	Эволюционная химия	Изучение биокатализаторов. Синтез Химии, физики и биологии.
Биология	Натуралистическая биология	Эволюционная биология, системно-синергетический подход	Интеграция биологии, физики и химии.
Психология	Относилась к гуманитарным наукам	Вошла в естествознание в связи с изучением	Познание образа мира и места

		человека как части природы.	человека в нем
Экология	Существовала на бытовом уровне, как самостоятельная наука не выделялась.	Появилась как интегративная наука, основанная на диалоге культур	Императивы ответственности, законы экологии.

Отметим, что применение единого подхода для решения задач позволит решать задачи из любой области науки (как гуманитарной, так и естественной, и технической), следовательно, он может служить еще одним основанием для интеграции наук и, в частности, для диалога научных культур.

Еще одним основанием для диалога научных культур, на наш взгляд может случить эволюция научных знаний во времени. Открытия, сделанные в науке за последнее время привели к развитию естественных и гуманитарных наук в целом. Можно проследить изменение основных представлений в естественных науках с течением времени. Подробно это изложено в пособии Г.Г. Гранатова (3), здесь в свернутом виде мы представим информацию в виде таблицы.

Гораздо сложнее просматриваются изменения в гуманитарных науках, в силу их слабой математизации и структурирования.

Спецификой гуманитарных наук является их социальная значимость, изменчивость и подвижность (здесь в большей мере знание является субъективным). Именно в связи с этим привести подобную таблицу для гуманитарных наук практически невозможно.

На каждом из этапов познания роль наук разная. Спецификой каждой из областей знания является доминанта какого-либо этапа. Как и для теории логика основных этапов познания неизменна как для гуманитарных, так и для естественно-математических наук:

1. *Основание* (или основные предпосылки) может представлять собой исходные экспериментальные факты, принципы, аксиомы, исходные начала, законы, положения, исходный «идеализированный объект».

2. Любая теория и наука кроме основания имеет *ядро*: в него входят ключевая центральная идея, модель, математическое основное уравнение, законы сохранения, фундаментальные константы или инварианты.

3. *Следствия* теории и науки – в него входят основные выводы, формулы, полученные выводным путем из основания и ядра, явления, приборы, - т.е. материально-идеальные результаты.

4. Любая теория и наука имеет *общее критическое истолкование* (выяснение границ приложимости ее теорий, ее роли в картине мира) (3, с. 22).

Современная наука – сложная и многообразная система отдельных научных дисциплин. В настоящее время насчитывается несколько тысяч наук, которые можно объединить в две большие группы: фундаментальные и прикладные.

Фундаментальные науки имеют целью познание объективных основополагающих законов мира, которые существуют объективно, независимо от желаний и возможностей - человека, именно они и определяют основное содержание научной картины мира. К фундаментальным наукам относятся: математические науки, естественные науки (механика, астрономия, астрофизика, физика, химическая физика, физическая химия, химия, геохимия, геология, география, биохимия, биология, антропология и др.), социальные науки (история, археология, этнография, экономика, статистика, демография, науки о государстве, праве, история искусств и др.), гуманитарные науки (психология и ее отрасли, педагогика и ее отрасли, логика, лингвистика, филология и др.), философские науки и др.

Прикладные науки нацелены на разработку способов применения полученных фундаментальными науками знаний объективных законом мира, для удовлетворения потребностей и интересов людей. К прикладным наукам относятся: кибернетика, технические науки (прикладная механика, технология машин и механизмов, сопротивление материалов, техническая физика, химико-технологические науки, металлургия, горное дело, электротехнические науки, ядерная энергетика, космонавтика и др.), сельскохозяйственные науки, медицинские науки и т.д. (4, с. 14-15).

Ориентиром для обоснования специфики дополнительности гуманитарных и естественных наук могут стать общие закономерности существования и развития природы: Системность, самоорганизация, эволюционизм, триединство (3, с.14).

Перефразируя В.М. Найдыша, отметим, что научная культура – многогранное и вместе с тем целостное образование, отдельные компоненты которой, в том числе естественные и гуманитарные науки и соответствующие культуры, в своих глубинных мировоззренческих и методологических основаниях теснейшим образом связаны между собой (4, с. 5).

Аспекты проблемы взаимодействия научных культур можно сформулировать следующим образом: 1) проблема единства науки; 2) закономерности взаимодействия науки и искусства (5).

В системе духовной культуры наука и искусство не исключают, а дополняют друг друга там, где речь идет о формировании целостной гармонической личности, о полноте человеческого мироощущения. (4, с. 17)

Естественнонаучные методы познания в большей мере используются в гуманитарных и общественных науках. Без их применения немыслимы достижения современной науки происхождения человека и общества. Яркое взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного знания проявляется в относительно новой области теории самоорганизации – синергетике.

Однако, все науки и гуманитарные и естественные призваны обеспечить формирование понятий у обучающихся. Основой для диалога научных культур могут стать интегративные понятия.

Мы исходим из того, что интегративные понятия – это понятия, интегрирующие в себе информацию из разных наук и, соответственно, - развиваемые при изучении студентами разных учебных дисциплин. Проще говоря, эти понятия являются предметами исследования и изучения в разных науках и в разных учебных дисциплинах.

Наиболее эффективное развитие интегративных понятий достигается в развивающем образовании, содержание которого (особенно в “знании о научном знании”) должно иметь четкую идейно-понятийную структуру, которая систематизируется ключевыми стержневыми идеями и, в частности, - моделями, “идеализированными объектами”, обобщенными представлениями (образами) методологического плана.

Необходимым условием успешного изучения и усвоения любого учебного курса является, на наш взгляд, «системность знаний». Как ясно из

вышеизложенного, мы полагаем, что это свойство сформированных в науке или мышлении знаний, состоящее в том, что эти знания имеют идейно-понятийную (дискретно-непрерывную) структуру, т.е. «генерализируются» с помощью четкой системы научных идей и являются системой взаимосвязанных между собой диалектических понятий о всех известных предметах познания.

Формирование интегративных понятий у студентов невозможно без интеграции знаний из многих наук, как гуманитарных, так и естественных. Примером интегративного понятия, охватывающего как гуманитарные, так и естественные науки может выступать понятие вещество. Для формирования этого понятия нами разработано программированное упражнение, вопросы которого не только отражают содержание самого понятия (по обобщенному плану изучения), но и способствуют развитию рефлексивных умений студентов. По целому ряду других интегративных понятий так же разработаны программированные задания и упражнения (3, с. 480-496).

Подводя общий итог, отметим, что диалог научных культур возможен на базе: 1) выделенных компонентов каждой из культур, их взаимодополнении; 2) общем понятийном подходе, применяемом при решении задач (как из гуманитарных, так и из естественнонаучных областей знания); 3) формирования интегративных понятий, имеющих место, как в гуманитарных, так и в естественных науках; 4) общей тенденции науки к интеграции.

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. / Е.Ю. Иванова Челябинск. – 2007. – 22с.

2. Гранатова З.М. Сущность понятийно-деятельностной технологии развития у учащихся обобщенного умения решать задачи (методические рекомендации). / З.М. Гранатова – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 25с.

3. Гранатов Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): Учебное пособие (издание второе). / Г.Г. Гранатов - М.: Флинта: МПСИ, 2008. -576 с.

4.Найдыш В.М. Концепции современного естествознания: Учебник./ В.М. Найдыш – Изд.3-е, перераб. и доп. – М.:Альфа-М; Инфра –М, 2007. – 704 с.

5.Сноу Ч. Две культуры. / Ч. Сноу. - М., 1973.

6.Новик И.В. Вопросы стиля мышления в естествознании. / И.В. Новик – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 144 с.

Bibliography

1. Granatova, Z.M. The Essence of the Pupils' Conceptual-and-Activity Development Technologies of Generalized Ability to Solve Tasks (Methodical Recommendations) / Z.M.Granatova – Magnitogorsk: MaSU, 2002. – 25 p.

2. Granatov, G.G. Modern Natural Sciences Concepts (The System of Basic Concepts): Manual (2nd Edition) / G.G.Granatov. - M: Flinta: MPSI, 2008. - 576 p.

3. Ivanova, E.Yu. Physics Fundamentals Teaching to the Students of Secondary Professional Humanitarian Educational Institutions Under the Conditions of Integration of Natural-Scientific and Humanitarian Cultures: Synopsis of Diss. … Candidate of Pedagogics. 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching Physics / E.Yu. Ivanova. – 2007. – 22 p.

4. Naydysh, V.M. Modern Natural Sciences Concepts: Textbook / V.M. Naydysh – 3rd Edit, Rev. and Enl. – M.: Alfa-M; Infra – M, 2007. – 704 p.

5. Novik, I.V. Questions of Thinking Style in Natural Sciences / I.V. Novik. – M: Publishing House of Political Literature, 1975. – 144 p.

6. Snow, Ch. Two Cultures / Ch.Snow. – M., 1973.

УДК 378.18+215
ББК Ч33(2Рос)6*022

Сахарова Людмила Геннадьевна
Кандидат исторических наук,
доцент
кафедры социальных наук
Кировская государственная медицинская академия
г. Киров
Sakharova Lyudmila Gennadievna
Candidate of History,
Assistant Professor
Chair of Social Sciences
Kirov State Medical Academy
Kirov

Межпредметный подход к рассмотрению процесса развития идей воспитания культуры межконфессиональных отношений в отечественной педагогике

Interdisciplinary Approach to the Process of Ideas Developing for Interconfessional Relations Culture Upbringing in the Russian Pedagogy

В статье рассматриваются особенности межпредметного подхода к развитию идей воспитания культуры межконфессиональных отношений в отечественной педагогике XX- начала XXI вв. Проблема воспитания культуры межконфессиональных отношений рассматривается с исторической, философской, политологической, юридической точек зрения.

The article analyses characteristics of interdisciplinary approach to the interconfessional relations culture forming in the Russian pedagogy of XX - Beginning of XXI Century. The problem is considered from the points of view philosophy, political science and law.

Ключевые слова: межпредметный подход, правовой подход, социально-педагогический подход, культура межконфессиональных отношений, студенческая молодежь.

Key words: interdisciplinary approach, legal approach, socio-pedagogical approach, culture of interconfessional relations, college kids.

Изучение специфики развития идей воспитания культуры межконфессиональных отношений у студенческой молодежи требует его осмысления в широком социокультурном контексте, интегрирующем историю, философию, политологию, религиоведение, юридические и другие общественно-политические науки.

Реконструктивно–генетический мониторинг развития процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений невозможен без опоры

на различные представления о веротерпимости, религиозной толерантности, религиозной культуре, особенностях поведения верующих людей и атеистов, анализа их длительной эволюции и конкретных культурно-исторических трактовок, особенностях содержания понятия с точки зрения государственного, регионального и индивидуального подходов.

Для определения путей и способов воспитания у студенческой молодежи культуры межконфессиональных отношений, как основы социальной стабильности, важно сформировать представления об особенностях процесса развития идей к воспитанию культуры межконфессиональных отношений у студенческой молодежи.

Междисциплинарный концепции рассмотрения проблемы предполагает, в первую очередь, определение сущностных признаков конкретно-исторических понятий «культура межконфессиональных отношений», «веротерпимость», «религиозная толерантность», обуславливающих социальный и государственный заказы на воспитание у студенческой молодежи культуры межконфессиональных отношений.

Во вторую очередь, ее изучение в контексте конкретной политической и социокультурной ситуации, детерминирующей соответствующую модель воспитания культуры межконфессиональных отношений, как части гражданского воспитания, постановку педагогических целей и задач, отбор содержания и технологических средств.

Рассматриваемые категории претерпели значительные качественные изменения в XX - начале XXI вв.: от «веротерпимости» до «религиозной толерантности» и «культуры межконфессиональных отношений». Определяющую роль в формировании их содержания играло и продолжает играть государство.

Политические процессы в СССР, связанные с перестройкой всех сфер общественной жизни на основе общемировых либерально-демократических идей стали импульсов и для нового витка модернизации государственной религиозной политики. Новый виток эволюции понятий веротерпимости и культуры межконфессиональных отношений был связан с периодом рубежа XX-XXI вв. Распад крупнейшей в мире многонациональной державы СССР, обусловленный

многочисленными этноконфессиональными конфликтами, в сочетании с экономическими и территориальными, привел к необходимости поиска эффективных способов сохранения социального мира.

Правовой подход к воспитанию межконфессиональных отношений отражены в работах современного специалиста по правам человека С. А. Бурьянова. Свобода совести в современных условиях, по его мнению, является основополагающим неотъемлимым правом каждого человека на свободный мировоззренческий выбор, не влекущий за собой «специальных» ограничений в других гражданских правах и свободах [1, с.6].

Складывание основ государственности Российской Федерации осуществлялось на основе учета значимости сохранения социального мира и соблюдения прав человека.

В Статье 14-й новой Конституции Российской Федерации провозглашается: «Российская Федерация – светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом» [2, с.7].

Конституция Российской Федерации ориентирует на поддержание мира в религиозной сфере взаимоотношений граждан. В соответствии со Статьей 29 «не допускаются пропаганда или агитация, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства» [3, с.11]. В качестве составной части духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях развития поликультурного общества определяется воспитание культуры межнациональных и межконфессиональных отношений, тесно связанных между собой.

В Российской Федерации принят ряд государственных программ, направленных на реализацию принципа укрепления конфессионального мира в государстве и реализацию международных норм сосуществования людей в поликультурном обществе. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации в 2006-2010 гг.» рассматривает патриотическое воспитание как основу духовно-нравственного единства общества. Патриотическое воспитание в современной России тесно связано с

формированием понимания того, что «многонациональность нашей страны, разнообразие национальных культур и взаимное проникновение способствует материальному и духовному прогрессу общества»[4,с.3], региональные программы и ежегодные планы интегрированной деятельности образовательных учреждений и молодежных объединений, направленные на профилактику экстремистских проявления в молодежной среде [5].

Основой развития политического подхода к воспитанию культуры межконфессиональных отношений стали следующие противоречия:

- стремление конфессий завоевать все большую популярность и число последователей: миссионерская деятельность особенно среди нерелигиозной части населения;

- тенденция к активной реализации свободы вероисповедания: внимание к публичной обрядовой практике и демонстрация чувства религиозного превосходства, провоцирующие конфликтные ситуации, и являющиеся поводом к совершению правонарушений;

- стремление к активному участию религиозных объединений в политической, экономической и социальной жизни государства и отдельно взятых регионов: миротворческая, благотворительная, образовательная деятельность;

- поиск путей к мирному сосуществованию в рамках единого государства с учетом позитивного исторического опыта.

Несмотря на противоречия религиоведы и политики отмечают наличие в современной России в межконфессиональных отношениях тенденции к становлению диалога и углубления взаимопонимания [6,с.335].

В обиходе появляются новые понятия, характерные для постсоветской России - это «религиозная толерантность», «культура межнациональных и межконфессиональных отношений». Анализ современных социально-философских теорий, позиции государства и мнения граждан, представителей различных религиозных конфессий и атеистов, позволяет определить суть новых понятий.

Основой формирования отношений между различными социальными группами становиться понятие «толерантность».

В Новейшее время суть толерантности определена более широко международными правовыми актами, в частности, «Декларацией принципов толерантности», принятой ЮНЕСКО в 1995 году. Толерантность в данной декларации обозначена как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности <…>. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность- это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [7]. И.И. Калычева, педагог и политик, попыталась отразить суть обыденного понимания толерантности современными людьми: «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей»[8, с.108].

Опираясь на современные социально-педагогические подходы к трактовке толерантности проблеме воспитания культуры межконфессиональных отношений, представленные в международных актах и психолого-педагогических трудах (Г.У. Солдатова, А.А. Сыродеева, М.Б. Хомяков, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и другие) [9, с.10-11] мы сформулировали ряд общих критериев *религиозной толерантности*:

- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;

- равноправие (равный доступ к социальным благам, управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей независимо от религиозной принадлежности;

- взаимоуважение членов группы или религиозного сообщества общества, доброжелательность, терпимое отношение к представителям различных религиозных конфессий;

- развитие возможности для участия в политической жизни всех членов общества независимо от религиозной принадлежности;

- сохранение и развитие культурной самобытности всех религиозных конфессий;

- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;

- возможность следовать своим традициям для всех религиозных культур, представленных в данном обществе;

- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;

- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах этнических, межрелигиозных отношений.

Данные принципы рассматривают воплощение толерантности на уровне государства и на уровне общества: с одной стороны люди с их нравственно-религиозными убеждениями и взаимоотношениями, а с другой, пристрастное государство, подтверждающее права каждого гражданина и защищающее свои интересы.

Государство и общество должно способствовать подготовке цивилизованных членов, владеющих минимумом нравственных качеств, способствующих проявлению культуры межконфессиональных отношений. К признакам цивилизованности в плане межконфессиональных отношений можно отнести соответствие поведения элементарным морально-этическим нормам, законопослушность, наличие умения коммуникативного, межрелигиозного общения.

Содержанием воспитательного процесса, по мнению Б.Т. Лихачева, являются основы культуры, включающие: культуру духовных потребностей, которой относится религиозная культура, ориентация на социально-значимые духовные ценности, освоение основных понятий теории морали, культура человеческого общения [10, с.102].

Таким образом, анализ общественно-политических, социально-правовых и педагогических подходов в понимании сущности признаков рассматриваемых понятий позволяет наметить ориентиры развития процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений у студенческой молодежи в современных условиях. Основными субъектами воспитания культуры межконфессиональных отношений являются в первую очередь индивиды.

В правовом государстве приоритет принадлежит правам человека, регулирование и построение межконфессиональных отношений должно строиться на их основе. Отличительная особенность граждан правового

государства и гражданского общества - наличие демократических прав и свобод, включающих свободу совести. Ущемление данного права неприемлемо для Российской Федерации, осуществляющей свое развитие по пути построения правового государства и гражданского общества.

Воспитание у молодежи культуры межконфессиональных отношений должно строиться на основе межпредметного подхода, теоретических и практических исследований в области гражданского образования.

Библиографический список

1. Бурьянов, С.А. Конституционные гарантии, законодательство в сфере свободы совести [Текст]/С.А. Бурьянов // Свобода убеждений, совести и религии в современной России:специаль. Информ. аналит. доклад: монография.-М.:Хельсинская группа, 2007.-456 с.
2. Конституция Российской Федерации. [Текст].-М.: Юрист, 2000.-56 с.
3. Декларация принципов толерантности: резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 [Текст]/Первое сентября .2000.-№6.
4. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 гг.)[Текст].-М.:Норма, 2004.-67 с.
5. Ковалевский, М.М.Взаимоотношений свободы и общественной солидарности [Текст]/М.М. ковалевский//Хрестоматия по политологии:в 2-х т.-Арзамас: Арзамсский педагогический институт, 1994.-245 с.
6. Калачева, А.Г. Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси: пособие для административно-управленческих кадров высшей школы [Текст]/ А.Г. Калачева.-Минск, 2003.-160 с.
7. Сыродеева, А.А. Поликультурное воспитание: Учебно-методическое пособие [Текст]/ А.А. Сыродеева.-М:МИРОС, 2001.-272 с. и др.
8. Лихачев, Д.С. Земля родная [Текст]/Д.С. Лихачев.-М.: Просвещение, 1983.-256 с.

Bibliography

1. Burianov, S.A. Constitutional Guarantees, Laws in the Sphere of Conscience Liberty [Text] / S.A. Burianov // The Liberty of Views, Conscience and Religion in Modern Russia: Special Informational and Analytical Report: Monograph. – M.: Helsinki Group, 2007. – 456 p.
2. Declaration of the Tolerance Principles: UNESCO General Conference Resolution 5.61, November, 16, 1995 [Text] / Pervoye Sentyabrya (*The First of September*). – 2000. - № 6.
3. Kalacheva, A.G. Youth and Polycultural Education in Higher Schools of Belarus: Textbook for Administrative and Management Staff of Higher School [Text] / A.G. Kalacheva. – Minsk, 2003. – 160 p.
4. Kovalevski, M.M. Relationships of Freedom and Social Solidarity [Text] / M.M. Kovalevski // Political Science Reader: In 2 Volumes. – Arzamas: Arzamas Pedagogical Institute, 1994. – 245 p.
5. Likhachev, D.S. The Native Land [Text] / D.S. Likhachev. - M.: Enlightenment, 1983. – 256 p.
6. Syrodeeva, A.A. Polycultural Education: Guidance Manual [Text] / A.A. Syrodeeva. - M.: MIROS, 2001. - 272 p.
7. The Constitution of the Russian Federation [Text]. - M.: Yourist, 2000. – 56 p.
8. The Federal Purpose Program Tolerant Conscience Settings Forming and of Extremism Prevention in the Russian Society (2001-2005) [Text]. - M.: Norma, 2004. – 67 p.

УДК 372.3
ББК 74.100.55

Стюарт Юлианна Владимировна
аспирант
кафедра педагогики психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
Styuart Yulianna Vladimirovna
Post-graduate
Chair of Pedagogy, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Практико-ориентированная модель становления эстетической компетенции старших дошкольников

Practice-Oriented Model of Senior Preschool Children's Aesthetic Competence Forming

В статье актуализируется значимость становление эстетической компетенции старших дошкольников в системе дошкольного образования, рассматриваются особенности и специфика проектирования педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников, обосновывается структурная организация спроектированной педагогической модели, которая морфологически представлена пятью компонентами: целевым, организационно - исполнительным, содержательным, технологическим, аналитико-результативным.

This article considers the importance of senior preschool children's aesthetic competence forming in the preschool educational system, features and specificity of pedagogical model designing for senior preschool children's aesthetic competence forming; proves the structural organization of the designed pedagogical model, presented by five components: target, organizational-and-executive, informative, technological, analytical-and-target-oriented.

Ключевые слова: эстетическое образование, эстетические компетенции, теоретико-методический, практико-ориентированная модель, межкультурная личность, межличностная коммуникация, когнитивно-личностное развитие, старший дошкольник, компоненты педагогической модели.

Key words: aesthetic education, aesthetic competence, theoretical-and-methodical, practice-oriented model, multicultural person, interpersonal communication, cognitive-personal development, senior preschool children, components of pedagogical model.

Современная социокультурная ситуация в России и во всем мире диктует условия развития человека культуры. Становление такой личности происходит с самого раннего детства. Старший дошкольный возраст – это период интенсивного развития человека, оказывающий большое воздействие на самосознание ребенка и на всю его дальнейшую жизнь. Также в этом возрасте

происходит формирование основных эстетических и культурных норм, знаний и умений в совокупности компетенций.

На современном этапе развития дошкольного образования появляется новые системы, технологии, подходы, педагогические модели, которые рождают новое отношение к процессу обучения. Создаются новейшие процессы в образовании, вводится новое содержание и новые методы, обладающие иными свойствами, связанные с изменением смысловых ориентиров. [1]

Основываясь на результатах анализа педагогической литературы по дошкольному образованию и на основе теоретико - методического исследования поликультурного, полихудожественного, партисипативного подходов, педагогических принципов дошкольного и эстетического образования, взаимосвязь которых представляют целевую, структурную и содержательную характеристики, нами была спроектирована педагогическая модель становления эстетической компетенции старших дошкольников. При построении модели возникает необходимость использования метода моделирования, который, в совокупности с другими методами нашего исследования, послужит методической основой становления эстетической компетенции старших дошкольников.

В педагогике, как показывает анализ теоретической литературы, моделирование применяется в разных аспектах. По мнению А.А. Кыверялг, моделирование является таким методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем [2,с. 95]

В результате моделирования создается модель. Определение модели по В.А. Штоффу − это мысленно представленная или материально реализуемая система; она отражает объект исследования и способна замещать объект, ее изучение дает общую информацию об объекте [3, с. 52]. Модель обеспечивает хранение и расширение научных представлений об объекте с целью дальнейшего его преобразования, управления им. Также с конструктивной точки зрения модель является средством разработки теории; подтверждает или опровергает выдвинутую гипотезу, при этом модель должна быть экспериментально контролируемой, наглядной и содержать компоненты, опирающиеся на причинно – следственные связи. Структурно модель выявляет внутреннюю организацию

системы и определяет способы, характер связи компонентов. Функционально модель обеспечивает внутреннее функциональное взаимодействие элементов и взаимодействие системы с внешней средой.

При проектировании педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников мы учитывали: а) профессиональную компетенцию преподавателя, осуществляющего эстетическое образование дошкольников; б) объективно существующие факторы: социальный заказ дошкольного образования, государственный образовательный стандарт дошкольного образования; в) целостную образовательную среду дошкольного учреждения; г) возможности синтеза поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов; д) уровень становления эстетической компетенции старших дошкольников.

Проектирование педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников подчиняется следующей логике: 1)определение границ модели; 2) определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса; 3) определение субъектов рассматриваемого процесса; 4) выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели; 5) определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса; 6) выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели; 7) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.

Спроектированная нами педагогическая модель становления эстетической компетенции старших дошкольников имеет структурную организацию, задается содержанием поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов, и морфологически представлена пятью компонентами: целевым (определение целей и задач становления эстетической компетенции старших дошкольников); организационно-исполнительным (выявление педагогических условий и технологической составляющей развития становления эстетической компетенции старших дошкольников); содержательным (определение компонентов эстетической компетенции старших дошкольников); технологическим; аналитико-результативным (определение уровня становления эстетической компетенции старших дошкольников).

Педагогическая модель становления эстетической компетенции старших дошкольников.

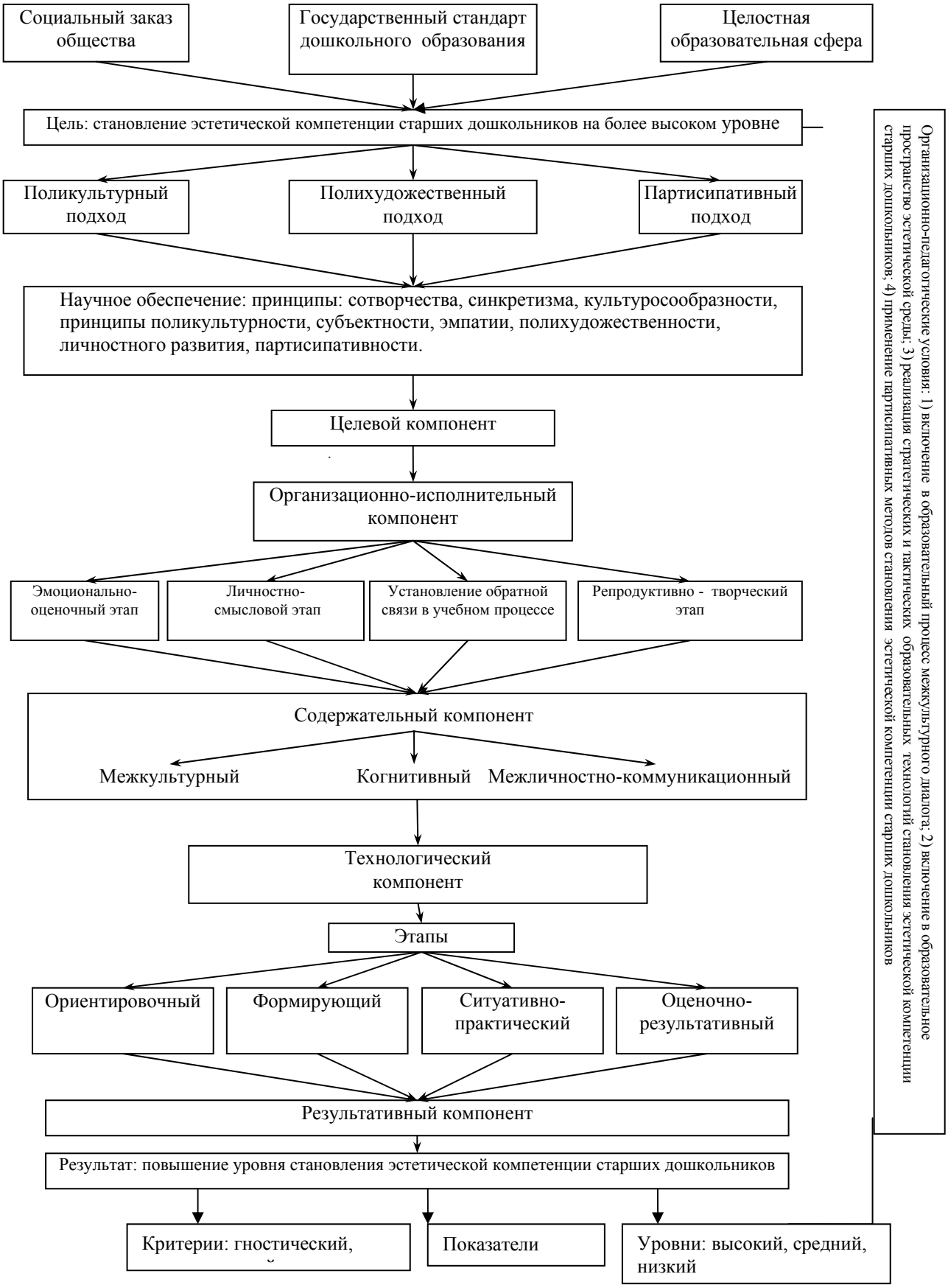


Рис.1. Модель становления эстетической компетенции старших дошкольников

Целевой компонент. Содержательной подструктурой данного компонента является ценностно-мотивационная характеристика, направленная на осознание старшими дошкольниками цели усвоения эстетической компетенции, формирующая у них положительную мотивацию к овладению эстетическими навыками общения и ценностное отношение к теоретическим знаниям по проблеме. В рамках данного компонента старшие дошкольники приобретают знания об общечеловеческих гуманистических ценностях, в результате чего происходит формирование их личности. Целевой компонент формирует мотивацию учебно-познавательной деятельности вообще.

Организационно-исполнительный компонент включает этапы становления эстетической компетенции старших дошкольников, такие как: эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, репродуктивно-творческий и организационно-педагогические условия реализации разработанной нами модели.

Содержательный компонент является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат становление эстетической компетенции старших дошкольников, а также отражает наличие основных направлений содержания, видов и форм эстетической деятельности дошкольников. Нами выявлен межкультурный блок, обеспечивающий личностно-смысловое развитие старших дошкольников, развивающий их индивидуальность, способствующий приобретению личностью способности к самоизменению и межкультурному саморазвитию. Становится необходимым внедрение данного блока во все образовательные программы старших дошкольников, так как выделяет необходимость специальной работы по обогащению и использованию в целях культурной идентификации обучаемых. Следующий нами выявленный когнитивный блок. Данный блок призван решать названную проблему закономерностей интеллектуального развития детей не только на теоретико-методологическом уровне, но и способствует разработке методов диагностики и выявлению личностных особенностей ребенка. Оказывает влияние на формирование и проявление экстраординарных интеллектуальных

возможностей дошкольников. Конструирует проведение каждого учебного занятия, обеспечивающие активное и осмысленное усвоение знаний, умений и навыков, вследствие чего достигается реализация содержания и целей эстетического образования. Выделение межличностно-коммуникационного блока педагогической модели становления эстетической компетенции старших дошкольников связано с возрастающей необходимостью общения в современном обществе. Задачами блока являются: развитие способности к эмпатии, сопереживанию; развитие навыков социального поведения; способствовать уверенности в себе и развитию самостоятельности; формирование позитивного отношения к сверстникам; умение выражать свое отношение к другим людям разными способами; формирование чувства принадлежности к группе и т.д..

Следующим структурным компонентом модели становления эстетической компетенции старших дошкольников является технологический, который определяет методику и этапы становления эстетической компетенции. Данный компоенент включает в себя действия и операции, выполняемые дошкольниками и преподавателем для достижения более высокого уровня развития данной компетенции. Нами определена последовательность этапов при становлении эстетической компетенции старших дошкольников: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический этап, завершающе-коррекционный этап.

Аналитико-результативный компонент модели включает в себя подведение итогов становления эстетической компетенции старших дошкольников. В ходе контроля выполнения задач определяется, уровень становления эстетической компетенции каждого старшего дошкольника, корректируется уже усвоенные знания, умения и навыки, планируется дальнейшее совершенствование данной компетенции. Данный компонент включает гностический, эмоциональный, деятельностный инструментарий мониторинга, критерии и показатели.

Подведем итоги. Модель характеризуется: а) целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат; б) открытостью, так

как модель встроена в контекст системы становления эстетической компетенции старших дошкольников как самостоятельное звено; в) прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, т.е. рабочим представлением обозначенной цели.

Библиографический список

1. Бухарова, Г.Д. Современное образование: тенденции и направления развития [Текст]/ Г.Д. Бухарова// Образование и наука. Будущее в ретроспективе. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005.- С.92-101.

2. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

3. Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания / В.А. Штофф. − Л.: Наука, 1972. − 318 с.

Bibliography

1. Bukharova, G.D. Modern Education: Development Tendencies and Directions [Text] / G.D. Bukharova // Science and Education. The Future in a Retrospective Show. – Yekaterinburg: Russian Open Society, Publishing House of UrD RAS, 2005. - P. 92-101.

2. Kyveryalg, A.A. Research Methods in Professional Pedagogies / A.A. Kyveryalg. – Tallin: Valgus, 1980. – 334 p.

3. Shtoff, V.A. Introduction Into Methodology of Scientific Knowledge / V.A. Shtoff. – L.: Science, 1972. – 318 p.

УДК 159.922
ББК 88.4

Тимофеева Елена Николаевна
аспирант
кафедра психологии развития, акмеологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань
Timofeeva Elena Nikolaevna
Post-graduate
Chair of Development Psychology, Acmeology
Astrakhan State University
Astrakhan

Особенности развития лидерских качеств в рамках детско-родительских отношений студенческой молодежи.
Special Features of Leadership Qualities Development Within the Child-and-Parental Relations of the Students

Статья посвящена исследованию проблемы развития лидерских качеств в рамках детско-родительских отношений студенческой молодежи. В статье раскрываются особенности развития лидерских качеств, в частности в рамках семейных взаимоотношений, а так же приводится перечень ключевых черт характера, относящихся к феномену «лидерство».

The article is devoted to the problem of leadership qualities development within the child-and-parental relations of the students. The special features of leadership qualities development, especially within the family relations, as well as the list of the key character traits, concerning "leadership" phenomenon are revealed in the article.

Ключевые слова: лидерские качества, семья, детско-родительские отношения, организаторские способности, коммуникативные способности.

Key words: leadership qualities, family, child-and-parental relations, administrative abilities, communicative abilities.

Постановка проблемы

Социально-экономические и политические преобразования в нашей стране способствуют возрастанию необходимости в интеллектуально одаренных, авторитетных, харизматичных и сильных людях, будущих руководителях и управленцах, обладающих организаторскими и коммуникативными способностями, способных к конкурентной борьбе, нахождению эффективных решений в сложных условиях.

Многие родители, осознавая всю важность и необходимость происходящих трансформаций в обществе, стремятся развить в подрастающем поколении лидерские качества, которые будут способствовать более прочному укреплению будущих позиций на профессиональном и социальном уровнях.

Несмотря на значительное число исследовательских работ, посвященных изучению феномена лидерства, нами замечен ряд проблем, который до сих пор не освещен в психологической литературе. В частности, изучение роли семейных взаимоотношений в развитии лидерских качеств студенческой молодежи.

Анализ научной литературы показал, что наряду с отсутствием единого перечня ключевых черт характера, присущих лидеру, нет однозначного ответа на вопрос – является ли лидерство врожденной или приобретенной характеристикой.

По мнению Г.К. Ашина и Г.М. Андреевой, лидерство — феномен, рождаемый специфическими чертами лидера, такими как искусство убеждения, благородство, любовь к риску, энтузиазм, беспристрастность, смелость, воля, честность, справедливость, искренность и т.д. В социологических концепциях М. Вебера и Э. Трёльча был даже введен специальный термин для обозначения таких специфических черт лидера — харизма. Харизма — это исключительная одаренность человека, которая производит особое впечатление на окружающих его людей. [2, с.144-145]

Примером исследования, базирующегося в основном на «теории черт», может служить монография американского психолога Э. Богардуса «Лидеры и лидерство», в которой автор перечисляет десятки качеств, которыми должен обладать лидер: чувство юмора, такт, умение предвидеть, способность привлекать к себе внимание и т.д.

Американский исследователь П. Дракер среди лидерских черт особо отмечает умение анализировать, взвешивать обстановку и делать правильный выбор, улаживать разногласия. В то же время требуется способность к быстрым и решительным действиям, к смелым интуитивным решениям.

Социолог Бэттон насчитал пятьдесят качеств, необходимых для идеального лидера, и среди них главное, по его мнению, - актерские способности. [7, с.3]

В 1990-е гг. С. Киркпатрик и Э. Локк проанализировали огромное количество материала по проблеме выявления основных лидерских черт и выдвинули предположение, что существуют некоторые особые черты

характера, которые вместе с другими факторами вносят вклад в успех лидеров в их деловых начинаниях. Они выделили эти черты и составили их список: напористость, честность и порядочность, мотивация лидерства, уверенность в себе, любознательность, творческие способности, знание дела, гибкость.

По их мнению, лидер не обязательно должен быть интеллектуальным гением или пророком, чтобы за ним следовали, но лидер должен в совершенстве владеть «искусством управления». [4, с.151-154]

Современные исследователи выделяют «большую пятерку качеств»: высокий уровень экстраверсии, низкий уровень нейротизма, открытость опыту, доброжелательность и ответственность. Наличие их позволяет судить о том, лидер человек или нет. [7, с.3]

Вопрос о естественности и искусственности лидерства, врожденности лидерских качеств или возможности научиться лидерству волновал многих исследователей. Большинство из них полагают, что потенциалу лидерства способствует два обстоятельства: достаточно хорошие врожденные способности, как умственные, так и физические, и переживания раннего детства, зажегшие в сердце огонь лидерства. Идет широкая и оживленная дискуссия о том, какие генетически обусловленные черты, помимо интеллекта и физической энергии, оказывают воздействие на потенциал лидерства. Некоторые эксперты полагают, что ген лидерства встроен в ДНК. Другие отвергают это мнение. Однако вопрос о важности переживаний раннего детства вызывает меньше разногласий.

Известно, что опыт первых лет жизни создает различия между людьми. Переживания раннего детства, представляющиеся нам наиболее важными, - это успехи и неудачи, поощрения и порицания, экспериментирование, дисциплина и подобные обстоятельства, которые либо помогают человеку развить чувство уверенности в себе и потребность в успехе, либо мешают их развитию. Хотя переживания раннего детства в основном положительны, они необязательно должны быть таковыми.

Т.В. Бендас считал, что лидерские качества формируются у человека с детства: в играх кто-то верховодит, кто-то подчиняется. [3, с.113]

По мнению Л.Д. Столяренко, выявление людей с прирожденными (или сформировавшимися) лидерскими качествами и их привлечение на руководящие посты вполне может исходить как из тезиса, что лидерами рождаются, так и из признания возможности их целенаправленного сформирования. [8, с.262-263]

По данным исследований Д. Алдаира, способность придавать людям интеллектуальную и моральную силу, брать на себя риск или упорно продолжать делать свое дело перед лицом опасности либо в трудных ситуациях не присуща всем людям от рождения. Однако Ксенофонт полагал, что это можно обрести с помощью учебы, хотя и длительной. [1, с.37]

Манфред Кете де Фрис на основании своей клинической работы с руководителями делает вывод о том, что весьма многие из них развили в себе тягу к лидерству вследствие перенесенных ими в раннем детстве травм. [5, с.330]

Первым уникальным институтом развития и социализации ребенка является семья. Именно здесь начинается адаптационный период социальной жизни человека, в течение которого формируется характер, привычки, система ценностей, отношений ребенка к себе. Те позиции, которые у ребенка формируют родители в системе детско-родительских отношений, определяют в дальнейшем стиль жизни и жизненный план, который Э. Берн назвал жизненным сценарием. [2, с. 54-55]

Д. Баумринд приводит классификацию, в которой выделяются 3 типа детей, характер которых соответствовал определенным методам воспитательной деятельности их родителей.

Авторитетные родители – инициативные, общительные, добрые дети. Авторитетны те родители, которые любят и понимают детей, предпочитая не наказывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, не опасаясь лишний раз похвалить. Они требуют от детей осмысленного поведения и обычно проявляют твердость, сталкиваясь с детскими капризами.

Дети таких родителей обычно любознательны, стараются обосновывать, а не навязывать свою точку зрения, они ответственно относятся к своим обязанностям. Им легче дается усвоение социально приемлемых и поощряемых

форм поведения. Они более энергичны и уверены в себе, у них лучше развиты чувство собственного достоинства и самоконтроль, им легче удается наладить хорошие отношения со сверстниками.

Авторитарные родители – раздражительные, склонные к конфликтам дети. Авторитарные родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Жестокий контроль над поведением ребенка – основа их воспитания. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия – запугивание, угрозы.

У детей при таком воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развиваются чувства вины или страха перед наказанием и, как правило, слишком слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети авторитарных родителей с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности, и даже враждебности к окружающим. Они подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого – несчастны.

Снисходительные родители – импульсивные, агрессивные дети. Как правило, снисходительные родители не склонны контролировать своих детей, позволяя им поступать, как заблагорассудится, не требуя от них ответственности и самоконтроля.

У детей чаще всего проблемы с дисциплиной, нередко их поведение становится просто неуправляемым.

В каждом из этих вариантов воспитательной деятельности можно говорить о развитии лидерских качеств ребенка. Разница лишь в том, что в первом случае это будет положительным опытом для него, а во втором и третьем – отрицательным. [9, с.481-482]

Основная ***цель*** данного исследования - установление связи между взаимоотношениями в семье и развитием лидерских качеств (которые включают в себя наличие коммуникативных и организаторских способностей) студенческой молодежи.

В связи с этим выдвинута ***гипотеза*** о том, что развитие лидерских качеств происходит под влиянием системы различных факторов, один из которых - взаимоотношения в семье.

Методика и процедура исследования

В исследовании приняли участие 154 студента 1-5 курсов очного отделения факультета психологии и факультета педагогики и социальной работы Астраханского государственного университета (118 человек); Российского государственного гуманитарного университета (АФ РГГУ) (14 человек) и Астраханского колледжа вычислительной техники (22 человека).

Возрастной состав выборки и общая численность студентов (см. табл. 1):

Таблица 1

Пол	**Возраст (лет)**						**Всего**
	17 л.	**18 л.**	**19 л.**	**20 л.**	**21 г.**	**22 г.**	
Мужской (чел.)	8	13	9	7	2	1	40
Женский (чел.)	10	37	27	17	10	13	114
Итого (чел.):	18	50	36	24	12	14	154

Методы и методики исследования

Учитывая изложенные теоретические положения, для достижения цели исследования обоснованным представляется применение следующих диагностических методик: опросник «Родителей оценивают дети» И.А.Фурманов и А.А.Аладьин; тест «Диагностика лидерских способностей» Е.Жариков и Е.Крушельницкий; методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявский и В.В. Федоришин.

Опросник И.А.Фурманова и А.А.Аладьина «Родителей оценивают дети» предназначен для изучения представлений ребенка о стиле семейного воспитания. Использование этой методики позволяет обнаружить наличие проблем в представлениях членов семьи.

Применение методики Е.Жарикова и Е.Крушельницкого позволяет определить уровень лидерского потенциала юношей и девушек.

Методика В.В. Синявского и В.В. Федоришина направлена на определение коммуникативных и организаторских склонностей.

Для проведения аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной

программы SPSS 18. В анализ включались описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки установлено, что распределение интервальных переменных «самомотивация», «эмпатия», все шкалы методики «Родителей оценивают дети» значимо отличается от нормального закона.

Поэтому для выявления взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и лидерским потенциалом, коммуникативными и организаторскими способностями мы вычислили коэффициент ранговой корреляции Спирмена (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты расчета коэффициента корреляции Спирмена

Переменные		**Значение коэффициента корреляции**	**Уровень значимости (p)**
Г+	«уровень лидерского потенциала»	0,032366	0,694183
Г-		-0,008991	0,913041
У+		0,113280	0,167516
У-		-0,089863	0,274132
Т+		0,138624	0,090690
Т-		-0,053706	0,513927
З+		0,025905	0,753015
З-		**0,172413**	**0,034877**
С+		0,034562	0,674573
С-		0,083478	0,309812
Н		-0,035804	0,663576
РРЧ		-0,031107	0,705515
ПДК		0,129074	0,115441
ВН		0,131909	0,107602
ФУ		0,017973	0,827199
НРЧ		-0,051385	0,532306
ПНК		-0,109079	0,183935
ВК		-0,047561	0,563296
Г+		-0,102530	0,213397
Г-		-0,042016	0,610910
У+		0,015548	0,850718
У-		-0,133833	0,103693
Т+		0,050321	0,542220
Т-		**-0,135724**	**0,098857**
З+		-0,063160	0,444130

З-	Коммуникативные способности	**0,223219**	**0,006212**
С+		-0,033107	0,688542
С-		-0,040221	0,626244
Н		-0,096182	0,243260
РРЧ		-0,020231	0,806538
ПДК		-0,021985	0,790135
ВН		0,004966	0,952069
ФУ		-0,081015	0,326003
НРЧ		-0,134812	0,101168
ПНК		-0,024061	0,770843
ВК		**-0,141272**	**0,085697**
Г+	Организаторские способности	-0,099213	0,228660
Г-		-0,113879	0,166706
У+		-0,002544	0,975440
У-		**-0,275766**	**0,000664**
Т+		0,034942	0,672249
Т-		-0,114270	0,165246
З+		-0,103499	0,209077
З-		0,111475	0,175901
С+		-0,069949	0,396615
С-		0,016705	0,839754
Н		**-0,140106**	**0,088339**
РРЧ		-0,032598	0,693093
ПДК		-0,062204	0,451073
ВН		0,026779	0,745803
ФУ		-0,052614	0,523947
НРЧ		**-0,141562**	**0,085049**
ПНК		0,004843	0,953257
ВК		-0,057157	0,488701

Где, **(З-)** - недостаточность требований-запретов к подростку/юноше.

(Т-) - недостаточность обязанностей подростка/юноши.

(ВК) - вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

(У-) - игнорирование потребностей подростка/ юноши.

(Н) - неустойчивость стиля воспитания.

(НРЧ) - неразвитость родительских чувств.

В результате проведенного исследования, была выявлена ***достоверная связь*** следующих переменных:

1. Уровень лидерского потенциала и недостаточность требований-запретов к подростку/юноше. Положительная корреляция. Чем выше показатель «недостаточность требований-запретов к подростку/юноше», тем выше уровень лидерского потенциала.

2. Коммуникативные способности и недостаточность требований-запретов к подростку/юноше. Положительная корреляция. Чем выше показатель «недостаточность требований-запретов к подростку/юноше», тем выше показатель коммуникативных способностей.

Вывод 1: чем больше подростку/юноше родители разрешают и мало требуют или запрещают, тем выше уровень лидерского потенциала и выше показатель коммуникативных способностей. Даже если существуют какие-то запреты, подросток/юноша их легко нарушает, зная, что с него никто не спросит. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Подросток/юноша находится в атмосфере вседозволенности и постоянного проявления собственной инициативы.

3. Организаторские способности и игнорирование потребностей подростка/юноши. Отрицательная корреляция. Чем ниже показатель «игнорирование потребностей подростка/юноши», тем выше организаторские способности.

Вывод 2: чем меньше игнорируют потребности подростка/юноши, тем выше организаторские способности. Особенно это проявляется в духовной сфере, когда родители удовлетворяют потребность своего ребенка в эмоциональном контакте, в общении с ними, в их любви. Поэтому, чем богаче внутренний, духовный мир ребенка, тем больше у него способностей к организаторской деятельности.

Тенденция к достоверной связи переменных, отрицательная корреляция:

4. Коммуникативные способности и недостаточность обязанностей подростка. Чем ниже показатель «недостаточность обязанностей подростка», тем выше показатель коммуникативных способностей.

5. Коммуникативные способности и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Чем ниже показатель «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания», тем выше показатель коммуникативных способностей.

6. Организаторские способности и неустойчивость стиля воспитания. Чем ниже показатель «неустойчивость стиля воспитания», тем выше организаторские способности.

7. Организаторские способности и неразвитость родительских чувств. Чем ниже показатель «неразвитость родительских чувств», тем выше организаторские способности.

Вывод 3: чем больше обязанностей у подростка в семье и чем меньше родители выносят конфликты между собой в сферу воспитания, тем более высокий показатель коммуникативных способностей будет наблюдаться у подростка/юноши. Чем более устойчивым будет стиль воспитания родителей и более развитыми родительские чувства по отношению к ребенку, тем выше показатель организаторских способностей.

Таким образом, в ходе теоретического и эмпирического исследования было выявлено, что лидерские качества являются не только врожденной, но и приобретенной характеристикой. Один из основополагающих факторов, влияющих на их развитие – это взаимоотношения в семье. На высокие показатели лидерского потенциала и коммуникативных способностей оказывает влияние недостаточность требований-запретов в семье. По коммуникативным способностям у подростков/юношей наблюдаются высокие показатели в тех семьях, где у них есть определенные обязанности, которые они должны выполнять, согласно сложившимся семейным традициям и высокие показатели в тех случаях, когда родители практически не выносят конфликты между собой (супругами) в сферу воспитания. Что касается организаторских способностей, то здесь прослеживается следующая тенденция: чем меньше игнорируют потребности подростка/юноши; чем более устойчивым является стиль воспитания родителей и более развитыми родительские чувства по отношению к ребенку, тем выше показатель организаторских способностей у подростка/юноши.

Библиографический список

1. Алдаир, Д. Психология лидерства [Текст] – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 352 с.
2. Андриенко, Е.В. Социальная психология [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 264 с.
3. Бендас, Т.В. Методика выявления лидеров группы [Текст] // Вестник практической психологии образования. – 2008. - №4(17). – с.113

4. Волкогонова О.Д., Зуб А.Т. Управленческая психология [Текст]: Учебник.– М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 352 с. – (профессиональное образование)

5. Психология лидерства: Хрестоматия [Текст] / Сост.К.В.Сельченок. – Мн.: Харвест, 2004. – 368 с. – (Библиотека практической психологии)

6. Степанов, С. Как становятся вожаками? Версии и гипотезы [Текст] // Школьный психолог. – 2003. - №44. – с.2-3

7. Столяренко, Л.Д. Психология управления [Текст]: Учебное пособие / Л.Д.Столяренко. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 512 с.

8. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология [Текст]: Учебное пособие для вузов. 2-е изд.– М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

Bibliography

1. Aldair, D. Psychology of Leadership [Text]. – M.: EKSMO Publishing House, 2007. – 352 p.

2. Andrienko, E.V. Social Psychology [Text]: Tutorial for Students of Higher Pedagogical Educational Establishments / Under the Editorship of V.A. Slastenin. - 3rd Edit. – M.: “Akademia” Publishing Centre, 2004. – 264 p.

3. Bendas, T.V. Methods of the Group Leaders Revealing [Text] // Herald of Practical Psychology of Education. – 2008. - №4 (17). – P. 113.

4. Psychology of Leadership: Reader [Text] / Comp. by K.V.Selchenok. – Mn.: Harvest, 2004. – 368 p. – (Library of Practical Psychology).

5. Schneider, L.B. Family Psychology [Text]: Textbook for Higher Schools. 2nd Edit. – M: Academic Project; Yekaterinburg: Business Book, 2006. – 768 p.

6. Stepanov, S. How To Become a Leader? Versions and Hypotheses [Text] // School Psychologist. – 2003. - №44. – P.2-3.

7. Stolyarenko, L.D. Psychology of Management [Text]: Textbook / L.D.Stolyarenko. –2nd Edit. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. – 512 p.

8. Volkogonova, O. D, Zub, A.T. Administrative Psychology [Text]: Textbook. – M: FORUM: INFRA-M, 2005. – 352 p. – (Professional Education).

УДК 4(07):378
ББК 81. 2-9:74.480

Ткаченко Елена Евгеньевна
аспирант
кафедра иностранных языков в области экономики и управления
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
г. Екатеринбург
Tkachenko Yelena Yevgenyevna
Post-graduate
Chair of Foreign Languages in the Sphere of Economics and Management
Urals Federal University named after the First President of Russia B.N.Yeltsin
Yekaterinburg

Обучение профессиональному иностранному языку студентов направления «Связи с общественностью» на основе метода проектов
Teaching a Professional Foreign Language for Public Relations Students on the Basis of Project Work

В статье описана авторская методика обучения студентов направления «Связи с общественностью» профессиональному иностранному языку на основе метода проектов с целью формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

The article describes the author's methodology for teaching professional English to Public Relations students on the basis of project work. The aim of this kind of teaching is to develop professional communicative competence.

Ключевые слова: профессионально ориентированная иноязычная компетенция, профессиональный иностранный язык, обучение, метод проектов.

Key words: professional communicative competence, professional language, teaching, project work.

Процессы международной глобализации и интеграции современного мира, экономического, социального и культурного сотрудничества неизбежно приводят к изменению форм и характера общения, выявлению языка коммуникации. В настоящее время несомненное лидерство принадлежит английскому языку, особенно в условиях глобального распространения компьютерных информационных технологий. Такое положение неизбежно вызывает изменения в процессе образования, что подразумевает переосмысление актуальных задач, стоящих перед образовательной системой. Этим задачам соответствует новый образовательный стандарт третьего поколения, где на уровне общекультурных компетенций обозначена необходимость «свободно пользоваться русским и иностранным языками как

средством делового общения», а также «самостоятельно работать на международном уровне» [2].

В связи с выше отмеченным, следует обратить внимание на увеличивающуюся важность и значимость такого предмета, как «Иностранный язык в профессиональной сфере». Его преподавание в рамках учебного плана любого направления подготовки помогает студентам соответствовать современным требованиям рынка труда. Мы считаем это особенно актуальным для тех направлений, которые очень популярны в обществе и востребованы в современной России. Одним из таких направлений и являются «Связи с общественностью».

В настоящее время цель обучения профессиональному иностранному языку данного направления следует понимать как формирование личности обучающегося, способной и желающей участвовать в профессиональном общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне, как формирование у студентов профессионально ориентированной иноязычной компетенции. В конце периода обучения профессиональному иностранному языку специалист по связям с общественностью должен уметь общаться с коллегами из разных стран на профессионально значимые темы, устанавливать с ними контакт, уметь составлять, организовывать и проводить презентации, пресс-конференции, связанные с его сферой деятельности, составлять PR-документы, такие как пресс-релизы, информационные письма и т.д.

Обучение профессиональному иностранному языку направления «Связи с общественностью» должно осуществляться на основе таких подходов, которые способствуют приобретению специальных профессиональных навыков и развитию личностных качеств студентов, – деятельностно-ориентированного, компетентностного, личностно-ориентированного, коммуникативного и модульно-контекстного.

Процесс обучения профессиональному иностранному языку строится исходя из содержания квалификационной характеристики выпускника. На основании данной характеристики создаётся и программа обучения профессиональному иностранному языку направления «Связи с общественностью». При разработке программы обучения мы опирались на государственный образовательный стандарт.

Для студентов направления «Связи с общественностью» Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина была разработана программа по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», рассчитанная на 1182 часа, шесть семестров обучения. Программа составлена таким образом, что студенты осваивают все необходимые для изучения темы постепенно, переходя от простого к сложному.

При обучении профессиональному иностранному языку преподавателями университета был сделан акцент на обучение на основе метода проектов, так как данный метод является одним из активных методов обучения.

В наши дни педагоги из различных стран мира применяют метод проектов в процессе обучения главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом все новые и новые идеи. По мнению различных авторов, метод проектов в обучении иностранному языку способствует:

- установлению контакта с реальным миром, что требует привлечения имеющихся знаний и умений студентов [3, с.3; 5, с.4];
- существенному повышению интереса и мотивации студентов к обучению [3, с.3];
- раскрытию различных граней талантов обучающихся; это дает возможность проявить себя даже тем, кто не силен в иностранном языке [3, с.3];
- интеграции всех аспектов языка и видов речевой деятельности, что позволяет в дальнейшем использовать язык в реальных ситуациях общения, восполнить пробел между изучением языка и его реальным применением [3, с.3; 6, с.2];
- созданию необходимого баланса между беглостью речи и грамотностью использования языка [3, с.3];
- возникновению своеобразного перерыва в обычной, повседневной рутине [3, с.3];
- созданию условий для самостоятельного изучения студентами

интересующих их тем, что усиливает их личную ответственность за обучение, независимость и автономию [6, с.2];

- развитию интеллектуальных, творческих и коммуникативных умений [4, с.5].

Для достижения цели обучения профессиональному иностранному языку направления «Связи с общественностью» на основе метода проектов в процесс подготовки внедряется один из ведущих видов профессиональной деятельности в этой сфере – организация и проведение пресс-конференций. Во время этой деятельности специалист осуществляет общение, в процессе которого имеет место речевое воздействие на собеседника с помощью определенных прагмалингвистических языковых средств и правильное понимание аналогичных средств, которые использует собеседник. Обучение профессиональному иностранному языку будущих специалистов по связям с общественностью требует специального внимания к данным средствам иностранного языка.

В процесс обучения вводится и освоение таких необходимых для специалиста в сфере связей с общественностью видов деятельности, как написание пресс-релизов, различных видов статей (колонка читателя, письмо редактору, письмо с предложением своих услуг и др.), организация и отслеживание освещения деятельности компаний в газетах и журналах (press-clipping), создание пресс-китов (информационный пакет для прессы), организация и проведение презентаций, создание PR-проекта.

Все эти вышеперечисленные виды деятельности в рамках метода проектов необходимы для становления компетентного специалиста по связям с общественностью. В процессе обучения профессиональному иностранному языку для закрепления пройденного материала и демонстрации приобретенных компетенций студенты каждый семестр на протяжении всего курса изучения получают семестровое задание, заключающееся в создании и представлении проекта, позволяющего продемонстрировать уровень развития профессионально-ориентированной иноязычной компетенции. Студентам предлагаются такие виды проектов, как написание пресс-релизов и других видов статей; организация и проведение презентации, создание пресс-кита,

подбор и анализ англоязычных и русскоязычных интернет-статей на актуальную тему, создание PR-проекта.

Обучение профессиональному иностранному языку студентов направления «Связи с общественностью» ставит своей целью формирование и развитие профессионально ориентированной иноязычной компетенции. Исходя из вышеизложенного, задания для семестровых проектов формулируются таким образом, чтобы в процессе их выполнения у студентов могла сформироваться и развиться профессионально ориентированная иноязычная компетенция. При создании творческих проектов мы добиваемся, чтобы у студентов возникла необходимость использования личного опыта, ключевых квалификаций и профессиональных компетенций, которыми они уже в той или иной мере овладели.

Рассмотрим, как формируется и развивается профессионально ориентированная иноязычная компетенция на примере проекта «Создание пресс-кита» для второго курса. Так как пресс-кит - это сборник нескольких PR-документов, обычно раздаваемый журналистам во время различных PR-мероприятий: выставок, пресс-конференций, пресс-туров, презентаций, собраний акционеров и т. д., то для его создания студент применяет такие ключевые квалификации, как психомоторные умения (способность к концентрации внимания, скорость реакции), познавательные способности (самостоятельность мышления, креативность, оценочные способности), личностно-ориентированные способности (точность, надёжность, добросовестность, самостоятельность). Кроме того, студенты используют свой профессиональный опыт, так как многие из них уже работают в данной сфере и имеют возможность создавать этот вид PR-документа. При публичной защите проекта обучающиеся пользуются такими профессиональными компетенциями, как методическая (для логического и последовательного выстраивания всех своих действий при осуществлении коммуникации), коммуникативная.

На каждом курсе студенты обучаются по специально созданной программе, причём программа каждого последующего курса строится с учётом предыдущего. Кроме того, при составлении программы учитывается и то, какие профессионально ориентированные учебные дисциплины изучаются

студентами в данный период. Параллельное изучение профессионально значимых разделов поможет обучающимся глубже и лучше усвоить предложенный материал.

Обучение студентов на втором курсе ведётся по созданному автором данной статьи методическому пособию «PR: история и современные тенденции»[1], в котором охвачены основные вопросы: что такое связи с общественностью, какова история данного предмета, отличие его от рекламы, основные письменные документы, которые должен уметь писать специалист по связям с общественностью, что такое пресс-конференция и как её организовать и т.д.

При изучении каждой темы ведётся работа с профессионально ориентированным текстом, кроме того, развиваются навыки устной и письменной речи при помощи специально разработанных по данной теме коммуникативно-направленных и профессионально ориентированных упражнений, содержащих в себе профессиональную лексику.

На протяжении всего курса обучения данному предмету самые важные, на наш взгляд, темы выносятся в качестве семестровых проектов с целью закрепления пройденного материала и возможности их воплощения. Выполнение всех творческих проектов на каждом курсе проводится по схеме, представляющей стадии работы над творческим заданием: 1) подготовка, 2) планирование, 3) исследование, 4) результаты и выводы, 5) представление, 6) оценка результатов и процессов. Наполнение каждого пункта данной схемы будет отличаться в зависимости от семестра обучения.

На этапе подготовки студенты получают задание и знакомятся с ним. Задача преподавателя заключается в том, чтобы ясно и понятно объяснить обучающимся содержание работы..

На этапе планирования перед студентами требуется составить план действий: что нужно будет сделать для достижения цели, распределить задания для каждого участника, задействованного в создании проекта (если это проект является групповым). Например, на втором курсе при создании пресс-кита студенты выбирают компанию, для которой они будут создавать его, определяют, из каких частей он будет состоять, кто, что будет делать.

На этапе исследования обучающиеся осуществляют всю запланированную ими работу. Например, при создании пресс-кита студенты создают факт-лист (информационный материал для прессы, который содержит справочные данные об организации, её товарах и услугах), находят информацию об основных моментах биографии ключевых лиц в организации, осуществляют подборку ссылок на средства информации, которыми освещалась деятельность выбранной организации. Далее пишется пресс-релиз, сообщающий детально о событии или действии, в связи с которым создаваемый пресс-кит будет рассылаться, а также подбираются все фотографии, логотипы, эмблемы, изображение продукции и т.д.

На следующем этапе студенты подводят итоги проделанной работы, делают выводы. Например, при создании пресс-кита, на данном этапе обучающиеся оформляют папку, куда входят все подобранные и созданные материалы.

Этап представления является, на наш взгляд, самым важным этапом, так как от того, как выполненный проект будет представлен, во многом зависит и финальная оценка за выполненный проект. При создании пресс-кита, на данном этапе студенты представляют свой пресс-кит в устной форме и рассказывают не только о нём, но и о выбранной компании. Кроме того, обучающиеся и преподаватель оценивают проект по специально разработанному оценочному листу, что дает возможность всем принять участие в процессе оценивания работы.

На этапе оценки результатов преподаватель выставляет итоговые оценки за выполнение проектов и комментирует их, выделяя самые лучшие работы, указывая на сильные и слабые стороны каждого проекта.

Проекты, которые будут созданы студентами в рамках творческих заданий, – это то, что им придётся делать в будущей профессиональной деятельности, т.е. будут профессионально ориентированными, что является одним из основных принципов обучения в высшей школе. В процессе выполнения творческих проектных заданий моделируется ситуация профессиональной деятельности и профессионального общения (при публичной защите). Обучающиеся, зная о том, что создавать такие проекты им

придётся в профессиональной деятельности, будут иметь мотивацию к их созданию. Также при работе над творческими проектами студенты будут развивать профессионально ориентированную иноязычную компетенцию в соответствии с целью обучения. Отработанная практика применения метода проектов в процессе обучения профессиональному иностранному языку на протяжении нескольких лет дает нам возможность говорить об эффективности его использования для достижения поставленной цели.

Библиографический список

1. Ткаченко, Е.Е., Кузнецова, Н.В. PR: история и современные тенденции: учебное пособие / Н.В. Кузнецова, Е.Е.Ткаченко. Екатеринбург: издательство “Третья столица”, 2009. – 68 с.

2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» Квалификация (степень) Бакалавр. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm221-1.pdf

3. Fried-Booth D.L. Project work. - Oxford: Oxford University Press, 1986.

4. Fried-Booth D.L. Project work with advanced classes // ELT Journal. – 1982. – Vol.36/2.

5. Harris Thomas L. The marketer’s guide to public relations. - New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1999.- 175p.

6. Hutchinson T. and Waters A. English for Specific Purposes: A leaning-centered approach.- Cambridge: Cambridge University Press, 1987- 435 p.

Bibliography

1. Fried-Booth, D.L. Project Work / D.L. Fried-Booth. - Oxford: Oxford University Press, 1986.

2. Fried-Booth, D.L. Project Work With Advanced Classes / D.L. Fried-Booth // ELT Journal. – 1982. – Vol. 36/2.

3. Harris, Thomas L. The Marketer’s Guide to Public Relations / Thomas L. Harris. - New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1999 – 175 p.

4. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: A Leaning-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987.- 435 p.

5. National Educational Standard of Higher Vocational Education. “Advertising and Public Relations”. Qualification (Degree): Bachelor [Electronic Resource]. - Access Mode: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm221-1.pdf

6. Tkachenko Ye.Ye., Kuznetsova, N.V. PR: History and Modern Tendencies: Workbook / N.V. Kuznetsova, Ye.Ye.Tkachenko. - Yekaterinburg: “Tretya Stolitsa”, 2009. – 68 p.

УДК 371.9 : 371.011
ББК 74.5 : 74.200.51

Третьякова Наталья Юрьевна
преподаватель
кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
аспирант
кафедра сурдопедагогики
Российский государственный педагогический университет
г.Санкт-Петербург
Tretyakova Natalya Yurievna
Lecturer
Chair of Special Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Post-graduate
Chair of Audiopedagogy
Saint-Petersburg State Pedagogical University
Saint-Petersburg

Нравственно-правовое воспитание глухих детей в условиях модернизации специального образования

Deaf Children's Moral-and-Legal Upbringing in the Conditions of Special Education Modernization

В статье рассматриваются проблемы нравственно-правового воспитания глухих учащихся. Для реализации работы в этом направлении целесообразно использовать внеурочную деятельность, которая позволит глухим ученикам закрепить полученные знания на уроках, реализовать себя и самосовершенствоваться через разнообразную деятельность, которая будет способствовать повышению уровня нравственно-правовой воспитанности глухих учащихся.

The article considers the problems of moral-and-legal education of the deaf students. For realization of the work in this direction, it is expedient to use off-lesson activities, which will allow deaf pupils to solidify the knowledge received at the lessons, realize themselves and improve themselves through a variety of activities that would enhance the level of moral and legal education of such students.

Ключевые слова: сурдопедагогика, глухие дети, нравственность, право, нравственно-правовое воспитание, нравственно-правовая воспитанность учащихся, внеурочная деятельность.

Key words: audiopedagogy (deaf-and-dumb pedagogy), deaf children, morality, law, moral-and-legal upbringing, pupils' moral-and-legal competence, off-lesson activities.

В настоящее время в связи с вхождением России в мировое образовательное пространство происходит нарастание инновационных

изменений в образовательной практике. Многочисленные проблемы подготовки выпускников общеобразовательных и специальных школ приводят к поиску новых форм и методов обучения и воспитания учащихся, что, в целом, говорит о необходимости обновления общего образования через изменение организации образовательного и воспитательного процесса в школе. Модернизация специального образования призвана обеспечить качественно новое отношение к лицам с нарушенным слухом в процессе их обучения и воспитания, базируясь на положительном опыте прошлых лет. В условиях модернизации образования школа - должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности, поэтому необходимо обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества.

Жизнь в гражданско-правовом обществе формирует правовое сознание (позитивное или негативное), независимо от того, происходит ли это стихийно или целенаправленно в рамках нравственно-правового воспитания и образования. Но правовое образование является залогом того, что право станет регулятором жизни индивида, а не помехой, препятствием на его пути реализации своих личных задач. В современных условиях именно правовое образование может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства в современной России. Изучение права в школе – это жизненная необходимость, поэтому важно обеспечить качественное его преподавание. Существуют также две глобальные цели преподавания права в школе. Первая глобальная цель – исходя из Конституции РФ, Россия является правовым государством, главной особенностью которого является исполнение законов гражданами и организациями и государственной властью. Поэтому России необходим особый контингент людей для построения правового государства – людей грамотных в правовом отношении. Вторая глобальная цель – правовое

образование школьников необходимо для преодоления правового нигилизма в российском обществе. Для реализации этих целей необходимо использовать нетрадиционные формы и способы преподавания права.

Но сегодня, когда говорят о правовом образовании, чаще всего подразумевают процесс получения детьми правовых знаний во время учебной деятельности. Мы считаем, что процесс правового воспитания школьников должен быть неотъемлемой частью процесса образования. Следует, однако, помнить и о том, что понятия «нравственность» и «право», а также сами процессы нравственного и правового обучения и воспитания зависимы друг от друга и взаимодополняемы.

Существует множество определений понятий «нравственности» и «права» и связанных с ними словосочетаний. Проанализировав большое количество данных понятий в интерпретациях разных авторов, таких как В.Г.Кузнецов, А.М.Прохоров, М.М.Розенталь, И.Т.Фролов, Б.Д.Бим-Бад, В.А.Макаренко и др., мы в рамках исследования опираемся на свое определение, раскрывающее понятие «нравственно-правового воспитания». Исходя из которого, мы считаем, что процесс формирования нравственных и правовых знаний, представлений и ценностей и определение границ права в совокупности, который ведет в последующем к адекватному поведению ребёнка на основе сознательного соблюдения норм и правил, принятых в обществе; процесс, находящийся под воздействием семьи и педагога и определяющий дальнейшее личностное развитие ребёнка, можно считать нравственно-правовым воспитанием.

Сочетание этих двух явлений и понятий: нравственности и права в системе образования позволяют выделить отдельно процесс нравственно-правового воспитания школьников как одно из важнейших направлений всей деятельности любого образовательного учреждения.

Нравственно-правовое воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно-цельной личности, в единстве её

сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного и правомерного поведения. Нравственно-правовое воспитание включает в себя: формирование сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества; ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности; превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек, а также формирование правомерного поведения школьника без контроля взрослого. Мы абсолютно согласны с мнением П.П.Блонского и считаем, что «…только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим собственным внутренним законам…» [3]. Освоение норм человеческого поведения при общении с людьми, сами действия человека, порождающие в нем определенные чувства, могут получить организованный характер. Так чувства становятся объектом воспитания. В этом случае, воспитание чувств осуществляется как в процессе воспитания и формирования личности в целом, так и в процессе специального воздействия на эмоциональную сферу человека. Таким образом, можно ещё раз отметить, что нравственно - правовое воспитание личности – сложный и многогранный процесс.

Безусловно, что в современной школе ведётся работа по нравственному и правовому воспитанию школьников, но тот набор нравственных качеств и правовых знаний, который считают нужным формировать педагоги, явно отстаёт от требований к уровню нравственно-правовой воспитанности, которые выдвигает каждый день жизнь. Таким образом, очевидно противоречие между объёмом ведущейся работы и уровнем нравственной и правовой воспитанности школьников. Из данного противоречия вытекает проблема разработки специальных средств, которые помогут повысить уровень нравственно-правовой воспитанности школьников.

Проблемы нравственного и правового воспитания учащихся, которые ещё не нашли своего полного разрешения в настоящее время, являются

актуальными и для современной сурдопедагогики, в которой изучением этих вопросов занимались А.И.Дьячков, М.И.Никитина, Г.Н.Пенин, Л.В.Андреева, З.А.Пономарева, К.И.Туджанова и др. Однако целостного подхода к реализации процесса нравственно-правового воспитания глухих учащихся в условиях специальных учреждений в теоретической литературе ещё не представлено.

Следует подчеркнуть, что дети с нарушенным слухом имеют различные проблемы в развитии высших психических функций, что естественно усложняет процесс получения и усвоения знаний учащимися, а также затрудняет процесс их воспитания. Исходя из теоретических данных, представленных в работах И.М.Соловьева, Т.Г.Богдановой, мы основываемся в исследовании на следующих специфических особенностях детей с нарушенным слухом, которые должны учитываться при реализации процессов обучения и воспитания:

1. Психическое развитие детей с нарушенным слухом – это своеобразный путь развития, совершающийся в условиях дефицитарного слухового восприятия.
2. Психическая деятельность таких детей упрощена.
3. При нарушении слуха имеется диспропорция в развитии психических процессов.
4. Существуют отличия в темпах психического развития по сравнению со слышащими детьми: на ранних этапах онтогенеза – замедление, и ускорение в последующие периоды.
5. Особо следует отметить недостаточный уровень развития наглядно-образного мышления и словесно-логического у некоторых детей, имеющих сложную структуру дефекта.
6. Имеются многочисленные специфические особенности в овладении устной речью глухими детьми, что значительно усложняет процесс обучения и воспитания и др. [2].

Так как, процесс воспитания накладывается на процесс обучения и направлен на всестороннее развитие личности глухого ребёнка с учетом его возможностей и индивидуальных особенностей развития, то невозможно говорить о воспитательном воздействии на ребёнка, не учитывая структуры дефекта при нарушенном слухе и возникающих последствиях этого нарушения.

Многие сурдопедагоги – ученые, такие как Пенин Г.Н., Никитина М.И., Белова Н.И., Пономарева З.А., Туджанова К.И. и др., отмечают, что дети с нарушенным слухом до поступления в детское учебное учреждение уже обладают некоторыми элементарными правовыми и нравственными представлениями и знаниями, усвоенными в семье. Однако многие понятия, связанные с общей организованностью, культурой поведения, умением жить и работать в коллективе, сформированы у глухих детей недостаточно. Особенности психического, речевого и личностного развития при нарушенном слухе ведут к замедлению формирования нравственно-правовых представлений, что в свою очередь затрудняет процесс воспитания всесторонне развитой личности глухого ребёнка [4]. Возможное появление противоправного поведения подростков с нарушенным слухом вытекает из сужения социокультурного пространства жизненного самоопределения, их личного отношения своему недостатку, из-за низкого образовательного уровня, неблагоприятной семейной обстановки, недостатков в организации досуга и т.д.

Если говорить о правовом воспитании школьников, то из-за особенностей общего и речевого развития глухих детей правовое воспитание начинается с практического приучения к режиму школы-интерната, к выполнению нравственных норм жизни в интернате, норм, регулирующих отношения со сверстниками и взрослыми. Следует учитывать что, если в младшем и среднем школьном возрасте преобладающим фактором являются нравственные представления, то в старшем возрасте усиливается роль правовых знаний. Правовые знания подкрепляются вовлечением глухих детей в активную деятельность по укреплению дисциплины в школе и соблюдению учащимися правил поведения. Однако уровень нравственно-правовой культуры в целом у большинства глухих учащихся остается не соответствующим современным требованиям.

Проведенный анализ современной литературы позволяет говорить о том, что воспитание глухих школьников может быть рассмотрено в социокультурном и педагогическом аспектах. Исходя из социокультурного аспекта, необходимо учитывать возможности ориентации глухих детей на идентификацию в микросоциуме с принятием моральных норм и ограничений,

регулирующих социальное поведение в макросоциуме. В соответствии с педагогическим аспектом воспитания в сурдопедагогике реализуется целенаправленный и сознательно осуществляемый в целях личности процесс организации разнообразной деятельности для овладения общественным опытом и усвоения культуры социума (ценностей, социальных норм, стандартов поведения) [1].

Модернизация – это изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям [6]. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Также в целях создания необходимых условий для достижения качества общего образования, исходя из концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., было предложено среди прочих мероприятий провести оптимизацию учебной и психологической нагрузки учащихся и создать в образовательных учреждениях условия для обучающихся за счет: использования эффективных методов обучения; рационализации досуговой деятельности и др. Воспитание как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Поэтому, следуя этому определению, оптимальная среда воспитания в современных условиях должна создаваться путем социально-педагогического партнерства, в котором индивидуально-личностное развитие неслышащих воспитанников интегрировано во все основные виды деятельности. Важнейшие задачи воспитания - формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда – являются актуальными для специальных коррекционных учреждений.

В ходе констатирующего эксперимента в рамках учреждений I вида была проделана следующая работа: анкетирование родителей по вопросам нравственно-правового воспитания глухих детей, анкетирование воспитателей на предмет готовности к проведению работы по этому направлению, изучение уровня нравственной воспитанности глухих учеников с помощью

адаптированных методик (методика М Рокича и др.) и определение уровня сформированности правовых знаний (по составленным тестовым заданиям) глухих учащихся средних классов, а также были проведены: наблюдение за поведением детей в условиях школы, беседы с педагогами, родителями и детьми. Проведенное нами исследование с глухими учащимися доказало теоретические выводы сурдопедагогики, выявив недостаточный уровень нравственно-правовых знаний и представлений у глухих детей, неумение ими иногда правильно оценивать поступки людей, невысокую заинтересованность и низкую мотивацию в освоении нравственно-правовой культуры, а также было выявлено отсутствие целостного представления о процессе нравственно-правового воспитания учащихся в условиях школы-интерната для детей с нарушенным слухом у педагогов. Проанализировав полученные данные, которые подтвердили необходимость дополнительной работы по данному направлению, была составлена программа по нравственно-правовому воспитанию глухих учащихся во внеурочное время. Важно указать на то, что мы исходили из убеждения, что проведение разовых мероприятий не решает проблем в области нравственно-правовой воспитанности глухих учащихся, поэтому, мы считаем, что работа по нравственно-правовому воспитанию глухих учащихся должна быть систематической, разнообразной и в неё должны быть привлечены родители как активные участники данного процесса. Консультирование и беседы с родителями глухих детей позволили сделать более тесным сотрудничество школы и семьи по вопросам воспитания. Отдельно следует отметить оказанную консультативную помощь глухим родителям глухих детей, которые имеют свои специфические проблемы в семье.

Не менее важным мы считаем, что с учетом деятельностного принципа воспитания можно максимально использовать все возможности глухих учащихся для развития их личности. Для реализации процесса нравственно - правового воспитания глухих учащихся средних классов одним из важных моментов являлось проведение внеурочных мероприятий в различных формах:

1. По количеству воспитанников: индивидуальные и групповые.

2. По частным задачам: культурные, правовые, военно-патриотические и др.

3. По особенностям способов проведения: беседы, обсуждения, коллективная работа, индивидуальные поручения, участие в общественно полезной деятельности, товарищеская помощь, посещение культурных мероприятий и т.д.

Среди указанных форм работы особо хочется отметить использование в работе с глухими детьми:

1) различных игр (игры-драматизации, игры-модели, игры – имитации);

2) вовлечение детей в кружок правовых знаний;

3) изготовление с детьми правовых газет;

4) проведение экскурсий по общественным местам;

5) работу с различными видами наглядности (картинками, фотографиями);

6) проведение словарной работы (напр., анализ пословиц и поговорок о праве, о нравственных поступках) и др.

Как показало исследование, все выше перечисленное, способствует повышению уровня нравственно-правовой воспитанности глухих учащихся.

Важным для осуществления работы по нравственно-правовому воспитанию глухих учащихся мы считаем подготовку воспитателя к осуществлению этой деятельности. Поэтому нами были разработаны и предложены к использованию педагогами различные методические материалы для реализации процесса нравственно-правового воспитания глухих учащихся во внеурочной деятельности, куда вошли анкеты для педагога, дневники наблюдений, карты взаимосвязи и др. Также нами был составлен каталог методических материалов по теме исследования, который педагоги могли использовать самостоятельно. Взаимодействие детей с учителем и воспитателем во второй половине дня является ведущим в развитии личности школьника, и это способствует развитию самопознания и самооценки у глухих детей, что в целом также способствует повышению уровня нравственно-правовой воспитанности учащихся. Проведенная работа позволила говорить о том, что должна существовать четко организованная, спланированная, продуманная единая система мероприятий, которая позволит получить положительные результаты в процессе воспитания глухих учащихся.

Естественно, что в современных условиях каждая школа организует работу с учетом условий, возможностей, сложившихся традиций, особенностей педагогического и ученического коллектива. Действенность усилий педагогического коллектива школы может быть обеспечена лишь творческим подходом к реализации задач учебно-воспитательной работы. Эти задачи не решаются единовременными мероприятиями. Хороший результат можно получить только в процессе длительного, систематического труда. Следует отметить, что в процессе целенаправленного нравственного и правового воспитания перед педагогом всегда стоит задача сформировать не одно какое-то качество, а развивать нравственность и правовые представления в целом, во всём богатстве и многообразии их проявлений. Педагог должен заботиться о всестороннем развитии своих воспитанников и в то же время не упускать из виду необходимость прочного закрепления у них отдельных моральных свойств и качеств. Достижение указанной цели может быть решено через развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса - обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Таким образом, острота нравственных и правовых проблем на современном этапе развития нашего общества требует существенных изменений в подходе к учебно-воспитательному процессу школы, а использование внеурочной деятельности в рамках осуществления работы по нравственно-правовому воспитанию глухих учащихся позволяет получить положительные результаты по многим пунктам и хорошо подготовить неслышащих детей к полноценному существованию в современном обществе.

Библиографический список

1. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш.учеб.заведений / Л.В.Андреева; Под науч. ред. Н.М.Морозовой, Т.Г.Богдановой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005 .

2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. – М. : Издательский центр «академия», 2002. – 224 с.

3. Воспитать человека / Сост. и предисл. Н.И.Монахова. – М. : Мол.гвардия, 1989. – 157 с.

4. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности : пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образ. учреждений I и II вида / [Д.Ю.Алексеевских и

др.]; под ред. Е.Г.Речицкой. – М. : Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2005. – 295 с. (Развитие и коррекция).

5. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

Bibliography

1. Andreeva, L.V. Deaf-and-Dumb Pedagogy (Audiopedagogy): Textbook for Higher School Students / L.V. Andreeva; Scient. Edit. by N.M. Morozova, T.G. Bogdanova. – Moscow: ‘Academy’ Publishing Centre, 2005.

2. Bogdanova, T.G. Deaf-and-Dumb Psychology (Audiopsychology): Study Guide for Higher School Students. - Moscow: ‘Academy’ Publishing Centre, 2002. – 224 p.

3. Development of Children With Hearing Impairments in Out-of-School Activities: Manual for a Teacher and Educator of Correction Educational Institutions of 1st and 2nd Types / [D.Yu. Alekseyevskikh, at al.]; Edited by E.G. Rechitskaya. - The Humanities Publishing Centre ‘VLADOS’, 2005. – 295 p. (Development and Correction).

4. Soviet Encyclopaedic Dictionary / Editor-in-Chief A.M. Prokhorov. - 3rd Edition. - Moscow: Soviet Encyclopaedia, 1985. - 1600 p.

5. To Bring a Man Up / Comp. and Preface by N.I. Monakhova. – Moscow: Molodaya Gvardiya, 1989. – 157 p.

УДК 378.14
ББК Ч 48

Удотова Ольга Анатольевна
соискатель
кафедра педагогики
Магнитогорский государственный университет
г. Магнитогорск
Udotova Olga Anatolievna
Applicant for a Degree
Chair of Pedagogy
Magnitogorsk State University
Magnitogorsk

Интегративно-мотивационное обеспечение образовательного процесса в вузе

Integrative-and-Motivational Support of University Educational Process

В статье рассматривается интегративно-мотивационное обеспечение образовательного процесса в вузе в контексте интегративно-мотивационной концепции управления, сформулированы условия интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе.

This article considers the concept of integrative-and-motivational support of university educational process in the context of integrative-and-motivational management concept. The conditions of integrative-and-motivational quality management of university educational process are represented.

Ключевые слова: интегративно-мотивационное обеспечение образовательного процесса, качество образовательного процесса вуза, интегративно-мотивационное управление.

Key words: integrative-and-motivational support of educational process, quality of educational process in university, integrative-and-motivational management.

Требования общества и государства к повышению качества высшего профессионального образования, заявленные в нормативных документах федерального и регионального уровней, а также стремление к максимальному использованию потенциала личности в управлении образованием, определили целесообразность исследования вопросов управления качеством образовательного процесса в вузе с позиции интеграции организационно-процессных и мотивационных функций управления.

Подразумевая под интеграцией объединение элементов в целое в процессе развития, мы рассматриваем образовательный процесс в вузе с точки зрения общей теории управления, а в субъектной управленческой деятельности – с точки зрения мотивационного управления, основанного на

целенаправленном взаимодействии субъектов управления. В этой связи, под качеством образовательного процесса вуза мы понимаем соответствие совокупности компонентов образовательного процесса и его мотивационного обеспечения требованиям ГОС ВПО, нормативных документов Минобрнауки РФ и Устава вуза. Мотивационное обеспечение образовательного процесса – это система принципов, условий и методов, на основе которых преподаватели формируют положительное отношение к специальности и уровень внутренних побуждений студента к активизации образовательной деятельности [1, с. 107]. При этом средствами для осуществления мотивационного обеспечения выступают как приемы, способы и технологии обучения, так и комплексное информационно-методическое обеспечение образовательных программ, которые в сочетании с формами организации образовательного процесса (лекция, практикум, семинар и т.д.) направлены на подготовку выпускника вуза, владеющего профессиональными и социальными компетенциями. Мотиваторами в этом процессе являются заинтересованность студентов к получению и закреплению знаний и удовлетворённость результатом образовательной деятельности.

Основными задачами реализации интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса в вузе, подразумевающей интеграцию организационно-процессных аспектов управления с целенаправленным и скоординированным взаимодействием субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, сотрудников административно-хозяйственного аппарата и т.д.) на основе учета их мотивационной сферы, являются: создание оптимальных условий для образовательной деятельности; созидательное взаимодействие внутривузовских организационных структур, профессорско-преподавательского состава и контингента студентов; формирование ресурсного и мотивационного обеспечения образовательного процесса; мотивирование и стимулирование образовательной деятельности.

В свою очередь, условиями для успешной образовательной деятельности являются: социальные, организационные, личностные, организационно-педагогические, ресурсные. Социальными условиями являются: осознание

необходимости образования в жизнедеятельности человека, рейтинг вуза, востребованность специалиста на рынке труда. Кроме того, на результат образовательной деятельности влияет социально-психологический климат в коллективе. В организационном отношении большую роль играет система планирования, обеспечивающая интеграцию всех элементов образовательного процесса. Личностный фактор играет определяющую роль в осуществлении образовательной деятельности и проявляется в следующих характеристиках: авторитете преподавателя, активизации совместной деятельности студента и преподавателя, мотивации студента к получению высшего образования, а преподавателя – к обеспечению высокого качества образования. К необходимым и достаточным организационно-педагогическим условиям мы относим следующие:

- ресурсное и мотивационное обеспечение образовательного процесса должно формироваться в соответствии с нормами, стандартами и поставленными в вузе целями;
- проектирование образовательных и оценочных технологий должно осуществляться на основе форм и методов организации образовательного процесса с учётом индивидуально-личностных характеристик студентов;
- педагогическое проектирование дидактических средств образовательного процесса должно быть направлено на повышение интереса студентов к овладению специальностью и развитие их самообразовательной деятельности;
- у участников образовательного процесса (сотрудников всех подразделений и студентов) должна быть сформирована позитивная мотивация на нововведения, направленные на повышение качества профессионального образования;
- в управленческо-образовательной системе вуза у субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей) на основе мотивирования и стимулирования учебно-профессиональной деятельности должно быть сформировано ответственное отношение к содержанию и результатам своего труда.

Ресурсные условия включают в себя обеспечение учебного процесса необходимым аудиторным, лабораторным фондом, мастерскими, приборами и оборудованием, а также информационно-методическое обеспечение в соответствии с ГОС ВПО. Степень эффективности решения поставленных в вузе задач оценивается в процессе внутренней аттестации его подразделений путем изучения, анализа и коллегиального обсуждения ресурсов, процессов и результатов, определяющих деятельность подразделений, а также сопоставления соответствия направлений научной работы и подготовки специалистов потребностям рынка образовательных услуг и интеллектуального труда, достижения целевых установок комплексных программ развития вуза и его подразделений. Безусловно, основными ресурсами, определяющими результаты деятельности вуза, являются человеческие, материально-технические, информационно-методические и финансовые. Рассмотрим их.

Процесс развития человеческих ресурсов, в том числе профессорско-преподавательского состава (ППС), является одним из основных процессов оказания образовательных услуг и подготовки специалистов. Формирование всех категорий человеческих ресурсов осуществляется на основании лицензионных и аттестационных требований, миссии, кадровой политики и политики вуза в области качества образования.

Обеспечение материально-техническими ресурсами регламентируется лицензионными и аттестационными требованиями, СНиП, политикой вуза в области качества. Ответственными за данный процесс являются ректор, проректор АХЧ (учебные и социально-культурные помещения вуза, пункты медицинского обслуживания, спортивные сооружения и объекты общественного питания); деканы факультетов (фонд деканата); заведующие кафедрами (фонд кафедры). Аналогично распределяется ответственность руководителей структурных подразделений (отделов, лабораторий, столовой, медсанчасти и т.д.) за фонд соответствующего подразделения.

Под информационно-методическим обеспечением мы понимаем учебно- и научно-методическое, а также программно-информационное обеспечение образовательной деятельности вуза. Формирование и эффективное использование информационно-методического обеспечения осуществляется в

соответствии с требованиями ГОС ВПО соответствующей специальности, учебным планом, технологиями и содержанием учебного процесса, политикой вуза в области качества, а также лицензионными и аттестационными требованиями. Ответственность за эффективность данного процесса несут: проректор по учебной работе – за обеспечение информационно-методическими материалами вуза в целом; декан факультета, заведующий кафедрой – за комплектование учебными материалами факультета и кафедры соответственно. Безусловно, информационно-методическое обеспечение образовательных программ – один из наиболее ресурсоемких аспектов качества подготовки специалистов.

Учитывая требование Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (согласно Приказу Рособрнадзора №1938 от 30.09.2005 г. 100 % учебных дисциплин основных образовательных программ (ООП) должны быть обеспечены учебно-методическими комплексами), а также в целях повышения эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины, совершенствования учебно-методического обеспечения дисциплин ООП, информационной поддержки учебного процесса в Магнитогорском госуниверситете (МаГУ), начиная с 2005 года, реализуются инновационные образовательные технологии путем создания печатных (УМК) и электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) отдельных дисциплин и специальности в целом. При этом учебно-методический комплекс специальности состоит из УМК отдельных дисциплин и всех видов практик. В настоящее время в МаГУ создано 100% учебно-методических комплексов дисциплин, в том числе более 300 – в электронном виде.

Под учебно-методическим комплексом дисциплины мы понимаем совокупность нормативных документов и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию дисциплины в образовательном процессе и способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в программу дисциплины (блока дисциплин) ГОС ВПО по конкретной специальности (направлению). В состав ЭУМК входят программное средство учебного назначения и средство сопровождения.

Программное средство состоит из инвариантной и вариативной части. Например, к инвариантной части мы относим пять основных блоков: нормативный, теоретический, практический, диагностический и методический. В вариативную часть могут войти: лучшие студенческие работы, как пример выполнения курсовой или дипломной работы, хрестоматия и т.п. Средство сопровождения представляет собой методические материалы по работе с комплексом, которые могут быть в виде компьютерного файла (Microsoft Power Point) или на бумажных носителях. Другими словами, ЭУМК представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также набор методических средств и материалов, поддерживающих учебный процесс.

Следующей группой ресурсов являются финансовые. Финансовые ресурсы объединяют в себе бюджетные (фонд заработной платы, стипендиальный фонд, средства на научные исследования, прочие средства) и внебюджетные средства (средства, привлеченные за образовательные услуги, научные исследования и разработки, хозяйственную деятельность, средства спонсоров) [2, с. 188]. Обеспечение (формирование и использование) финансовых ресурсов осуществляется в соответствии с кадровой политикой, политикой вуза в области качества и штатным расписанием. Ответственными за формирование и расходование бюджетных и внебюджетных средств (в том числе и за использование фонда заработной платы) являются ректор, главный бухгалтер, деканы факультетов, заведующие кафедрами, руководители структурных подразделений.

На основе выявленных исследованием условий с учетом ресурсного и мотивационного обеспечения образовательного процесса нами была разработана и апробирована методика реализации интегративно-мотивационной концепции, включающая в себя организационно-процессные аспекты управления, в основу которых заложены [3]:

1) формирование мотивационного обеспечения образовательного процесса в соответствии с нормами, стандартами и поставленными целями на основе:

– определения вектора образовательной деятельности студентов вуза «мотив – потребность – цель»; при этом мотивами деятельности могут выступать познавательный интерес, достижение успеха, желание утвердиться в учебной группе (коллективе), повышение конкурентоспособности на рынке профессионального труда, материальная стабильность после окончания вуза и т.д.;

– выработки системы принципов, условий и методов, на основе которых преподаватели вуза побуждают студентов к активизации учебно-познавательной деятельности;

– формирования ценностных ориентаций и характеристик личности студента, соответствующих требованиям общества к специалисту-профессионалу (принятие норм и ценностей социума; способность обеспечивать баланс личных, коллективных и общенациональных интересов; умение строить систему отношений с людьми, опираясь на позитивное начало в каждом человеке; воспитание таких личностных качеств, как целеустремленность и ответственное отношение к выполняемой работе и результатам своего труда и т.п.);

2) взаимодействие субъектов и объектов управления, на основе активизации и использования потенциальных возможностей личности через:

– выявление потребностно-мотивационной сферы, наклонностей и учебно-профессиональной мотивации студентов методами диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (анкетирование, тестирование, опрос, беседа). Полученный информативный материал позволит преподавателям проектировать индивидуальную работу с каждым студентом по формированию учебной мотивации в целях повышения качества обучения, и как результата – повышения качества образовательного процесса;

– целенаправленное формирование мотивационной установки на успех (повышение заинтересованности студентов к получению и закреплению знаний, удовлетворённости результатом учебной деятельности и т.п.). При этом под мотивационной установкой мы подразумеваем состояние готовности к удовлетворению потребности при появлении соответствующей ситуации или повода. В качестве такой отсроченной ситуации (или повода) к получению и

закреплению профессиональных знаний для студента может стать, например, гарантированного трудоустройство его по специальности после окончания вуза;

– создание при освоении учебных дисциплин проблемных ситуаций на основе имеющегося опыта или фактов из реальной жизни; применение интерактивных, поисковых, исследовательских методов обучения, а также методов свободного выбора, программированного образования и т.п.;

– стимулирование образовательной деятельности (создание системы оценок, санкций и льгот, в том числе возможность перехода с контрактной формы обучения на бюджетную; опубликование рейтинговых списков успеваемости; возможность самоконтроля; обогащение собственных знаний с применением их в конкретной области и т.п.);

3) введение в управление качеством образовательного процесса менеджмента знаний, предполагающего:

– оптимизацию содержания учебного материала (отбор учебных элементов, составляющих содержание учебного материала при разработке рабочих программ обучения; выявление межпредметных и внутрипредметных связей и т.п.);

– определение уровня сформированности знаний, умений и навыков студентов перед каждым учебным занятием; применение уровневых заданий с ориентацией на базовую подготовку и возраст обучающихся;

– преобразование научной и учебной информации в базы знаний, их формирование, структурирование, документирование, постоянное обновление и применение (создание образовательного портала университета и электронной библиотеки, работа методических кабинетов кафедр и т.п.);

– мониторинг процессов распространения и полезного использования новых знаний (анкетирование, конференции, публикации в научных журналах, гранты, олимпиады, создание и продвижение инновационных проектов и т.п.);

4) оптимизация дидактических средств образовательного процесса, повышающая интерес к образованию и содействующая развитию самообразовательной деятельности студентов, включающая:

– разработку и внедрение в образовательном процессе гибких рабочих программ обучения в рамках основных образовательных программ (ООП),

позволяющих студенту проектировать индивидуальную образовательную траекторию обучения;

– применение приемов, способов (исследовательские, поисковые, развива-ющие, коммуникативные и др.), организационных форм (индивидуальные, групповые, дифференцированное обучение и др.) и технологий (адекватные поставленным целям) обучения, направленных на подготовку выпускника, владеющего профессиональными и социальными компетенциями;

– выбор рациональных методов, приемов и средств для дидактического оснащения каждой части аудиторного занятия; создание инновационного комплексного методического обеспечения образовательных программ (интерактивные ЭУМК; презентации; электронные тренажеры; телекоммуникационные, дистанционные и спутниковые средства и т.п.).

Внедрение результатов исследования в практику образовательной деятельности вузов Москвы, Челябинска и Магнитогорска (Челябинской области) доказало эффективность разработанной интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ А. В. Батаршев. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

2. Менеджмент качества в вузе [Текст]/ под ред. Ю. П. Похолкова и А. И. Чучалина. – М. : Логос, 2005. – 208 с.

3. Удотова, О. А. Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе : монография [Текст]/ О. А. Удотова. – Магнитогорск : МаГУ, – 2011. – 320 с. ISBN 978-5-86781-776-3.

Bibliography

1. Batarshev, A.V. The youth’s Educational-and-Professional Motivation: Study Guide for Higher School Students [Text] / A.V. Batarshev. – M.: «Academy» Publishing Centre, 2009. – 192 p.

2. Quality Management at a Higher School [Text] / Yu. P. Pokholkov, A.I. Chuchalin. – M. : Logos, 2005. – 208 p.

3. Udotova, O. A. Integrative-and-Motivational Management of Educational Process Quality at University [Text] / O. A. Udotova. – Magnitogorsk : MaSU, – 2011. – 320 p.

УДК 378.016:81+811.111
ББК Ш143.21-9+Ч486.17

Цытови Мария Витальевна
соискатель
кафедра английского языка
Южно-Уральский государственный университет
г. Челябинск
Tsytovich Maria Vitalievna
Applicant for a Degree
Chair of the English Language
South Urals State University
Chelyabinsk

Основания разработки модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов технических специальностей университета

Foundations of Pedagogical Assistance Model Development for Technical Students' Secondary Language Competence Forming

В статье рассматриваются основания разработки модели педагогического содействия, а именно: целевые основания, нормативно-правовые основания, теоретико-методологические основания; приводится фрагмент языковой профессиограммы, отражающей вторичные языковые компетенции инженера.

The article considers the model of pedagogical assistance foundations such as: the purpose of educational process, standard legal, theoretical-and-methodological foundations. The job analysis model of an engineer's secondary language competences is given.

Ключевые слова: синергетический подход, системный подход, гуманно ориентированный подход, вторичная языковая образованность, вторичные языковые компетенции инженера.

Key words: synergetic approach, system approach, humanly oriented approach, secondary language competence, engineer's secondary language competences.

Целью данного исследования является разработка модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов технических специальностей университета. Разрабатываемая нами подсистема должна являться частью целостной системы профессионального образования будущих инженеров. При моделировании проектируемого образовательного процесса необходимо выделить не только его основные компоненты, но и основания разработки модели данного процесса, которые являются основными ориентирами и направляющими при содержательном наполнении ее компонентов. К основаниям разработки модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов технических

специальностей мы относим: целевые основания образовательного процесса, нормативно-правовые основания, теоретико-методологические основания.

Целевые основания являются главными, системообразующим основаниями при разработке педагогических моделей. Цель иноязычного образования на технических специальностях университета мы трактуем как вторичную языковую образованность студентов технических специальностей. Это профессионально-значимое свойство человека, приобретаемое в процессе образования, отражающее такую меру овладения техническим иностранным языком, которая обеспечивает способность пользоваться им в различных аспектах профессиональной деятельности при исполнении вторичных языковых компетенций.

В нормативно-правовых документах отражены основные требования общества к образованности выпускников инженерных специальностей. Одним из основных нормативно-правовых ориентиров при построении педагогических моделей являются Государственные образовательные стандарты. В Государственных стандартах высшего профессионального образования для технических специальностей подчеркивается необходимость владения иностранным языком для успешной профессиональной и социальной деятельности в современном глобальном мире [6]. В стандартах третьего поколения подробно прописаны те компетенции будущего инженера, на формирование которых оказывают существенное влияние гуманитарные и социально-экономические дисциплины, а, значит, и дисциплина «иностранный язык», которая оказывает влияние на формирование социально-личностных компетенций, общекультурных, общенаучных, инструментальных и некоторых профессиональных компетенций. Это свидетельствует об огромном потенциале иностранного языка при подготовке высококвалифицированных специалистов инженерного профиля, который используется не в полной мере.

Однако, что касается непосредственно дисциплины «иностранный язык», то в ГОСТах третьего поколения для специалистов естественнонаучных и инженерных специальностей перечислены лишь основные вторичные языковые компетенции, а именно: владение иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников; навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения;

навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики; практического анализа логики различного рода рассуждений; навыками критического восприятия информации. Также указывается примерный объем лексического минимума, который должен составлять 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера [6].

Еще одним нормативно-правовым основанием построения модели является примерная программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей, которая определяет конечные требования к владению иностранным языком при стандартном объеме аудиторной нагрузки (170 часов): «наличие языковой и коммуникативной компетенции, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, для изучения зарубежного опыта в определенной (профилирующей) области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне» [4, С. 13]. Таким образом, данные нормативные документы дают лишь общие направления и ориентиры для моделирования образовательного процесса.

В основании разработки модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов технических специальностей лежат вторичные языковые компетенции инженера, которые полностью не описаны ни в одном из вышеперечисленных документов. Чтобы наиболее точно и полно выявить вторичные языковые компетенции инженера, мы изучили психологические и профориентационные описания профессии инженера, профессиограммы, должностные инструкции, провели опросы и анкетирование преподавателей выпускающих кафедр, инженеров, работающих по специальности, студентов пятых курсов. Для обобщения полученных данных мы использовали «языковую профессиограмму специалиста». Языковая профессиограмма – это динамическая модель профессионально направленного обучения иностранным языкам [2]. Она позволяет в структурированной форме представить иноязычную профессиональную деятельность специалиста и языковые умения, необходимые для ее осуществления. В ней выделяется пять компонентов:

– обобщенные виды профессиональной деятельности с использованием иностранного языка;

– вторичные языковые компетенции специалиста;

– вторичные языковые умения, необходимые для исполнения данных компетенций;

– профессионально ориентированные аспекты, предусмотренные программой;

– типовые профессионально ориентированные задания.

В первом компоненте выделяют три основных вида деятельности: информационно-аналитическая работа, профессиональная деятельность в ходе личного контакта с носителями языка, самостоятельная работа над совершенствованием уровня владения иностранным языком.

Типовая производственная задача (ТПЗ) – это обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения, вплетенных в контекст технологических процессов. Каждая из них содержит цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Таким образом, ТПЗ имеет сложную структуру, в которую входят предметно-технологическая, социальная, психологическая, временная и вторичная языковая компоненты.

Подобная структура профессиограммы позволяет использовать ее как модель, отражающую содержание профессионального образования, достаточно гибкую и способную варьироваться в зависимости от задач и условий образовательного процесса. (Табл. 1)

Данная модель отражает вторичные языковые компетенции инженера, которые являются основанием разработки модели педагогического содействия.

При выборе теоретико-методологических оснований разрабатываемой модели мы исходили из представления о том, что педагогическое содействие представляет собой сложный процесс, осмысление которого должно происходить с разных позиций, поэтому мы остановились на системном, синергетическом и гуманно-ориентированном подходах.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов и с позиции системного подхода данный процесс предполагает выявление его составных элементов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом [3].

Таблица 1

Языковая профессиограмма инженера (фрагмент)

Обобщенный вид профессиональной деятельности инженера	Вторичные языковые компетенции инженера	Вторичные языковые умения, необходимые для исполнения данных компетенций	ТПЗ (типовые производственные задачи с использованием ин. яз.)	Изучаемые профессиональные аспекты
1. Информационно-аналитическая работа	**Поиск информации** на иностранном языке для решения производственных задач **Чтение** печатных, рукописных, электронных текстов с целью извлечения нужной информации и ее анализа: –чтение публицистических материалов по профессиональной проблематике, где авторы высказывают свою точку зрения, отношение к проблеме; –чтение документов (отчетов, справок, писем и пр.); –чтение справочных материалов (информационных сообщений, обзоров, системы помощи к программному обеспечению, документации, прилагаемой к оборудованию и пр.). **Восприятие на слух** высказываний, сообщений, аудио и видео материалов: прослушивание фонограмм, радиопередач, стенограмм на профессиональные темы с целью извлечения нужной информации и ее анализа; просмотр и восприятие видеоматериалов по профессиональной тематике	Умение осуществлять поиск информации по ключевым словам и фразам; умение пользоваться различными видами чтения, а именно: просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим, включая умения: выделить главные мысли, факты, информацию; понять имплицитный смысл (подтекст); понять отношение автора к описываемым фактам; понимать аргументацию и способы ее изложения; умение понимать аутентичную монологическую, диалогическую, полилогическую речь, включая умения: понять основное содержание радиопередачи, видеофильма, лекции по профессиональной тематике, если речь звучит в умеренном темпе	Международная научно-техническая конференция Тендер. Интернациональная команда участников Международная выставка Собеседование с зарубежным работодателем Выезд группы разработчиков за границу на внедрение проекта Остальные типовые производственные задачи уточняются в рамках сотрудничества с выпускающими кафедрами	1. Профессия инженер 2. История развития инженерной мысли в России и за рубежом 3. Известные ученые 4. Новые технологии 5. Применение компьютерных технологий Дальнейший перечень изучаемых тем уточняется в рамках педагогического партнерства

Таким образом, системный подход способствует четкой постановке проблемы, ее логическому развертыванию для последовательного изучения, предоставляет практический аппарат для разработки модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов.

Многие последователи (В.Л. Гапонцева, Е.Н. Князева, В. А. Федорова) отмечают, что большинство существующих систем, а особенно педагогические, являются нелинейными и открытыми. Они редко находятся в равновесном, устойчивом состоянии, а в таком состоянии существует множество путей развития системы, отсутствуют однозначные причинно-следственные связи, поэтому в ходе педагогического исследования возникает необходимость обращения, как к системному подходу при моделировании, так и к синергетическому подходу при описании развития системы и межсистемного взаимодействия, как наиболее точно отражающему диалектику реальной жизни. Применение синергетического подхода позволяет рассматривать содействие становлению вторичной языковой образованности будущих инженеров и вторичную языковую образованность как сложные системы, а также сделать следующие выводы [1]:

1) вторичная языковая образованность – это нелинейная, открытая, сверхсложная педагогическая система, содержащая в себе предпосылки для самоорганизации;

2) возможны несколько вариантов развития вторичной языковой образованности будущего инженера, так как это зависит от сочетания внутренних и внешних целенаправленных факторов системы образования, а также случайных факторов;

3) процесс содействия становлению вторичной языковой образованности будущих инженеров – подсистема их профессионального образования в вузе;

4) одна модель не сможет дать полного описания системы педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности инженера. Необходим комплекс моделей, описывающих различные факторы, уровни или условия развития системы и учитывающий антропосинергизм во взаимоотношениях участников образования.

Выбор гуманно ориентированного подхода обусловлен целевыми ориентирами и социальным заказом, отраженным в нормативных документах [5]. При реализации данного подхода мы опирались на следующие положения:

1) содействие и создание условий каждому участнику образовательного процесса для самореализации своих природоопределенных качеств и свойств в процессе становления вторичной языковой образованности;

2) учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов технических специальностей;

3) паритетность и субъект-субъектность во взаимоотношениях студентов и преподавателей.

Гуманизм проявляется, прежде всего, в целевых приоритетах и во взаимоотношениях, в их демократизации и в отказе от принуждения и формирования. Образующийся человек становится субъектом учения и субъектом самоуправления. Гуманно ориентированный подход является предпосылкой использования педагогического содействия.

Таким образом, при разработке модели мы опирались на нормативно-правовые документы, в которых отражены требования общества к вторичной языковой образованности инженеров; на положения системного, синергетического и гуманно-ориентированного подходов. Основным ориентиром для нас являлась цель иноязычного образовательного процесса на технических специальностях, а именно, вторичная языковая образованность, отражающая вторичные языковые компетенции инженера.

Библиографический список

1. Весна, М.А. Педагогическая синергетика (монография) [Текст] / М. А. Весна.– Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Диалектика познания сложных систем [Текст] / Под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
4. Примерная Программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) [Текст] – Министерство образования Российской Федерации, 2000. – 17 с.
5. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
6. Хуторской, А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / А. В. Хуторской. Проект «Стандарт общего образования».– М., 2002. – 65 с.

Bibliography

1. Dialectics of Complex Systems Understanding [Text] / Ed. by V.S. Tyukhtin. - Moscow: Mysl, 1988. – 316 p.

2. Galskova, N.D., Gez N.I. The theory of Foreign Languages Teaching [Text] / N.D. Galskova, N.I.Gez. – M.: "Academy" Publishing Centre, 2004. – 336 p.

3. Khutorskoy, A.V. (Compiler and Editor). The General Education Subjects Contents of Educational Standards [Text] // A.V. Khutorskoy. «The General Education Standard» Project. – M., 2002. – 65 p.

4. Serikov, G.N. A Human Being's Education and Development [Text] / G.N. Serikov. - Moscow: Mnemosyna, 2002. – 416 p.

5. The Exemplary Program of Foreign Languages Teaching (at Higher Non-Linguistic Schools) [Text]. – The Ministry of Education of the Russian Federation, 2000. – 17 p.

6. Vesna, M. A. Pedagogical Synergetics: Monograph [Text] / M.A.Vesna. – Kurgan: Publishing House of KSU, 2001. – 405 p.

УДК 37
ББК 74

Чиркова Елена Владимировна
преподаватель
Астраханский социально-педагогический колледж
г. Астрахань
Chirkova Elena Vladimirovna
Lecturer
Astrakhan Socio-Pedagogical College
Astrakhan

Подготовка будущих педагогов к созданию ситуации успеха
Future Teacher's Training for Success Situation Creating

В статье рассматривается вопрос о развитии профессиональной направленности будущих педагогов. В основе данной проблемы автор видит отрицательное или неопределенное отношение к профессии, несформированность уверенности в себе как субъекте педагогической деятельности. Решение данной проблемы автор видит в создании ситуации успеха в процессе обучения.

The matter of future teachers' professional development is considered in this article. At the heart of this problem the author sees the negative and indefinite attitude of the students to their future profession, their self-confidence as the subjects of pedagogical activity is not formed yet. The solution of this problem the author sees in creating the situation of success during training process.

Ключевые слова: Успех, ситуация успеха, профессиональная направленность, уверенность в себе.

Key words: success, situation of success, professional direction, self-confidence.

Политические и социальные преобразования в обществе, формирование рыночных механизмов и новых сфер деятельности поставили молодежь перед необходимостью сознательного выбора собственной позиции, целей и средств самоосуществления в быстро изменяющихся условиях жизни, нахождения своего места в мире профессий, осмысления социально-профессиональной роли, ценностного отношения к труду. Зачастую профессиональное становление рассматривалось педагогикой и психологией в контексте выбора профессии. Однако актуальным является его исследование как длительного процесса развития личности во взаимодействии объективных и субъективных факторов в ходе подготовки профессионала. Современные требования профессионального образования ориентируют студентов на самостоятельное присвоение ценностей, поиск личностного смысла в осваиваемой профессии, формирование индивидуального стиля деятельности, построение

профессиональных перспектив, что актуализирует необходимость профессионального становления.

По мнению многих педагогов и психологов, сложность осуществления данного процесса заключается в том, что увеличивается количество студентов, имеющих неопределенные ценностные представления об осваиваемой специальности; слабо выраженные социально-профессиональные навыки анализа информации о рынке труда и осуществления субъективной избирательности в способах выбора и освоения

профессии. Данный аспект проявляется при подготовке будущих педагогов, задачей в деятельности которых является формирование способности подрастающего поколения к достижению успеха в жизненном и профессиональном становлении.

В настоящее время особенно остро стоит проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, способными к эффективному решению воспитательно-образовательных задач. Сложность решения данной проблемы на современном этапе обусловлена многими социально-экономическими факторами.

Воспитательно-образовательная работа в детском саду базируется на ключевых позициях гуманизации целей и принципов педагогической работы с детьми. Качество дошкольного воспитания во многом определяется характером общения и взаимодействия взрослого с ребенком. Анализ исследований показывает, что особенности взаимодействия воспитателя с детьми дошкольного возраста влияют на психо-эмоциональное и личностное развитие ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.); тип отношений к детям и стиль руководства ими определяют взаимоотношения в детском обществе, его структуру, обеспечивают состояние удовлетворенности и психологического комфорта детей в детском саду (Л.Н. Башлакова, Н.А. Березовий, Я.Л. Коломинский, В.Д. Калишенко, А.Б. Николаева и др.). Поэтому у воспитателей, организующих взаимодействие с детьми, должны быть сформированы профессионально значимые личностные качества, теоретические и практические знания, умения и навыки,

мотивационно-ценностные отношения, определяющие профессиональную готовность к взаимодействию, основанному на индивидуальном подходе к ребенку, и успешность его осуществления.

Практика показывает, что, с одной стороны, повышаются требования к педагогу - воспитателю, работающему с маленьким ребенком, подчеркивая социальную значимость и востребованность его профессии, а, с другой стороны, - низкий уровень профессиональной готовности воспитателей к взаимодействию с детьми. Отсюда возникает значимость проблемы формирования у будущих воспитателей готовности к взаимодействию с детьми как условия эффективного осуществления воспитательно-образовательного процесса, повышения профессионального мастерства, гуманизации и сотрудничества с детьми, родителями, коллегами.

В системе профессионального образования большое внимание уделяется среднему звену, которое находится в тесном взаимодействии со сферой труда и направлено на подготовку специалистов-практиков, способных эффективно реализовывать непосредственно сам процесс деятельности. Именно этот образовательный уровень призван обеспечить подготовку практикоориентированных специалистов в сфере дошкольного образования.

Активизация процесса формирования готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми способствует комплекс педагогических условий, включающий: активное использование форм, методов и средств, обусловливающих эффективное формирование компонентов готовности; специальное обучение студентов технологии взаимодействия с детьми; целенаправленное руководство со стороны методиста по педпрактике.Все выше сказанное, привело к осознанию необходимости педагогической помощи студенту в формировании готовности к созданию ситуации успеха в работе с дошкольниками.

Много говорят о значении ситуаций успеха, а готовы ли учителя работать так, чтобы не навредить ребенку? Как сделать обучение интересным? Какова роль ситуации успеха? Знают ли они приемы создания ситуаций успеха? Если знают, то, как часто применяют их на практике? На эти и другие вопросы мы постараемся дать ответы в нашем исследовании.

В последнее время достаточно изучено значение мотива достижения успеха, влияющего на активность субъекта в овладении знаниями. В педагогике категории «успех» и «ситуация успеха» исследовались А.С. Белкиным, Е.В. Коротаевой, А.А. Реаном, Н.Е. Щурковой, В.Ю. Питюковым. Психологи Ф. Хоппе, Д. Маккеланд утверждают, что стремление к успеху или мотив его достижения является важным фактором освоения профессии, так как способствует достижению эффективных результатов в любом виде деятельности. Субъект, мотивированный на успех, обладает большей настойчивостью при достижении цели, социальной смелостью, способностью к построению карьеры.

Педагогами в практике среднего педагогического профессионального образования (колледжа) используется технология создания ситуации успеха. Однако анализ полученных результатов позволил выявить, что неоднократно повторяющийся успех может вызывать деформацию развития личности. Преодоление данного феномена осуществлялось с помощью ситуации неуспеха, так как эмоции неудовлетворенности ориентируют к переосмыслению «Я-образа» и имеющегося опыта, к преодолению трудностей в ходе освоения социально-педагогической деятельности. Между тем и часто переживаемый неуспех приводит к снижению мотива достижения успеха, желанию прекратить освоение профессиональной деятельности, так как позволяет студенту полагать, что он малоспособен к ней.

Современная образовательная ситуация в системе образования характеризуется актуализацией проблемы создания особых условий для развития и проявления успешности будущих педагогов. Это связано, в первую очередь, с необходимостью потребность современного общества в подготовке целеустремленных, активных, творческих, успешных педагогов.

Таким образом, если определить главный смысл подготовки будущих педагогов, то он состоит в том, чтобы создать каждому студенту ситуацию успеха, которая способствует развитию уверенности в себе, повышению самооценки, развитию чувства собственной значимости. Создание ситуации успеха начинается с отношения к студенту как к личности, что предусматривает способность и умение педагога ставить себя в положение

студента, проникаться его состояниями, чувствами. Другими словами, правильно организованная система подготовки будущих педагогов представляет собой ту благоприятную сферу, в условиях которой можно максимально развивать или сформировать потребности и способности каждого студента, что в конечном итоге позволяет сделать более успешной, результативной и эффективной деятельность, которая является значимой для него.

Выяснив, важность использования ситуации успеха, перейдем к рассмотрению некоторых типов ситуаций успеха, которые используются наиболее часто в практической деятельности.

1. Неожиданная радость – это чувство удовлетворения от того, что результаты деятельности воспитанника превзошли его ожидания. С педагогической точки зрения, как считает А. Белкин, неожиданная радость – это результат продуманной, подготовленной деятельности педагога. Педагог должен осознавать свою сопричастность к успеху, осмысливать творческое начало в своей деятельности, должен быть убежден в правильности применяемых методов. Трудно говорить о каких-то специальных приемах создания неожиданной радости. Но что-то общее все-таки существует. Можно выявить определенные закономерности, разработать своеобразные алгоритм педагогических действий.

2. Общая радость состоит в том, что бы воспитанник достиг нужной для себя реакции коллектива. Она может быть подготовленной педагогом или спонтанной, заметной или незаметной.

Общей радостью считают только те реакции коллектива, которые дают возможность ребенку почувствовать себя удовлетворенным, стимулируют его усилия. Общая радость – это, прежде всего эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива.

3. Радость познания. Нужно вспомнить о мотивах – внутреннего побудителя к деятельности, отражающего потребности личности. Радость познания не может вырасти на пустом месте, не может родится без серьезных причин. Ее главное условие – общение. Выращивание познавательного интереса и есть предмет заботы педагога, формирующего радость познания.

Нужно помнить, что: успех открытия надо долго и терпеливо готовить, открывая ребенку возможные связи, отношения между тем, что он достиг, и тем, что ему пока достичь не удается; ребенку следует постоянно внушать, что он может достичь недоступного, что в нем хватит сил, ума. Нужно внушение, поддержка, установка на завтрашнюю радость; ребенок должен быть убежден, что успехом он обязан, прежде всего, самому себе.

Ситуация неуспеха - это субъектное эмоциональное переживание неудовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности. Она не может рассматриваться в отрыве от ситуации успеха, а только лишь как этап при переходе от одного успеха к другому.

Педагогическое назначение ситуации неуспеха, как и ситуации успеха, заключается в создании условий личного индивидуального развития ребенка. Вопрос о ее создании не может подниматься педагогом, если им не учитывается перспектива ее перехода в ситуацию успеха, если педагог не верит в своего воспитанника, не питает оптимизма относительно его успеха. Удовлетворение от личностных достижений должно сопровождать его на протяжении довольно значительного периода, возможно, даже стать привычным для него.

Таким образом, невозможно отрицать тот факт, что успешных детей воспитывают успешные взрослые. Люди, занимающиеся педагогической профессией, одной из самых массовых, публичных и социально-востребованных, испытывают на себе особые нагрузки в плане предъявления своих успехов обществу, в связи с тем, что реальный результат педагогической деятельности «оттянут во времени». Но это только одна сторона медали – «внешняя успешность». Мы считаем, что основанием для оценки педагога как успешного, служит гармоничное соотношение внешней и внутренней успешности. Под внутренней успешностью мы понимаем внутреннюю удовлетворенность педагога своей деятельностью и ее результатами.

Современная образовательная ситуация в системе образования характеризуется актуализацией проблемы создания особых условий для развития и проявления успешности будущих педагогов. Это связано, в первую очередь, с необходимостью потребность современного общества в подготовке целеустремленных, активных, творческих, успешных педагогов.

Библиографический список

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать*:* Кн. для учителя / А. С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. – С. 168
2. Бондарь Е. И. Создание ситуации успеха - условие развития одаренной личности / Е. И. Бондарь и др. // Одаренный ребенок. - 2008. - N 3 (май-июнь). - С. 93-99.
3. 3. Питюков В. И. Основы педагогической технологии. - М.: 1997. – С. 20-27

Bibliography

1. Belkin, A.S. Situation of Success. How To Create It: Teacher's Book / A.S. Belkin. – M.: Education, 1991. – P. 168.
2. Bondar, E.I. Creating a Situation of Success As a Condition of a Gifted Person's Development / E.I. Bondar, et al. // Gifted Child. - 2008. - № 3 (May-June). - P. 93-99.
3. Pityukov, V.I. Bases of Pedagogical Technology / V.I. Pityukov. – M., 1997. – P. 20-27.

УДК 151.8:371.015
ББК 88.37:88.840

Шумакова Ольга Алексеевна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра теоретической и прикладной психологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Shumakova Olga Alekseevna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Психолог образования как субъект профессионального взаимодействия с родителями

Educational Psychologist As a Subject of Professional Interaction with Parents

В статье автор проводит анализ личности и деятельности психолога образования во взаимодействии с родителями, представляет его характеристики как единичного субъекта взаимодействия, проявляющегося в психогностическом, психопраксическом, мотивационно-ценностном, психосоциальном планах, обосновывает существование базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями.

The author analyzes personality and professional activity of educational psychologist while interacting with parents; presents his characteristics as a single subject of interaction, which manifests itself in psychognostic, psychopractical, motivational-and-evaluative, psychosocial plans; justifies the existence of the basic culture of interaction between an educational psychologist and parents.

Ключевые слова: субъект взаимодействия, психолог образования, базовая культура взаимодействия.

Key words: subject of interaction, educational psychologist, basic culture of interaction.

Взаимодействие с семьей является одной из наиболее сложных сфер деятельности в образовании, поскольку в современных условиях жизни взрослый человек-родитель отдает большую часть времени карьерному росту, ведению индивидуального предпринимательства или, наоборот, поиску работы, заботе об экономической выживаемости семьи и т.д., хотя потребность в успешном взаимодействии с образовательным учреждением при дефиците личного времени остается для родителя актуальной. Исследования, проведенные Фондом «Общественное мнение» в 2007 и 2009 годах, указывают, что родители ожидают усиления индивидуализации обучения, воспитания и развития детей, повышения комфортности образовательного процесса. Семья

нуждается в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении воспитания ребенка. Образовательное учреждение становится и центром образования детей, и культурным центром для населения, и носителем психолого-педагогической культуры. Система психологического сопровождения и обеспечения обучения, воспитания и развития ребенка в образовательном учреждении становится не только нормой реализации образовательных задач, но и необходимым компонентом образовательной системы.

Несмотря на постоянное обновление исследований в области психологического обеспечения образования, выявление необходимых условий становления специалиста высокого уровня, противоречие между запросом современного общества на качественно подготовленного специалиста и недостаточным уровнем готовности молодых специалистов для продуктивной профессиональной деятельности все более обостряется. Начинающий трудовую деятельность в образовательном учреждении выпускник вуза оказывается неспособным взаимодействовать в профессиональной среде, испытывает трудности в установлении контактов с учениками, их родителями. Владение общепрофессиональными умениями не обеспечивает решение этой проблемы, а зачастую и осложняет ее: у выпускника отсутствует гибкость в выборе форм и методов взаимодействия, преобладают стереотипные, шаблонные, нецелесообразные действия, далекие от культурных ценностных ориентиров.

Становление личности психолога образования, особенности его взаимодействия с другими участниками образовательной системы исследуются в работах Л.А. Головей, И.В. Дубровиной, В.В. Зацепина, Е.И. Казаковой, А.К. Колеченко, Р.С. Немова, Р.В. Овчаровой, Г.С. Сухобской и др. В большинстве своем исследования затрагивают практико-ориентированные вопросы, связанные с конкретными формами и методами работы психолога с обучающимися и воспитанниками образовательных учреждений. В настоящее время исследования в области профессиональной культуры психолога образования как субъекта системы взаимодействий в образовании ведутся в следующих направлениях:

1) обоснование профессиональной культуры как психолого-педагогической реальности (В.И. Долгова, И.В. Дубровина, Н.И. Исаева, Н.И. Лифинцева, Р.В. Овчарова, В.А. Сластенин и др.);

2) особенности деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях разного типа и вида (И.В. Дубровина, С.Н. Щербакова, А.А. Осипова, Л.Б. Шнейдер и др.);

3) профессиографическое описание деятельности педагога-психолога (И.А. Зимняя, И.В. Дубровина, В.И. Долгова, Л.А. Григорович и др.);

4) ценностные, нравственные, духовные, этические аспекты культуры педагога-психолога (И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн, О.В. Хухлаева, Л.Б. Шнейдер и др.);

5) исследования подготовки специалистов области образования к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса (Н.В. Бордовская, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, А.А. Реан, Е.И. Рогов, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, Р.В. Овчарова, А.Р. Фонарев и др.);

6) психолого-педагогические технологии оптимизации детско-родительских отношений (Ю.В. Баскина, Г.В. Бурменская, А.Я. Варга, А.Г. Лидерс, Л.В. Полякова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Л.Б. Шнейдер и др.);

7) компетенции и компетентность педагога-психолога (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Семикин и др.).

Проведенный анализ исследований показал, что психолог как субъект образования является носителем общей профессиональной культуры специалиста образования, которая характеризуется как профессиональное мастерство, позволяющее в профессиональной деятельности определять свою профессиональную позицию, инициировать субъект-субъектные отношения, удовлетворять потребность в обновлении содержания профессиональной деятельности, детерминировать психологическую устойчивость в сложных отношениях между субъектами образовательной среды, индивидуализировать способы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Профессиональная культура психолога образования связывается с системой взаимодействий участников образовательного процесса (Р.А. Анисимова,

Н.Н.Буланова, И.В. Гребенников, И.В. Дубровина, Н.И. Исаева, Р.В. Овчарова, Л.Б. Шнейдер и др.), с профессиональной деятельностью психолога в образовательном учреждении (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Н.И. Лифинцева, Р.В. Овчарова и др.). Особенности профессиональной культуры психолога связаны с принятием ценностей профессии, с приобретением особого видения окружающего мира, особого отношения к взаимодействию с другими, целью которых является психологическое здоровье детей [1].

Профессиональная культура личности психолога определяет ценностно-смысловые отношения к образовательным задачам, индивидуально-личностные характеристики, проявляющиеся во взаимодействиях психолога с субъектами образовательного процесса, отражает его личный и индивидуальный опыт решения профессиональных и жизненных задач, личностную зрелость. Цель и содержание профессиональной деятельности психолога образования предопределяют субъектно-деятельностные и личностные особенности его профессиональной культуры. С одной стороны, это качественная характеристика профессиональной деятельности психолога образования, отличающаяся устойчивым сочетанием профессиональных знаний, умений и отношений, с другой стороны, это характеристика психолога как субъекта этой деятельности, неповторимой и уникальной личности, проявляющейся в индивидуальных и личностных свойствах носителя культуры, способного решать социальные и педагогические задачи психолого-педагогическими средствами.

Особой сферой приложения профессиональной культуры психолога образования является взаимодействие с родителями, которое представляется сложным многообразным процессом взаимосвязанного и взаимообусловленного изменения субъектов, реализации как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений (А.С. Белкин, А.Б. Добрович, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, Е.В. Коротаева, И.С. Кон, А.В. Меренков, Л.А. Петровская, И.И. Рыданова, О.Н. Шевлюкова и др.). Федеральный государственный стандарт общего образования субъектами образовательного процесса называет учащихся, их семьи, социальные и профессиональные

группы, административные институты и институты гражданского общества. Субъект образовательного процесса одновременно является субъектом образовательной потребности, предъявляющей свой запрос к системе образования. Взаимодействия в образовании представлены единичными и совокупными субъектами – личностью, группой, коллективом [2].

К субъекту взаимодействия с родителями на уровне личности в образовании мы относим обучающихся и педагогов образовательного учреждения; на уровне группы – психолого-педагогическую комиссию, предметную комиссию, временные творческие группы педагогов (по подготовке воспитательных мероприятий, предметных и спортивных олимпиад и т.д.), группы обучающихся; на уровне коллективного субъекта взаимодействия – педагогический коллектив образовательного учреждения.

Родители как субъект взаимодействия в образовании проявляются на уровне личности, группы и коллектива. Родитель как единичный субъект взаимодействия предстает во взаимодействии с психологом как личность, характеризующаяся уникальными свойствами и качествами. Групповым субъектом взаимодействия со стороны родителей является семья обучающегося и воспитанника, временные группы родителей по решению образовательных задач, инициативные группы родителей, родительский комитет и т.д. Коллективный субъект взаимодействия со стороны родителей представлен родительским коллективом образовательного учреждения. Таким образом, взаимодействие в образовании является полимерным и полисубъектным; субъекты взаимодействия с родителями в образовании анализируются по категориям цели, предмета, способов взаимодействия и обратной связи.

Выступая как участник коллективного или группового субъекта взаимодействия, психолог организует взаимодействие в личностном плане и характеризуется как единичный субъект взаимодействия с родителями, который проявляется в психогностическом, психопраксическом, мотивационно-потребностном, психосоциальном аспектах.

Психогностический аспект взаимодействия включает профессиональные знания, расширение опыта взаимодействия с родителями, способность переводить информацию сначала в план теоретических, а затем эмпирических

знаний. *Психопраксический* аспект указывает на воплощение общепрофессиональных и специальных для взаимодействия с родителями умений, в основе которых лежит целеполагание, прогнозирование, проектирование, внедрение достижений науки и передового опыта в практику профессиональной деятельности. *Мотивационно-ценностный* аспект отражает движение мотивов во взаимодействии с родителями, ценностные ориентиры психолога, его нравственные убеждения, культурные ценности, нравственно ориентированные образы способов достижения результатов взаимодействия. *Психосоциальный* аспект характеризуется воплощением свойств личности психолога в процессах самоактуализации и самореализации во взаимодействии с родителями.

Сложившиеся взгляды на роль психолога в системе образования предполагают, что, с одной стороны, семья – источник и естественная среда развития ребенка, с которой должен работать психолог и условия которой необходимо учитывать при работе с обучающимися, с другой стороны – семья является источником опыта, который переносится в ситуацию образования и приобретает новое качество, поэтому психолог образования работает уже с этой системой опыта ребенка (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, А.П. Тряпицына, О.В. Хухлаева, Т.И. Чиркова и др.). Проведенный нами анализ исследований позволил установить содержание взаимодействия психолога образования с родителями как обусловленное локусом потребности, целью, предметом, психолого-педагогическим решением, выбором способов взаимодействия и обратной связи.

Локус потребности взаимодействия психолога образования с родителями образован узловыми точками взаимоопределения психолого-педагогических проблем образования обучающихся и воспитанников. В таких точках происходит согласование запросов, генерируются потребности. Локус потребности психолога и родителей во взаимодействии сосредотачивает в единстве цель, предмет, психолого-педагогические решения, воплощаемые в способах взаимодействия и обратной связи психолога с родителями.

Цель взаимодействия психолога с родителями – сохранение и укрепление психологического здоровья детей, психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса.

Предмет взаимодействия психолога с родителями – психолого-педагогические проблемы образовательного процесса.

Психолого-педагогическое решение – моделирование ситуации взаимодействия, конкретизация запроса, целей, задач, анализ исходных данных, осознание собственных ресурсов, проектирование и прогнозирование взаимодействия, самоопределение в ситуации взаимодействия.

Способы взаимодействия психолога с родителями – психолого-педагогические методы и технологии.

Обратная связь: понимание, принятие, ответная реакция в форме практического действия, вербального и невербального соответствия воздействию.

Проведенный анализ привел нас к пониманию того, что содержание взаимодействия с родителями предполагает особую сферу профессиональной культуры, проявляющуюся в плане личности, индивидуальности, профессиональной подготовленности психолога. Выступая как субъект профессионального взаимодействия с родителями, психолог выполняет функцию приобщения к психологической культуре родителей и детей, решает задачу по сути своей культуросозидающую, заключающуюся в повышении уровня общепсихологической культуры детей и взрослых. Взаимодействие психолога образования и родителей представлено как взаимодействие двух культур, профессиональной и социальной, с образующейся областью пересечения, которая приводит к общему знаменателю смыслы деятельности психолога образования и родителей, определяет общность профессиональных и родительских потребностей. В этом пересечении возникает феномен базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями как основа, инвариант профессиональной культуры, обеспечивающий успешное решение задач взаимодействия психолога с родителями как субъектом образования; базовая культура этого взаимодействия, составляя существенную характеристику сознания, деятельности и личности психолога, характеризует

психолога как субъекта взаимодействия с родителями, проявляет его профессиональные особенности в этом взаимодействии, функционально обеспечивает качество его профессионального становления.

Библиографический список

1.Дубровина, И.В. Психологическая служба в современном образовании [Текст] / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.

2.Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

Bibliography

1.Dubrovina, I.V. Psychological Service in Modern Education [Text] / I.V. Dubrovina. – SPb.: Peter, 2009. – 400 p.

2.Zimnyaya, I.A. Educational Psychology [Text] / I.A. Zimnyaya. – Rostov-on-Don: Feniks, 1997. – 480 p.

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 410(943.21):33
ББК 81.2Тат–3

Калганова Гульнара Фаритовна
кандидат филологических наук
г. Казань
Kalganova Gulnara Faritovna
Candidate of Philology
Kazan

Из опыта реализации татарского языка в финансово-экономической литературе в 1920-1930-х годах
The Tatar Language Realization in Financial and Economic Literature in 1920-1930s

В данной статье излагаются результаты исследования функционирования татарского языка в финансово-экономической литературе в 1920-1930-х годах, в период активизации языковой политики в стране. Оригинальные и переводные источники дают яркое представление о масштабности и востребованности данных материалов, а также о своеобразии специальной лексики.

The article presents the researching results of the Tatar language realization in financial and economic literature in 1920-1930s, during the period of active usage of the language policy. There are the original and translated sources that present both the volume of these materials and demands for them, as well as peculiarities of the special vocabulary.

Ключевые слова: финансово-экономическая литература, специальная экономическая лексика, реализация татарского языка, тематика.

Key words: financial and economic literature, special economic vocabulary, realization of the Tatar language, issues.

Подготовка статьи осуществлена при поддержки РГНФ, грант № 11-14-16018а/В/2011.

В новый период истории нашего государства (с распадом Советского Союза) «пришли в действие механизмы», некогда утратившие свои силы. Одним из таких «механизмов» стало возрождение национальных языков, поднятие их до статуса государственных, внедрение их во многие сферы жизнедеятельности. В финансово-экономической сфере по сравнению с образованием, СМИ, культурой татарский язык внедряется достаточно тяжело. Мало оригинальных учебников, специализированных журналов, брошюр и т. д. Поэтому интересным может быть взгляд в прошлое, когда уже имелся опыт

реализации татарского языка в исследуемой сфере, а именно в 20–30-х годах прошлого столетия.

Языковая политика в рассматриваемый период по всей стране характеризовалась усилением позиций региональных языков. В Татарстане это выражалось изменениями языковых норм, упрощением алфавита и письменности, введением татарского языка на всех уровнях образования, процессом «коренизации», суть которой заключалась в переводе делопроизводства на национальный язык и «воспитания» национальных кадров.

Реализация татарского языка (далее по тексту – РТЯ) в финансово-экономической сфере начинает претворяться со дня принятия Постановления ЦИК ТССР от 30 апреля 1924 года и Инструкции по РТЯ в кооперативных учреждениях и предприятиях ТССР того же года. Кооперативы и другие организации согласно этой инструкции подразделялись на первичные кооперативы с преобладанием татарского или нетатарского населения. Первые кооперативы должны были вести свое внутреннее делопроизводство, книги, протоколы, списки, ведомости, а также переписку с областными, кантонными и кооперативными учреждениями и госорганами ТССР на татарском языке. Согласно этой инструкции счетоводство и отчетность также должны были оформляться на татарском языке [7, с. 28–29].

Для претворения в жизнь данных решений Наркоматами по соответствующим отраслям кооперации принимались следующие меры:

а) вводилось достаточное количество ответственных и технических сотрудников татар или владеющих татарским языком и письменностью в областных, кантонных и районных органах;

б) организовывавались курсы-кружки для обучения татарскому языку имеющегося состава сотрудников;

в) издавались на татарском языке уставы соответствующих видов кооперации и других учреждений, счетоводные книги, бланки для первичных татарских кооперативов, брошюры, а также руководства и пособия на татарском языке по соответствующим отраслям кооперации и т.п. [7, с. 31–32].

Среди финансово-кредитных учреждений, в которых велась работа по РТЯ в «Переписке Наркомата финансов», отмечаются следующие: Казанское общество Взаимного кредита, Татарский банк (Государственный банк), Сельхозбанк, Налоговое управление ТНКФ, Сельпредпромсоюз, Росгосстрах, Татстрах, Торгово-промышленный банк и др.

Финансово-экономическая литература на татарском языке в регионе в рассматриваемый период выпускалась в достаточно большом объеме, о чем свидетельствуют архивные документы и данные Книжной палаты ТАССР.

Весь рассматриваемый материал можно разделить на *общие вопросы политической экономии, объекты финансово-экономической деятельности и финансово-экономические операции.*

В разделе *общих вопросов* представлены как оригинальные, так и переводные работы: «Эш һәм капитал» Б. Свидерского (1919); «Сәяси икътисад» Г. Баембетова (1921, 1922); «СССР экономикасы» А.Ахмедова (1924); «Иҗтимагый икътисад» Г. Ходаярова (1926); «Икътисади җәгърафия сабаклары» (1931) и др. (Примеры, извлеченные из источников на арабской и латинской графике, в статье приводятся на кириллице. — Г. К.).

Первый объемный труд (328 стр.) об экономике как науке на татарском языке — авторское издание Гыйлемдара Баембетова «Сәяси икътисад» («Политическая экономия»). Основными читателями книги, по определению самого автора, должны были стать рабочие, крестьяне, красноармейцы и молодежь. Всего в работе 5 глав: Икътисад гыйлеме нәрсә?; Алмашуның тәрәкъкый итүе товар; Алмашу хуҗалыгы; Сәүдә капиталы. Капитал; Сәнәгать капитализмы. В работе наиболее подробно описаны основы капиталистического производства в силу еще малой исследованности социалистического характера производства. Например, в 5 главе представлены 22 темы, среди которых: Сәнәгать капиталының оешмасы; Эшче көченең кыймммәте; Үзгәрә торган капитал, даими капитал һәм кушымта кыймммәт; Эш хакы; Эшче оешмалары; Бурыч (кредит); Акционер ширкәтләре; Биржа һәм спекуляция; Капиталның үсүе һәм мәркәзиләшүе h. б. [1].

Следующей достаточно крупной работой в этой области стала книга Г. Худаярова «Иҗтимагый икътисад» («Политическая экономия»), изданная в 1925 году в объеме 285 страниц. Эта работа была начата автором в 1920 году. В то время, по мнению Г. Худаярова, было мало книг в этой области не только на татарском, но и на русском языке [6, с.3]. Требовались новые учебники. Книга Г. Худаярова была написана по требованию татаро-башкирского центрального бюро при ЦК РКП(б). Отличие этого издания от предыдущего — более подробное описание докапиталистических форм экономики. В работе всего три, но объемные, главы: Алмашсыз хуҗалык; Аксакал җәмәгате; Феодализм җәмгыяте [6].

Второй раздел изданий объединяет *объекты финансово-экономической деятельности:* **коммуны** — коллективные хозяйства с полным обобществлением всего имущества ее членов и с равным распределением доходов; **артели,** в которых обобществлялись основные средства производства (сельские, производственные артели); **кооперации и потребительские общества; колхозы; кредитные учреждения** (госбанк, акционерные и кооперативные банки, общества взаимного кредита для кредитования частной промышленности и торговли, сберкассы); **биржи.**

Среди брошюр, посвященных раскрытию сути новых видов коллективных хозяйств, можно выделить переводные работы П. Я. Тадеуша («Вак хуҗалыктан күмәк хуҗалыкка»); С. С. Крутошинского («Коллектив хуҗалыклар оештыру турында нәрсә белергә кирәк»), Ф. Березовского («Кызыл Октябрь» коммунасы»), Н. Скворцова («Күмәк хуҗалыклар өчен ике яклы ысул белән хисап йөртү кулланмасы»), а также другие издания («Коммуналар хакында инструкцияләр һәм низамнар», «Авыл хуҗалыгы артеле уставы», «Имгәнүчеләр производственный артеленең уставы») и др.

Коллективные хозяйства противопоставлялись кооперативному движению, объединившему относительно зажиточных крестьян на селе, производящих, в свою очередь, товарную продукцию. **Кооперации** и связанным с ней **потребительским обществам,** распределявшим продукты и промтовары в городах и на селе, посвящены следующие издания: переводные

работы В. И. Ленина о кооперации («Кооперация турында»); **работы о различных видах кооперации** таких авторов, как Р. Арский, С. Базыкин, С. Грачев, С. Бакиев, Е. Алмаев, Г. Б. Кадыйров, С.Крылов, М. Искандеров, В. Махов, Т. Салихов, П. Севрук, С. Файзуллин и др.; **общие вопросы коопераций и потребительского общества** — в следующих брошюрах: «Казан үзәк эшчеләр кооперативы»; «Кооператив ширкәтләр хакында декрет, карарлар һәм кооператив ширкәтләр белән таныштыргыч китап» и др.; уставы: «Потребитель ширкәтләре уставы», «Авыл хуҗалыгы кооперация поселогы ширкәтенең уставы» и др.; **счетоводство, учет в кооперативах и финансовые операции в потребительском обществе:** «Авыл җәмәгать кибетләренең хисап дәфтәрләрен алып бару турында инструкция», «Исәп дәфтәре», «Кооперативларда хисап йөртү эшләре өчен кулланма» К. Нигматуллина, «Потребитель җәмгыятендә финанс эшләрен ничек йөртергә» Л. М. Лещинского и др.

Одна из объемных работ в этой области — «Кооперация әлифбасы» (под редакцией Ф. Султанбекова, составитель Мухит Искандеров), изданная в Казани в 1926 году объемом в 224 страницы. В книге 12 глав, названия которых очерчивают широкий круг затрагиваемых проблем в области кооперативного движения в целом. Среди них: Кооперация нәрсә? Чит илләрдә кооператив хәрәкәтнең тарихы; Россиядә кооператив хәрәкәтнең тарихында аерым моментлар; Потребитель кооперациясе; Кустар-промысел кооперациясе; Инвалидлар кооперациясе; Торак кооперациясе; Кооператив оешмаларның капиталлары; Кооператив оешмаларда идарә-контроль үзәкләре; Кооператив оешмаларын тору тәртибе и др. [3].

Подавляющее большинство работ по кооперации было посвящено кооперации на селе: «Сельскохозяйственная кооперация. Кооператив кружоклары, кооператив курслары һәм авылдагы актив кооператорлар өчен» С. Бакиева; «Авыл кооперациясе» С. Крылова и др. В этих изданиях дается определение сельскохозяйственной кооперации, отмечаются виды кооперативных учреждений на селе, а также примерный устав. В брошюре С.Бакиева читаем: «Авыл хуҗалыгы кооперациясе дигән сүзнең мәгънәсе, үз

эченә бик күп төрле организацияләрне сыйдыра. Үзенең максатларына, вазифаларына карап, авыл хуҗалыгы кооперациясе төрле тармакларга бүленә. Аларның бездә иң күп таралганнары шулар: 1) авыл хуҗалыгы ширкәтләре, 2) бурыч ширкәтләре, 3) сөт кооперативлары, 4) артельләр, коммуналар һәм башкалар» [2, с. 7].

С восстановлением денег начинают функционировать кредитно-денежные отношения и соответственно **кредитные учреждения**. Среди работ, посвященных этой тематике: «Бурыч ширкәтләре өчен үрнәк уставы», «Авыл хуҗалыгы һәм бурыч ширкәте уставы» и другие уставы; две брошюры Г. Р. Шмидта «Авылда акча салу», «Ссуда аласың килсә, үз ширкәтеңдә салым акчасы (вклад) күбәйтергә тырыш»; **по сберегательным кассам:** «Советлар Союзында саклык кассалары һәм аларның эшләре» В. Громова, В. Введенского и др.; литература ознакомительного плана (календари, памятки и т. п.) по сберкассам; вопросы **выдачи кредитов и ссуд** представлены в следующих работах: «Ашлык бәрабәренә ссуда бирү, шулай ук ашлыкны кредит оешмалары аркылы сату» В. Г. Зеленского; «Крестьяннарга кредит бирү һәм аның теләкләре» и т. п.; вопросы **банковского дела** рассматриваются в таких брошюрах, как: «Крестьян белән вклад (акча салу) турында әңгәмә», «Татар банкының уставы» и др.

К финансово-экономическим операциям можно отнести **страхование, налогообложение, финансовый учет, бюджет и планы, государственные займы.**

Серьезной работой, изданной на татарском языке и посвященной вопросам учета, является книга К. Ихсанова «Гомуми бухгалтерия» («Общая бухгалтерия»), вышедшая в свет в 1926 году в объеме 264 страниц. Во вступительной части учебника сообщается, что в 1923 году при содействии Татнаркомфина были открыты курсы для татар бухгалтеров и счетоводов, поскольку в таких специалистах была потребность. Обеспеченность этих курсов материалами на татарском языке, по словам К. Ихсанова, была очень плохой. Литература по бухгалтерии вовсе отсутствовала. Автор старался написать краткий и понятный для всех курс бухгалтерии, чтобы любой человек

без преподавателя мог познакомиться с основными положениями учебника [4, с.3].

В учебнике выделено 28 тем, среди которых: Капитал һәм баланс; Баланста үзгәрешләр; Хисаплар; Товар хисаплары; Капитал хисабы; Бухгалтерия дәфтәрләре; Касса һәм агымдагы хисаплар; Милек хисаплары; Файда-зарар хисабы; Бәяле кәгазьләр; Вексельләр учеты; Перевод һәм ссудалар; Ширкәт хуҗалыклары; Акцияле ширкәтләр; Гамәлият, һ.б. [4].

По всему учебнику, там, где встречается экономическая терминология, автор приводит русский вариант слова. Например, во вступительном разделе книги вводятся следующие термины: кешенең ихтыяҗы — потребность, хуҗалык бәрәкәтләре — хозяйственные блага, эш-хуҗалык эше — хозяйственная деятельность, эшләп чыгару хуҗалыклары — производительное хозяйство, күчмә милек — движимое имущество и др. [4, с.8–9].

Таким образом, в 1920–1930-е годы была издана татароязычная финансово-экономическая литература с разнообразной тематикой. Объем данной статьи не позволяет представить всю специальную литературу на татарском языке. Что касается лексикографических особенностей, нужно отметить следующее.

Татарская лексикография в прикладном аспекте решала задачу создания для каждой отрасли знания двуязычных, толковых, терминологических словарей. Финансово-экономическая терминология была представлена, в основном, в «Русско-татарском политическом словаре» (1918), «Русско-татарском полном политическом карманном словаре» (1918), «Словаре сельско-хозяйственных терминов» (1924), «Политическом словаре» (1925) и др.

Для представления процесса введения специальной экономической лексики рассмотрим вкратце толковый политический словарь «Сәяси лөгать» («Политический словарь») [5]. Составителями словаря были Г.Нигъмәти, М.Мөхәммәдов, С.Шәрәфетдинов, которые большое место уделили терминам, связанным с политическими, экономическими, историческими событиями. Словарь составлен на основе арабской графики и арабского алфавита.

Лексический состав экономического слоя словаря (134 лексические единицы) выглядит следующим образом: большую часть (81,3%) составляют

слова, заимствованные из русского языка и западных языков. Среди этих заимствований – основные денежные единицы зарубежных стран, экономические понятия рыночной экономики, а также неологизмы, связанные со строительством социализма в стране: аннексия, экономист, экономика, экспроприация, эксплуатация, электрификация, эмиссия, индустрия, таможенный пошлина, транзит, трестлар, дефицит, разверстка, реклама, рента, жилтоварищлык, фабзавком, фискаль, финансист, финансовый капитал, кооперация, капитализм, кассация, калькуляция, концерн, конкуренция, квалификация, квитанция, госплан, национализация, нарком, НЭП и др.

Доля татарских и арабских слов в словаре незначительная – 12%, среди них: икътисади шура – экономический совет; икътисад – экономика; икътисади сәясәт – экономическая политика; сәмән – капитал; сәркәтиб – секретарь; көнкүреш – бытовой; кира – аренда; хосусый милек – частная собственность; әйбер җитештерү – производство товара; карар – решение и др. Среди полукалек представлены: акционер җәмгыяте; вәзирлек портфеле; төп законнар; дәүләт страхованиясе; капитал җыйнау; капитал үзәкләшү и др.

В результате анализа выше приведенных источников можно сделать вывод в том, что финансово-экономическая научная и популярная литература на татарском языке в 1920–30-е годы была представлена весьма широко, освещены практически все ее сферы применения. Это, можно сказать, было «золотым веком» татарской финансово-экономической отрасли знаний. В последующие десятилетия круг освещаемых вопросов и объем самой литературы сужается, специальная лексика все больше русифируется.

90-е годы прошлого столетия с приобретением татарского языка статуса государственного дали толчок новому этапу его жизнедеятельности: расширению сфер функционирования, совершенствованию его терминосистем, возрождению утраченных ценностей и нахождению новых.

Библиографический список

1. Баембетов Г. Сәяси икътисад / Г. Баембетов. – Казан: Шәрык коммунистлары мәркәз бюросының нәшр., 1921. – 328 б.

2. Бакиев С. Авыл хужалыгы кооперациясе / С. Бакиев. – Казан: Татсоюз, 1926. – 62 б.

3. Искәндәров М. Кооперация әлифбасы / М. Искәндәров. – Казан: Татар. дәүләт нәшр., 1926. – 224 б.

4. Ихсанов К. Гомуми бухгалтерия / К. Ихсанов. – Казан: Татар. дәүләт нәшр., 1926. – 264 б.

5. Сәяси лөгать = Политический словарь. / Төз. Нигъмәти Г., Мөхәммәдов М., Шәрәфетдинов С. – М.: СССР халыклары нәшр., 1925. – 200 б.

6. Ходаяров Г. Иҗтимагый икътисад / Г. Ходаяров. – Казан: Татар. матбугат һәм нәшр. кооперативы, 1925. – 287 б.

7. Языковая политика в Республике Татарстан. Документы и материалы (20-30-е гг.). – Казань: Магариф, 1998. – 207 с.

Bibliography

1. Baembetov, G. Political Economy / G. Baembetov. – Kazan: East Communists' Central Bureau Publishing House, 1921. – 328 p.

2. Bakiev, S. Agricultural Sector Cooperation / S. Bakiev. – Kazan: Tatsouz, 1926. – 62 p.

3. Iskanderov, M. ABC of Cooperation / M. Iskanderov. – Kazan: The Tatar Government Publishing House, 1926. – 224 p.

4. Ikhsanov, K. General Accounting / K. Ikhsanov. – Kazan: The Tatar Government Publishing House, 1926. – 264 p.

5. Khodayarov G. Political Economy / G. Khodayarov. – Kazan: Tatar Press and Publishing House Cooperation, 1925. – 287 p.

6. Langugae Policy in the Republic of Tatarstan. Documents and Materials (20–30s). – Kazan: Magarif, 1998. – 207 p.

7. Political Dictionary / G. Nigmati, M. Mokhammadov, S. Sharafetdinov. – M: The USSR Publishing House, 1925. – 200 p.

УДК 803.0+801.7
ББК 81.43 Нем - 3

Кириллова Юлия Николаевна
старший преподаватель
кафедра перевода и межкультурной коммуникации
Алтайская государственная педагогическая академия
г. Барнаул
Kirillova Yulia Nikolayevna
Senior Lecturer
Chair of Translation and Intercultural Communication
Altai State Pedagogical Academy
Barnaul

Тематическая группа «спорт» как источник семантических трансформаций

The *SPORT* Thematic Group as a Source of Semantic Transformations

Данная статья посвящена вопросам системной организации спортивной лексики в немецком языке. Описание семантической организации словаря осуществляется посредством классификации лексических единиц по тематическим группам. В статье рассматриваются основные тематические группы, объединяющие спортивные номинации по общности семантических компонентов.

The article is devoted to the issues of system organization of the sport vocabulary in the German language. The description of semantic structure of the vocabulary is realized by means of classifying lexical units into thematic groups. Some thematic groups of sports nominations organized according to their semantic components are described in detail.

Ключевые слова: понятийная сфера «спорт», семантическая организация спортивной лексики, тематические группы.

Key words: *SPORT* conceptual sphere, semantic structure of the sport vocabulary, thematic groups.

Как известно, словарный состав языка представляет собой сложно устроенную лексическую систему. Слова, входящие в ее состав, существуют не хаотично и изолированно друг от друга, а связаны между собой многообразными смысловыми связями.

Одним из недостаточно разработанных вопросов в немецком языке, получившем лишь частичное освещение в работах Е.В. Розен [2], является описание системной организации номинаций из сферы спорта, и в данной статье предпринимается попытка представить семантическую организацию спортивной лексики в немецком языке.

Одной из эффективных исследовательских процедур, посредством которой осуществляется описание семантической организации словаря,

является его классификация по семантическим полям и тематическим группам [1, 3, 4, 5]. Как отмечает Ф.П. Филин, наиболее удобным методом описания объёмного и разнородного лексического материала принято считать деление на тематические группы [4: 231].

При этом тематические группы определяются как «объединения слов, основывающиеся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений» [4: 231]. Таким образом, основополагающим критерием выделения данных разрядов являются не языковые связи, а содержание обозначаемых словами понятий.

Тематические группы объединяют слова по наиболее общему семантическому признаку на основе общности значения, так как в совокупности эти лексемы благодаря наличию некоторых общих семантических параметров покрывают определённый фрагмент действительности. В рамках одной тематической группы выделяются также тематические подгруппы, объединяющие слова по общности частных семантических компонентов.

В результате анализа семантики всей совокупности спортивных номинаций (810 лексических единиц), отобранных из словаря Duden Deutsches Universalwörterbuch [6], нами были выделены 14 основных тематических групп, репрезентирующих наибольшее количество лексем: 1. виды спорта; 2. спортивные упражнения, технические и тактические приемы; 3. спортивный инвентарь, спортивные снаряды, приспособления, спортивная форма и снаряжение; 4. спортивные состязания по их квалификации; 5. составные части спортивных состязаний; 6. спортивные сооружения и места проведения состязаний; 7. наименования тренерского и судейского состава; 8. наименования спортсменов и спортивных коллективов; 9. физическое состояние и навыки спортсмена; 10. наименования правил игры и их нарушений; 11. единицы учета и контроля за игрой; 12. этапы спортивного состязания; 13. итоги спортивных состязаний; 14. наименования спортивных достижений и наград. Однако в рамках одной статьи не представляется возможным рассмотреть все выделенные тематические группы, поэтому мы остановимся лишь на семи из них.

I. ВИДЫ СПОРТА

Данная тематическая группа насчитывает в общей сложности 184 спортивные номинации и распадается на три тематические подгруппы: 1. наименования зимних видов спорта; 2. наименования летних видов спорта; 3. наименования прочих видов спорта.

1. Наименования зимних видов спорта.

К данной тематической подгруппе относятся лексемы, служащие для наименования видов спорта, по которым тренировка и проведение соревнований осуществляется с использованием специальных поверхностей (лед, снег), например: *Biathlon, Bobsleigh, Skeleton, Curling, Eiskunstlauf, Eislauf, Eisschnelllauf, Riesenslalom, Skisprung, Eishockey, Skiakrobatik, Skispringen* и др.

2. Наименования летних видов спорта.

Данная тематическая подгруппа охватывает лексические единицы, обозначающие виды спорта, для занятия которыми не требуется специальных поверхностей (ср. зимние виды спорта), а тренировка и организация соревнований по ним осуществляется, как правило, в теплое время года: *Rudersport, Segelsport, Radsport, Kanusport, Golf, Reitsport, Segelsport, Baseball, Triathlon, Hammerwerfen, Kugelstoßen, Fußball, Hockey, Weitsprung, Hochsprung, Sprint, Hürdenlauf, Hindernislauf, Rugby, Staffelwettbewerb, Kricket, Paintball* и др.

3. Наименования прочих видов спорта.

Эта тематическая группа включает лексемы, которые используются для наименований видов спорта, которыми можно заниматься независимо от времени года, например: *Basketball, Badminton, Boxen, Darts, Ringen, Freistilringen, Volleyball, Handball, Gymnastik, Judo, Aikido, Karate, Sumo, Taekwondo, Tischtennis, Sambo, Turnen, Schach, Bridge, Poker, Squash* и др.

II. СПОРТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, ТЕХНИЧЕСКИЕ И ТАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

Данная тематическая группа объединяет 145 лексем. Входящие в ее состав слова, характеризуются разнообразием семантики и обозначают не только спортивные упражнения, но и приемы и средства, целенаправленно используемые для решения определённых двигательных и тактических задач в процессе соревновательной деятельности и на этапе тренировки. В рамках

данной тематической группы можно выделить три тематические подгруппы: 1. наименования спортивных упражнений, выполняемые без использования снарядов; 2. наименования спортивных упражнений, выполняемые со специальными снарядами; 3. наименования технических и тактических приемов.

1. Наименования спортивных упражнений, выполняемые без использования снарядов.

К данной тематической подгруппе относятся лексемы, обозначающие упражнения в гимнастике и других дисциплинах, например: *der Klimmzug, das Armkreisen, der Salto, der Flickflack, der Fosburyflop, der Spagat*, *der Handstand*, *der Genickstand, der Schulterstand* и др.

2. Наименования спортивных упражнений, выполняемые со специальными снарядами.

Данная тематическая подгруппа охватывает лексические единицы, служащие для наименования упражнений со спортивными снарядами, например: на перекладине и брусьях *die Laufkippe, das Schraubenaufsitzen, das Scheraufsitzen, die Stützkehre, die Stützwaage, die Kniehange, der Sturzhang*; на коне *der Bocksprung, der Pferdsprung, der Hechtsprung, der Diebsprung*; на кольцах *der Streckhang, der Spannhandstand, die Seitspannhalte* и др.

3. Наименования технических и тактических приемов.

Данная тематическая подгруппа представлена наименованиями, служащими для обозначения технических и тактических приемов, используемых для решения определенной спортивной задачи в различных видах спорта, например: в боксе *der Konterschlag, der Punch, der Schwinger, ausknocken, die Rechtsauslage, die Linksauslage, clinchen* и др.; в борьбе *der Nackenhebel, der Schulterwurf, der Spaltgriff, der Hebelgriff, aushebeln*; в игре в шахматы *die Rochade, rochieren, abtauschen, das Bauernopfer, das Gambit* и др.; в хоккее *der Assist, das Forechecking, das Bully, der Bodycheck* и др.; в футболе *der Riegel*, *das Dribbeln*, *die Manndeckung*, *der Querpass*, *der Steilpass*, *der Direktschuss, die Finte, der Flachpass* и др.; в лёгкой атлетике *der Zwischenspurt, überspurten, die Führungsarbeit, die Aufholjagd, der Ausreißversuch* и др.

III. СПОРТИВНЫЙ ИНВЕНТАРЬ, СПОРТИВНЫЕ СНАРЯДЫ, ПРИСПОСОБЛЕНИЯ, СПОРТИВНАЯ ФОРМА И СНАРЯЖЕНИЕ

К данной тематической группе относятся 50 номинаций, обозначающих ряд снарядов и приспособлений, предназначенных для выполнения определенных упражнений, то есть занятий различными видами спорта. В рамках данной тематической группы можно выделить следующие подгруппы:

1. Наименования спортивного инвентаря, снарядов и приспособлений.

Данная тематическая подгруппа включает лексемы, обозначающие инвентарь, спортивные снаряды и приспособления, используемые в различных видах спорта: в гимнастике, например, *das Sprungbrett, das Seitpferd, das Langpferd, das Sprungpferd, der Stufenbarren, das Übungsgerät, die Kletterstange, das Turngerät, der Hochbarren, der Barren, der Schwebebalken, die Sprungmatte* и др.; в легкой атлетике, например, *die Sprunglatte, der Staffelstab, der Wurfkreis, der Wurfring, der Diskus, die Wurfscheibe, der Glasfiberstab, der Sprungstab, die Stabhochsprunganlage* и др.; в водных видах спорта, например, *der Sprungturm, das Segelboot, das Segelschiff, das Sportboot, das Rennboot*; в лыжных видах спорта, например, *die Flugschanze, der Flugtisch, der Steigfell* и др.

2. Наименования спортивных снаряжений и спортивной формы. Лексемы, относящиеся к данной тематической подгруппе, обозначают снаряжение и предметы одежды, необходимые спортсмену для занятий спортом, например: фехтованием *der Brustschutz, der Fechtanzug*; хоккеем и футболом *der Schienbeinschoner, die Beinschiene, der Knieschoner*; конным видом спорта *der Sturzhelm*; велоспортом *die Sturzkappe* и др.

IV. СПОРТИВНЫЕ СОСТЯЗАНИЯ ПО ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

Данная тематическая группа насчитывает 48 лексических единиц и распадается на две тематические подгруппы.

1. Наименования квалификационных соревнований.

Квалификационными называются соревнования, целью которых является выполнение соответствующих нормативов для присвоения разрядов и званий, а также получение допуска к более масштабным состязаниям. К данной тематической подгруппе относятся лексические единицы, обозначающие соревнования на уровне Олимпийских игр, различных кубков, чемпионатов

мира и др., например: *Olympische Spiele, die Winterolympiade, die Sommerolympiade, die Paralympics*, *der Worldcup, der Europacup, die Meisterschaft, die Weltmeisterschaft, die Landesmeisterschaft* и др.

2. Наименования спортивных состязаний по их принадлежности к различным видам спорта.

Данная подгруппа включает, например, наименования спортивных состязаний по боксу *der Nahkampf, der Sparring*; теннису *das Einzelspiel (das Einzel, das Single), das Double (das Doppel), das Mixed, das Grundlinienspiel, das Herrendoppel, das Herreneinzel, das Damendoppel, das Dameneinzel*; легкой атлетике *die Staffel, der Vorlauf, der Probelauf*; автомобильному и мотоциклетному спорту *die Rallye, die Rundfahrt*; велоспорту *der Prolog, die Fernfahrt*; шахматам *das Simultanspiel, das Nachholspiel* и др.

V. СОСТАВНЫЕ ЧАСТИ СПОРТИВНЫХ СОСТЯЗАНИЙ

Данная тематическая группа охватывает 30 лексем и может быть представлена в виде двух тематических подгрупп: 1. наименования составных частей спортивного состязания; 2. наименования составных частей многоступенчатых спортивных состязаний.

1. Наименования составных частей спортивного состязания.

В данную подгруппу входят такие лексемы, как *die Halbzeit, die Spielzeithälfte, die Spielminute, die Runde, der Satz, das Drittel* и др.

2. Наименования составных частей многоступенчатых спортивных состязаний.

В соревнованиях этого типа выделяются несколько туров, в которых принимают участие определённое количество спортсменов, являющихся победителями предыдущего тура соревнований, а также определяются участники следующего тура. Данная тематическая подгруппа включает такие номинации, как *das Vorspiel, das Qualifikationsspiel, die Vorrunde, die Ausscheidung, das Ausscheidungsspiel, die Eröffnungsspiel, die Achtelfinale, die Zwischenrunde, die Halbfinale, die Hauptrunde, das Entscheidungsspiel, das Endspiel, der Endkampf, der Entscheidungslauf, das Finale* и др.

VI. СПОРТИВНЫЕ СООРУЖЕНИЯ и МЕСТА ПРОВЕДЕНИЯ СОСТЯЗАНИЙ

Эта тематическая группа (26 номинаций) представлена лексическими единицами, обозначающими спортивные сооружения и места проведения состязаний: *die Aschenbahn, das Stadion, der Sportplatz, die Rennbahn, die Autorennbahn, die Radrennbahn, die Rennstrecke, die Laufbahn, die Piste, der Sprungturm, der Bakken, die Loipe, die Galoppbahn, die Kunststoffbahn, das Einzelfeld, der Hartplatz, das Fußballstadion, der Golfplatz* и др.

VII. НАИМЕНОВАНИЯ ТРЕНЕРСКОГО И СУДЕЙСКОГО СОСТАВА

Данная тематическая группа включает 29 лексических единиц и распадается на две тематические подгруппы, охватывающие наименования лиц, отвечающих за организацию и проведение соревнований, а также за достоверность полученных результатов.

1. Наименования лиц, осуществляющих подготовку спортивных состязаний.

Эта подгруппа включает такие лексемы, как *der Trainer, der Nationaltrainer, der Fußballbundestrainer, der Sportlehrer, der Skilehrer* и др.

2. Наименования лиц, отвечающих за организацию и проведение соревнований.

В состав данной подгруппы входят такие номинации, как *das Kampfgericht, das Schiedsgericht, der Referee, der Schiedsrichter, der Obmann, der Ringrichter, der Stuhlschiedsrichter, der Ringrichter, der Linienrichter* и др.

Таким образом, вся совокупность номинаций, характеризующихся отнесенностью к понятийной сфере «спорт», может быть представлена в виде предметно-тематических групп, покрывающих определенные предметно-понятийные области. Системное описание спортивных номинаций позволяет получить наиболее полное представление об организации спортивного мира и существующих в нем законов, а также упорядоченно представить совокупность лексических единиц, выражающих понятия данной области человеческого опыта.

Библиографический список

1. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография [Текст] / Ю. Н. Караулов; Академия наук СССР, Отделение литературы и языка, Институт языкознания; [под ред. С. Г. Бархударова]. — М. : Наука, 1976. — 355 с.

2. Розен, Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке [Текст]: книга для учителя / Е. В. Розен. — М. : Просвещение, 1991. — 192 с.

3. Уфимцева, А.А. Слово в лексико-семантической системе языка [Текст] / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1968. – 272 с.

4. Филин, Ф.П. Очерки по теории языкознания [Текст] / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1982. – 336 с.

5. Щур, Г.С. Теории поля в лингвистике [Текст] / Г.С. Щур ; АН СССР, Институт языкознания ; [под ред. Н. Н. Барской]. – М. : Наука, 1974. – 253 с.

6. Deutsches Universalwörterbuch [Text] – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2001. – 1892 S.

Bibliography

1. Filin, F.P. Outlines of the Linguistic Theory [Text] / F.P. Filin. – M.: Nauka, 1982. – 336 p.

2. Karaulov, Yu. N. General and Russian Ideography [Text] / Yu. N. Karaulov; Academy of Sciences of the USSR, Department of Literature and Language, Institute of Linguistics; Edited by S. G. Barkhudarov. — M.: Nauka, 1976. — 355 p.

3. Rozen, E.V. Neologisms and Set Phrases in the German Language [Text]: Teacher's Book / E. V. Rozen. — M.: Prosveshcheniye, 1991. — 192 p.

4. Shchur, G.S. Theories of Fields in Linguistics [Text] / G.S. Shchur; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Linguistics; Edited by N. N. Barskaya. – M.: Nauka, 1974. – 253 p.

5. The German Universal Dictionary [Text] – Mannheim/Leipzig/Vienna/Zürich: Duden Press, 2001. – 1892 p.

6. Ufimtseva, A.A. A Word in the Lexico-semantic System of the Language [Text] / A.A. Ufimtseva. – M.: Nauka, 1968. – 272 p.

УДК 65.7
ББК 34.091

Курбанов Ибрагим Алиевич
кандидат филологических наук,
доцент
Домбровская Ольга Викторовна
аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
г. Сургут
Kurbanov Ibragim Alievich
Candidate of Philology,
assistant professor
Dombrovskaya Olga Viktorovna
Post-graduate
Chair of Linguistics and Cross-Cultural Communication
Surgut State University
Surgut

Структурирование метафорической модели «Политическая деятельность Барака Обамы – это война» в американском и российском политическом дискурсе

The Structure of the Metaphorical Model "Barack Obama's Political Activity Is A War" in the American and the Russian Political Discourse

В настоящей статье проведен анализ структуры метафорической модели «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАРАКА ОБАМЫ - ЭТО ВОЙНА» в российском и американском политическом дискурсе. Материалом для анализа послужили статьи периодических изданий США и России.

The article under consideration gives a brief analysis of the metaphorical model "BARACK OBAMA'S POLITICAL ACTIVITY IS A WAR" in the American and the Russian political discourse. The examples are taken from the American and the Russian newspapers.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, фрейм, слот, дискурс.

Key words: metaphor, metaphoric model, frame, slot, media discourse.

Мир политики постоянно метафорически моделируется по образцу других сфер социальной деятельности человека. Уже в начале прошлого века высказываются предположения о том, что метафора способна задавать способ осмысления политической реальности. Перспективы исследования концептуальной метафоры в идиолектах политиков были намечены Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, которые рассмотрели милитарную метафору Дж. Картера и ее следствия.

В конце XX- начале XXI исследования в области политической лингвистики ведутся по четырем основным направлениям: критический анализ

политического дискурса, контент анализ политического дискурса, риторический анализ политического дискурса, когнитивное исследование политического дискурса.

Специалисты в области критического дискурс-анализа стремятся выяснить, как именно при помощи коммуникативной деятельности предписывается и воспроизводится социальное неравенство, а также наметить способы языкового сопротивления. Представители этого направления занимают активную социальную позицию, они ищут пути для предупреждения социальных конфликтов[1,25].

Основной задачей исследований в направлении контент-анализа является выявление связей между социально-политической жизнью общества и использованием политического языка, поиск закономерностей функционирования политического дискурса, выраженных в статистической форме. Следует однако отметить, что методики критического дискурс-анализа и контент-анализа политической коммуникации не получили в нашей стране широкого распространения. Значительно чаще в отечественной лингвистике используются лингвокогнитивные методики изучения политического дискурса.

В связи с демократизацией общества, а также глобализацией и налаживанием межгосударственных отношений стало возможным когнитивное изучение политического языка СМИ с целью выяснить, как именно метафорически представляется образ той или иной страны.

Образы политических деятелей также являются неотъемлемой частью сегодняшней политической реальности той или иной страны. Одной из отличительных черт современного политического дискурса являются метафорические модели, посредством которых формируется образ главы государства. Образ любой страны тесно связан с образом ее лидера. В народном сознании президент – это во многом символ страны. Как отмечают специалисты, “СМИ “лепят” для нас образы политиков и верховной власти, создают их имидж…”, а “идеологическая установка журналиста влияет на структурирование предложенной автором картины мира, на способ отбора и создания речевых средств для выражения мировоззренческой позиции автора” [3,135].

Результаты исследований показывают, что милитарная метафора является одной из доминирующих при формировании образа главы государства. Вместе с тем, как отмечает Будаев Э.В., милитарная модель не представляет собой статичного компонента политического дискурса и ее частотность может варьироваться в различные периоды политической истории. Например, милитаризация сознания российского и американского обществ стала характерной чертой именно в период холодной войны. Как показывают исследования, милитарные метафоры активизируются в период перехода от тоталитарного к демократическому обществу в периоды политических выборов [2,78].

Структура милитарной метафоры традиционно включает следующие фреймы: **«Война и ее разновидности», «Организация военной службы», «Военные действия и вооружение», «Начало войны и ее итоги», «Воинские символы и атрибуты», «Ранение, выздоровление или смерть».**

Настоящее исследование ставит задачу проанализировать структуру метафорической модели «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕЗИДЕНТА БАРАКА ОБАМЫ – ЭТО ВОЙНА» в современном политическом дискурсе российских и американских СМИ.

Проанализируем фреймо-слотовую структуру метафорической модели «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕЗИДЕНТА БАРАКА ОБАМЫ – ЭТО ВОЙНА» в российском политическом дискурсе.

1. Фрейм «Военные действия»

1.1 Слот «Военные действия»

Поведение президента концептуально складывается из действий активного и решительного лидера. В СМИ России широко используются метафорические выражения со сферой источником **«война»** для описания конкретных действий предпринимаемых президентом как, во внешней так и во внутренней политике. Метафоры этой группы способны обозначать едва ли не всякие политические действия, особенно производимые интенсивно, целеустремленно, решительно. В подобных случаях могут использоваться концепты **сражение, бой, битва, баталия, массированный огонь, схватка и др.** [4, 112].

*«**Титаническая схватка** Уолл-стрит **с новым президентом Бараком Обамой** приняла в начале недели еще более крутой оборот» (Известия.РУ, 03.03.09) .*

*«Нет сомнений, что у демократа Обамы было собрано достаточно солидное досье на его политических **соперников**. Однако после инаугурации он не мог сразу перейти к решительным действиям. Сначала нужно было **оглядеться** и **создать надежную команду**, которая могла бы **отразить любые нападки** республиканцев» (*Российская газета,13.07. 2009).

Кроме того, метафоры данной группы могут также обозначать действия президента, как лидера принимающего ответственные решения, которые в свою очередь не находят отклика в политических кругах и даже вызывают недовольство. Следующие номинации используются для описания подобных действий: **быть под огнем критики, отбиваться, отступать, идти на уступки.**

Одной из самых важных стратегических внешнеполитических проблем любого государства является вопрос по размещению элементов системы противоракетной обороны. Недовольство в политических кругах по поводу программы ПРО и реакция президента на критику выражается метафорически.

*«Обама **под огнем критики** за смену курса по вопросу ракет на 180 градусов» (Известия, 13.04.10).*

Метафорические выражения данного слота характеризуют президента США как человека способного отстаивать активную позицию и в то же время готового идти на компромисс в любом даже самом серьезном споре.

*«Как ожидается, документ поступит в сенат на ратификацию где-то в начале мая. Президенту Обаме **приходится отбиваться** не только от внутренних противников-республиканцев».(Российская газета, 13 июля 2009г.).*

«Газета Independent озаглавила свою редакционную передовицу *"**Разумное отступление*** Обамы". Издание представляет читателям свою версию кардинального пересмотра внешнеполитических планов по ПРО» *(Известия, 13.04.10).*

1.2 Слот «Место подготовки и ведения боевых действий»

Хорошо известно, что топонимы способны метонимически обозначать те или иные события, которые происходили в соответствующем населенном

пункте или поблизости от него. Например, Бородино — это еще и название величайшего сражения. Словосочетание «**Перл Харбор**» метафорически используется как синоним неожиданного и вероломного нападения. Наименование Ватерлоо в словосочетании «**это его Ватерлоо**» используется для обозначения поражения, которое терпит политик в карьере.

«Но Обама готов сделать крупную ставку, от которой зависит его будущая политическая карьера. Если реформа провалится, то Обаму можно легко списать со счетов. Это ***его Ватерлоо****, уверяют представители законодательной власти, голосующие руками и ногами против инициатив Обамы» (Известия,*03.08.09).

Отрицательная оценка внешнеполитической ориентации лидера США выражается через номинативную единицу «**азиатский плацдарм**», позволяющую образно представить далеко идущие политические планы Америки, связанные с экспансией в Азии. В сознании отечественного адресата приоритет внешней политики США выражен мировым господством. Таким образом, при метафоричном употреблении данного словоупотребления актуализируются необходимые семантические признаки, а именно выгодное положение, которое позволяет реализовывать перспективные цели в будущем, обозначается как «**плацдарм**».

«Азиатский плацдарм *Обамы. США стремятся закрепить свое единоличное военно-политическое присутствие в Афганистане» (Новая политика, 07.12.2009).*

2. Фрейм «Тактика ведения боя или стратегия»

2.1 Слот «Стратегия»

Термин стратегия в первичном значении принадлежит сфере источнику **«война»**, а метафорически границы использования данного слова беспредельны. Вторичное значение стратегии проникло во все сферы жизнедеятельности человека, включая и политику. Лидер государства разрабатывает стратегию развития страны, выбирает линию поведения страны на мировой политической арене. При характеристике ведения политической деятельности нередко метафорически используются слова, описывающие тактику ведения боя: стратегия, тактика, маневр, позиция.

«… Поэтому нынешний ***маневр Обамы*** *– лишь попытка получить время на некую передышку, сбить зашкаливающие антиамериканские настроения во всем мире» (Политический журнал,* 30.09.2009).

«Сейчас ***позиции Обамы*** *выглядят довольно прочными, несмотря на ноябрьское поражение демократов на промежуточных выборах»* (Деловая газета, 5.04.2011).

«Как и Примаков, ***Обама избрал тактику убалтывания и терапевтического умиротворения стихии.*** *И тот, и другой одним только личным спокойствием на* ***капитанском мостике каким-то чудом вогнали финансовую истерику в берега****, и за это можно быть им благодарными»* (Деловая газета, 5.04.2011).

В словосочетании «**капитанский мостик»** реализуется значение высокого и ответственного положения, которое занимает президент. Сложность ситуации, которую разрешил президент, иллюстрируют фразеологическое словосочетание «**вогнать в берега»** с переносным значением «**вводить в узкие пределы/границы»** и лексемой «**стихия»,** в образе которой выступает экономика страны. Употребление лексемы «**чудо»** привносит в образ политика загадочность и мистичность и указывает на положительную оценку его деятельности.

3. Фрейм «Начало войны и ее итоги»

Слот 3.1. Начало и завершение военных действий

Результаты противостояний президента и его оппонентов представлены номинациями: **победа, триумф**, а также глагольными метафорами **потерпеть поражение, завоевать.**

«Победа *Обамы стала возможной только благодаря сочетанию многих объективных факторов» (*Однако, № 48 (64) 27.12.2010) .

«В США ***сокрушительное поражение потерпел*** *президент Барак Обама, который всего два года назад с* ***триумфом завоевал*** *Белый дом» (* Однако, № 48 (64) 27.12.2010).

Рассмотрим фреймо-слотовую структуру метафорической модели «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАРАКА ОБАМЫ – это ВОЙНА» в американском политическом дискурсе.

1. Фрейм «Military actions» (Военные действия)

1.1. Слот «Military actions» (Военные действия)

Анализ метафорических словоупотреблений со сферой источником **«война»** показывает, что оценка политической деятельности президента Америки находится как в положительном, так и в отрицательном полюсе.

Концепты **«fight»** и **«assault»** , **«battle»** с первичным значением борьба с применением физической силы (fight – 1) struggle against smb using physical force, assault - 1) the crime of attacking sb physically. 4) an act of criticizing smb/smth severely, battle – 1) a violent fight, 2) an argument or a struggle between people trying to win power or control) позволяют адресату создать образ решительного лидера, готового идти на любые даже самые крайние меры для того, чтобы распространить власть и тем самым установить контроль над государственными институтами.

*«When faced with any mystery, the best question is always "Why?" And so it is when solving the riddle **of Obama's assault on New York** and our eager complicity» (New York Post, 13.01. 2010).*

«*Obama does face a likely confirmation **fight** in the Senate over his Supreme Court choice».*

*«The president is on a roll. Flush with triumph in the epic war over health care, he looked and sounded like a man supremely confident he's got the whip hand **in the battle against** Wall Street».*

Положительная оценка политической деятельности Барака Обамы отражается в номинации **«to defend»**.

*«The president also **defended** the U.S. dollar in the wake of China's suggestion for a universal currency, saying: "The dollar is extraordinarily strong right now," and "I don't believe that there is a need for a global currency» (Gazette.com Colorado springs. The Gazette, 24.03.2010).*

2. Фрейм «Warfare» (Ведение войны)

2.1 Слот «Strategy» (Стратегия)

Политика наступательных действий требует от американского лидера детально разработанного курса, от которого зависит успешность операции. Метафоры данного слота дают оценку профессионально-деловых качеств

президента. Стратегия субъекта политической деятельности реализована в словосочетании **«ambitious campaign to win over»** - амбициозный план с целью одержать победу, где лексема **«ambitious»** номинирует стремление президента достичь своей цели.

«The American military death toll in Afghanistan reached 1,000 at a time when President Barack Obama's ***strategy*** to turn back the Taliban is facing its greatest test - an ***ambitious campaign to win over*** a disgruntled population in the insurgents' southern heartland» (Daily News, 28.05.2010).

3. Фрейм «Types of weapon» (Виды оружия)

3.1 Слот «Types of weapon»

«That calculus made Obama's job easy and, not needing to use every rhetorical ***weapon*** in his ***arsenal,*** he wisely presented himself as an utterly reasonable man pushing "commonsense" reforms» (New York Post, 23.04.10).

Подобная метафора позволяет образно представить ораторские способности президента как эффективное средство политической борьбы.

4. Фрейм «War.Types of war» (Война и ее разновидности)

4.1 Слот «Types of war»

«Flush with triumph ***in the epic war*** over health care, he looked and sounded like a man supremely confident he's got the whip hand in the battle against Wall Street» (New York Post, 23.04.10).

Борьба Барака Обамы за внедрение реформы здравоохранения метафорически выражается номинацией **«war» - «война»**, а лексема **«epic»** в значении «taking place for a long period of time and involving a lot of difficulties» иллюстрирует уровень сложности борьбы и степень важности успешного завершения данного испытания американским президентом.

В публицистику понятие **«военного джихада»** вошло после страшной трагедии - террористической атаки на Нью-Йорк 11 сентября 2001 и получило название «священная война». Метафорическое использование лексемы «***jihad»*** **- «джихад»** в следующем примере показывает, что политическая деятельность американского президента это борьба, в которой «инакомыслящие» будут подвергаться преследованиям, если их принципы будут противоречить демократическим устоям государства.

«*He threatens* ***political jihad*** *against anybody who dares challenge the too-precious Sen. Kirsten Gillibrand»* (New York Post, 13.01. 2010).

«With the health care debate in Congress reaching the endgame stage, ***Obama is pressing his argument on multiple fronts*****».**

В данном примере реализуются коннотативные признаки слов входящих в данное метафорическое выражение. Так, лексема “**press”** в значении «make strong efforts to persuade or force smb. to do smth.» имеет определенно негативную оценку. Словосочетание “***multiple fronts”*** отражает отрицательную оценку профессиональных качеств Барака Обамы. Метафорически **«многочисленные фронты»** могут обозначать противников президента среди членов правительства, в глазах которых он имеет низкий авторитет.

Анализ модели «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАРАКА ОБАМЫ – ЭТО ВОЙНА» указывает на значительную милитаризацию сознания общества. С середины прошлого века две сверхдержавы постоянно ведут боевые действия либо на своей территории (борьба с бандформированиями на Кавказе), либо на территории других государств (Ирак, Афганистан). Таким образом, милитарные метафоры естественно воспринимаются и легко интерпретируются адресатами.

В формировании метафорического образа американского президента реализуются как положительные, так и отрицательные оценки. В сознании российского адресата американский президент представлен как решительный лидер-демократ, способный пойти на компромисс, однако не всегда его разумные решения остаются без критики. Отрицательная оценка профессиональных качеств личности Барака Обамы складывается на фоне общего стереотипа в сознании отечественного адресата о стремлении американского правительства к мировому господству.

Сравнительное сопоставление позволяет сделать вывод о том, что метафорическая модель «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАРАКА ОБАМЫ – ЭТО ВОЙНА» в американском политическом дискурсе имеет такую же структуру, как и в российском политическом дискурсе. Однако в силу того, что реальная действительность воспринимается представителями двух стран по-разному, в американских публикациях используются номинации, не

типичные для российского политического дискурса. В составе метафорических словосочетаний с лексемой «война» в американских СМИ следует выделить лексему **«epic»**, которая означает трудность, препятствие, возникающие на пути лидера. Особого внимания заслуживает также заимствование **«jihad»**, которое твердо закрепилось в сознании граждан Америки. Метафорическое использование лексемы **«jihad»** применительно к Бараку Обаме создает образ жесткого беспощадного политика.

Библиографический список

1. Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации [Текст] / Э. В Будаев, А. П. Чудинов. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 247 с.
2. Будаев, Э. В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе (на примере России, Грузии и стран Балтии [Текст] : дис. … канд. филол. наук / Э. В. Будаев. – Екатеринбург : [б. и.], 2004. – 238 с.
3. Моисеева, Т. В. Метафорическое моделирование образа России в американских СМИ и образа США в российском СМИ [Текст] : дис. … канд. филол. наук / Т. В. Моисеева. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 241 с.
4. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000) [Текст] / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос пед. ун-т. – 2001. – 238 с.

Bibliography

1. Budaev, E.V., Chudinov, A.P. Metaphor in Political Communication [Text] / E.V. Budaev, A.P. Chudinov. – M. : Flinta : Nauka, 2008. – 247 p.
2. Budaev, E.V. Metaphorical Structure of the Post-Soviet Reality in the Russian and the British Political Discourse. [Text]: Diss. … Cand. of Philology / E.V. Budaev. – Yekaterinburg, 2004. – 238 p.
3. Chudinov, A.P. Russia in Metaphorical Mirror: Cognitive Studies of Political Metaphor (1991 – 2000) [Text] / A.P. Chudinov. – Yekaterinburg: Urals State University. – 2001. – 238 p.
4. Moiseeva, T. V. Metaphorical Structure of the Image of Russia in the American Mass Media and the Image of the USA in the Russian Mass Media.[Text] : Diss. … Cand. of Philology / T. V. Moiseeva. – Yekaterinburg, 2007. – 241 p.

УДК: 42
ББК: 81.2 Англ

Нурбаева Шохиста Кувандиковна
Стажёр - исследователь кафедры общего и практического языкознания
Самаркандского государственного института иностранных языков
Nurbaeva Shohista Kuvandikovna
Graduate Research Scientist
Chair of General and Practical Linguistics
Samarkand State Institute of Foreign Languages

Омонимично-полисемантические отношения в полном толковом словаре английского языка

Homonymous-and-Polysemantic Relationships in a Full Explanatory English Dictionary

Рассматривается опыт толкового словаря А. С. Хорнби в репрезентации омонимично-полисемантических отношений посредством построения блока модели Noun/noun.

The experience of A.S. Hornby's Dictionary is examined in representation of homonymous-and-polysemantic relations by means of block building model Noun/noun.

Ключевые слова: омонимично-полисемантические отношения, толковый словарь, семантика слова, семантика языка, номинация, многозначность, омонимия, омонимично-полисемантичные блоки

Key words: homonymous-and-polysemantic relations, explanatory dictionary, word semantics, language semantics, nomination, polysemy, homonymy, homonymous-and-polysemantic blocks.

В настоящее время лингвисты уделяют большое внимание проблемам семантики языка, вообще, и семантике слова, в частности. При этом одной из наиболее серьёзных проблем языкознания является проблема номинации. Процесс наименования объектов реального мира достаточно сложен сам по себе. Эта сложность усугубляется существованием таких языковых явлений, как многозначность и омонимия.

Наиболее распространённым определением многозначности [полисемии] можно считать сформулированное О. С. Ахмановой [1969, с. 335]: «Полисемия… наличие у одного и того же слова … нескольких связанных между собой значений, обычно возникших в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова». А Ж. Марузо [1960, с. 312] определяет полисемию как «… способность слова обладать различными значениями».

Что касается омонимии, то, по О. С. Ахмановой [1969, с. 287], это «звуковое совпадение двух или более разных языковых единиц».

Более точную дефиницию предлагает Л. В. Малаховский [1987, с. 8]: «…Омонимы определяются как слова, тождественные друг другу хотя бы в одном из компонентов плана выражения, т. е. совпадающие по звучанию и/или написанию (во всех или некоторых грамматических формах), и в то же время существенно различающиеся хотя бы по одному из компонентов плана содержания – лексической и/или грамматической семантики. Под различием лексической семантики понимается такое положение, когда ни одно из лексических значений слова не находится в отношениях синхронной семантической производности ни с одним из значений сопоставляемого слова, а под различием грамматической семантики – различие грамматических значений части речи».

Проблема словарной репрезентации полисемии и омонимии в их взаимообусловленных отношениях практически лишь сравнительно недавно стала выдвигаться лингвистами как самостоятельная. В основном, полисемия и омонимия словарно изучались до сих пор каждая в отдельности. Да и то здесь налицо много непоследовательностей и отсутствие какого-либо единства в поиске действительно оптимальных исходных методологических принципов.

Итак, значение – это очень сложный факт языка, который в науке принято дифференцировать. Общеизвестны попытки выделить и определить в семантическом составе слова более узкие единицы, указать основные отличия, характерные для каждого подобного компонента. В семасиологии укоренилась даже специальная постановка вопроса об основных типах лексических значений. А между тем в этой сложной и тонко очерченной семантической структуре, которую нельзя сравнить по признакам её гибкости с какой-либо другой языковой категорией (кроме стилистической), не отводится надлежащего места значению в ракурсе полисемии/омонимии. Факты такого типа хоть и привлекаются довольно часто, однако без выдержанной последовательности, без чётко очерченного принципа в их определении, без указания специфики этой категории и места её в целой семантической системе.

В исследовании проблемы ПОЛИСЕМИЯ // ОМОНИМИЯ сложились устойчивые направления, ориентированные на изучение 1) полисемии, 2)

омонимии и 3) омонимично-полисемантичных отношений. При этом данные, полученные непосредственно лишь в сферах полисемии и омонимии, имеют несомненную значимость для разысканий в области сравнительного сопоставления этих двух семантических особенностей языка, относящихся к характерным и пронизывающих всю систему языка явлениям.

Полисемия описывается наиболее результативно в объёме следующих аспектов: типологическое изучение внутрисемемных корреляций между узуальными значениями полисемантичного слова с учётом таких параметров, как: построение эмпирической базы с набором семем с типологически эквивалентными прямыми значениями; сопоставление семем в N языках; выявление полисемантических типов; анализ «языков опыта» по отдельным макрополям [скажем, микрополей «Вкус», «Осязание»; «Вес», «Размер» и т. п.]; определение полисемической типологии производится на уровне значений конкретных классов лексем [ср. рус. «мягкий», узб. «юмшоқ», «мулойим», тадж. «нарм», «мулоим», нем. weich, mürbe, sanft, англ. soft, mild, gentle и т. д.]; выведение полисемических типов производится посредством использования метаязыка компонентного структурирования [4, 1981] и др.

Омонимично-полисемантичные отношения в лексике английского языка реализуются в блоках, представляющих собой отдельные структурные единицы словаря «Oxford Advanced Learner's Dictionary» [OALD-2003]. Их можно свести к отдельным моделям. Всего нами отмечено в OALD-2003 165 таких моделей.

Наиболее продуктивными являются блоки моделей Noun / verb (416), Noun /noun (210), Verb / noun (160), Adjective / verb (55) Noun / adjective (34), Verb/ verb (30); затем следуют менее продуктивные модели Noun /noun/noun (24), Noun / noun / verb (17), Verb/ noun/noun (16), Noun / verb/ verb (11), Verb / adjective (8), Adjective / adjective (7), Past participle / adjective (7), Noun / past tense (6), Verb / noun/ verb (5), Past tense / noun (5), Noun /noun/noun /noun (4), Verb/ verb/noun (3), Past tense / noun / noun (3), Past tense / adjective (3), Adverbial particle / preposition (3), Modal verb /past tense (3), Verb / noun/ adjective (2), Modal verb /noun(2), Adverbial particle / prerosition / noun (2), Indefinite determiner/ indefinite pronoun / indefinite adverb (2), Indefinite determiner,

indefinite pronoun/ adverb (2). Прочие же модели представлены единичными случаями: Noun /noun/noun /noun/noun (1), Noun / adverb (1), Interjection / verb (1), Interjection, noun/noun (1), Interjection / interjection (1) и др.

Сведения о наличии омонимично–полисемантичных отношений в лексике в первых трёх самых продуктивных моделях омонимично–полисемантичных блоков [ОПБ] таковы:

1. Noun / verb (416);
2. Noun /noun (210);
3. Verb / noun (160).

Рассмотрим особенности модели Noun /noun.

Так, терминологическая семантика [ТС] отражается в ОПБ данного разряда следующим образом:

1. ТС распределяется на два подблока ОПБ:

Chord[1] — (*in music)* combination of notes usually sounded together in harmony. [7, p. 198].

Chord[2] — 1. (*in mathematics)* straight line that joins two points on the circumference of a circle or the ends of an arc… [7, p. 198].

Объём ТС в подобных ОПБ — неравномерный. Если первый подблок полностью посвящён описанию ТС, то второй — лишь частично [в первом значении]. Прочие же лексические единицы относятся к общему языку.

2. ТС прослеживается только в одном из значений базового слова, описываемого в ОПБ:

Deuce[1] ... 2. *(in tennis)* score of 40-all, after which either side must gain two successive points to win the game [7, p. 328].

3. В следующем случае у первого омонимичного подблока второе значение полностью посвящается разным видам спорта (крикет, бейсбол,футбол):

Ball[1] … 2. a) *(in cricket)* single delivering of the ball by the bowler;

b) *(in baseball)* any strike or throw: a foul ball;

c) *(in football, hockey, etc.)* movement of the ball by a player: send over a high ball… [7, p. 78].

3. Реже OALD – 2003 отмечает ТС во втором значении деривата:

Boot[1] … boot (v) … 2. (*computing*) load (an operating system, a program, etc.) into a computer's memory, esp automatically; prepare (a computer) for operation in this way…

Из вышесказанного очевидно, что в репрезентации терминологической лексики OALD – 2003 последовательно придерживается системно – уровневого направления современного теоретического языкознания. Его сущность заключается в следующем: «Исследования в ракурсе любой области языка непременно предполагают комплексность анализа соответствующего материала. В итоге, к примеру, информативность лексикологии становится более исчерпывающей, когда в ней раскрываются разноплановость и соотношение с такими сопредельными сферами, как семантика, лексемантика (словообразование), фразеология, этимология, лексикография и т.д.» [3, с. 443].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что за исходный блок описания омонимично – полисемантичных отношений [ОПО] должна избираться именно модель Noun/Noun, которая отличается разнонаправленностью в развитии полисемантичности омонима 1 и омонима 2. Словарный анализ показывает, что кодификация ОПО модели N / N в OALD – 2003 находится на стадии развития: от блока с однозначными омонимами-компонентами к блокам, где омоним 1 и омоним 2 весьма различаются по наборам отдельных значений [2, с. 44].

Блоки ОПО с обоими однозначными омонимами-компонентами составляют ¼ часть от общего числа блоков [53 блока из 210].

Ср. образцы ОПО – блоков, в которых подблоки соотносимы в ракурсе «однозначный» / «однозначный»:

Colon[1] … *n* lower part of the large intestine.

Colon[2] … *n* punctuation mark (:) used in writing and printing to show that what follows is an example, list or summary of what precedes it, or a contrasting idea [7, p. 223].

Fastness[1] … *n* [U] quality of being fast: We guarantee the fastness of these dyes.

Fastness[2] … *n* fortified place that is easily defended; stronghold: a mountain fastness [7, p. 441].

Reef[1] … *n* part of the top or bottom of a sail that can be rolled or folded to reduce the area exposed to the wind.

Reef[2] … *n* ridge of rock, shingle, sand, etc. at or near the surface of the sea: *The ship was wrecked on a coral reef* [7, p. 1055].

Неравномерность развития полисемантичности проявляется как в 1-м подблоке, так и во 2-м.

Если обратиться к разновидности ОПО–блоков с исходным (первым) однозначным омонимом, то их число также весьма значительное [29 блоков]. При этом полисемантичность второго подблока характеризуется следующим образом:

Однозначный / двузначный ОПО блок [всего их 23 блока], ср.:

Hull[1] … body of a ship: a fully-loaded tanker with its hull low in the water

Hull[2] … 1 outer covering of some fruits and seeds, esp. the pods of peas and beans.

2 cluster of leaves on a strawberry, raspberry, etc. [7, p. 607].

Pallet[1] … large wooden or metal tray or platform for carrying goods, esp. one that can be raised using a forklift truck.

Pallet[2] … 1 mattress filled with straw.

2 hard narrow bed [7, p. 891].

Полисемантично менее развиты здесь вторые омонимичные подблоки с тремя значениями.

Таким образом, блокостроение – как элемент словарной статьи – позволяет компактно репрезентировать в толковом словаре академического типа омонимично – полисемантичные отношения в языке. При этом учитываются деривационные возможности как на уровне омонимии, так и полисемии. Анализ показывает, что блоки ОПО с исходными однозначными омонимами-компонентами обнаруживают тенденцию к полисемантической активности второго омонимами-компонента.

Библиографический список

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: СЭ, 1969. 608 с.
2. Бушуй Т.А. Многозначность и омонимия фразеологии русского языка в двуязычной лексикографии // Фразеология и лексика в аспектах перевода и словаря (Сборник научных статей). Самарканд: СамГУ, 1992. С. 44-54.
3. Бушуй Т.А. Системно – уровневое направление в теоретическом языкознании Узбекистана // Концептуальные проблемы мировой литературы и лингвистики в

социокультурном пространстве XXI века: теория, методология, практика. Ташкент: УзГУМЯ, 2009. С. 442-447.

4. Зевахина Т. К типологии полисемии (на материале прилагательных) // Вопросы сравнительной типологии (германские, романские, русский, тюркские языки). Ташкент:ТГПИИЯ, 1981. С. 32-34

5. Малаховский Л. В. Структура английской омонимики и её отражение в словарях // Иностранные языки в школе. М., 1987. №2. С. 8-12

6. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. 436 с.

7. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. Chief Editor: A.P. Cowie. Oxford: Oxford University Press, 2003. 1579 p. [OALD]

Bibliography

1. Akhmanova, O. S. Dictionary of Linguistic Terms. - M.: SE, 1969. - 608 p.

2. Bushuy, T.A. Polysemy and Homonymy of the Russian Phraseology in Bilingual Lexicography // Phraseology and Vocabulary in the Aspects of Translation and Dictionary (Collected Scientific Articles). - Samarkand: SamSU, 1992. - P. 44-54.

3. Bushuy, T.A. System-and-Level Direction in Theoretical Linguistics of Uzbekistan // Conceptual Problems of the World Literature and Linguistics in Socio-Cultural Space of 21st Century: Theory, Methodology, Practices. - Tashkent: UzSUWL, 1996. - P. 442-447.

4. Malakhovski, L. V. The Structure of the English Homonymy and Its Reflection in Dictionaries // Foreign Languages in Schools. - 1987. - №2. - P. 8-12.

5. Maruzo, J. Dictionary of Linguistic Terms. - M.: Foreign Literature Publishing House, 1960. - 436 p.

6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. Chief Editor: A.P. Cowie. - Oxford: Oxford University Press, 2003. - 1579 p. [OALD]

7. Zevakhina, T. To the Typology of Polysemy (By the Example of Adjectives) // Issues of Comparative Typology (Germanic, Romanic, Russian, Turkic Languages). - Tashkent: TSPIFL, 1981. - P. 32-34.

УДК [81.37+81.36]:[81.161.1+811.112.2.]
ББК 23.087

Павлова Анна Владимировна
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
кафедра английской филологии и методики
преподавания английского языка
Оренбургский государственный университет
г. Оренбург
Pavlova Anna Vladimirovna
Candidate of Philology,
Senior Lecturer
Chair of English Philology and Teaching Methods of the English Language
Orenburg State University
Orenburg

Фундаментальные единицы метаязыка современной лингвистики
Metalanguage Fundamental Units of Modern Linguistics

В представляемой статье содержатся результаты анализа фундаментальных единиц метаязыка лингвистики, которые представляются наиболее полемичными в современной теории языкознания.

In the given article there are the results of the analysis of those fundamental units, which are considered to be the most polemical in the theory of modern linguistics.

Ключевые слова: метаязык, концепт, значение.

Key words: metalanguage, concept, meaning.

Данный этап развития лингвистической науки характеризуется сосуществованием нескольких парадигм, например, таких как лингвокультурология, теория лингвистической категоризации, компонентно-полевая теория, и т. д. Вследствие этого происходит наложение этих парадигм на объект изучения (язык), поэтому метаязыковой аппарат современной лингвистики чрезвычайно усложнился, базовые научные категории остаются все еще размытыми, и это «находит свое выражение в различных интерпретациях одних и тех же терминов, постоянном создании новых, которые соперничают с уже имеющимися в том, что касается области применения и определений, в выявлении различных взаимосвязей между имеющимися терминами» [7, с. 126].

Проблема дифференциации таких терминов, как «концепт» и «значение» является одной из самых полемичных в современной теории языкознания, что вызывает необходимость провести разграничение смежных понятий,

являющихся фундаментальными единицами метаязыка современной лингвистики.

На пороге третьего тысячелетия проблема языкового значения остаётся одной из наиболее дискуссионных. Как отмечает И. М. Кобозева, термин «значение», один из главных в семантике, печально известных своей неоднозначностью [9, с. 4]. Например, в одной из самых широких классификаций семантических параметров значения, предложенной А. Ф. Лосевым, содержится 67 составляющих [12]. Не вдаваясь в подробное рассмотрение всех альтернативных толкований этого термина, целесообразно отметить лишь такие толкования, которые наиболее полно отражают специфику понятия «значения» и являются более или менее общепризнанными. Таким образом, выделяются два основных подхода к определению языкового значения: одни ученые (Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, А. А. Шахматов, Г. Пауль, Р. А. Будагов и др.) определяют значение как психическую сущность, как отражение предметов и явлений действительности в нашем сознании. Другие исследователи определяют значение как то или иное отношение: отношение слова к предмету (денотативное значение), к понятию (сигнификативное значение), к другим словам (структурное значение), к сфере или ситуации употребления слова (стилистическое или прагматическое значение) и т. п. По мнению Л. М. Васильева более приемлемо определение значения как психической сущности, так как оно в большей мере соответствует достижениям современной науки [4, с. 51]. Значение есть «обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного «образа действия», норм поведения и т. п.» [цит. по 4, с. 51]. Подобное же определение можно найти в словаре лингвистических терминов: «Значение – отражение предмета действительности (явления, отношения, качества, процесса) в сознании, становящееся фактом языка вследствие установления постоянной неразрывной его связи с определенным звучанием, в котором оно реализовано; это отображение действительности входит в структуру слова (морфемы и т. п.) в качестве его внутренней стороны (содержания), по отношению к которому звучание данной языковой единицы выступает как материальная оболочка,

необходимая не только для выражения значения и сообщения его другим, но и для самого его возникновения, формирования, существования и развития» [3, с. 160-161].

По своему гносеологическому статусу языковое значение является промежуточным образованием, занимающим серединное положение между представлением как формой образного знания и понятием как формой абстрактного мышления [20, с. 86]. Рассмотрение проблемы языкового значения неразрывно связано с рассмотрением концепта.

Понятие концепта находится в центре внимания многих исследователей (Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, С. Г. Воркачев, Е. И. Зиновьева, В. В. Колесов, Е.С. Кубрякова, Д. С. Лихачев, М. В. Пименова, Ю. С. Степанов и др.) и трактуется по-разному, во-первых, в силу того, что концепт, по сути, является междисциплинарным образованием и используется в целом комплексе наук, в том числе в разных направлениях лингвистики, во-вторых, в силу сложности самого феномена, стоящего за данным термином. Разные трактовки концепта детерминированы выдвижением на первый план одного из аспектов определяемого термина, который и становится основой дефиниции. Междисциплинарный характер концепта в полном объеме отражен в классификации Ю. Е. Прохорова [18, с. 25 - 29].

Концепт как лингвокогнитивное явление «служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека, является оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Понятие «концепт» отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде некоторых «квантов знания» [10, с. 90]. Таким образом, «концепт понимается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» [16, с. 4].

Концепт как психолингвистическое явление, «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности

индивида, представляет собой перцептивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [6, с. 39].

Концепт как лингвокультурное явление есть «единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке». Формирование концепта представляет собой «процесс редукции результатов опытного познания действительности до пределов человеческой памяти и соотнесения их с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами» [19, с. 9 - 10]. По мнению С. Г. Воркачева, «лингвокультурный концепт как «сгусток» этнокультурно отмеченного смысла обязательно имеет свое имя, которое, как правило, совпадает с доминантой определенного синонимического ряда либо с ядром определенного лексико-семантического поля» [5, с. 21].

Концепт как культурное явление, по мнению Ю. С. Степанова, «это как бы сгусток культуры в сознании человека, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, «не творец культурных ценностей» - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее». Таким образом, концепт есть «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [21, с. 40, 41]. Ю. Д. Апресян называет концептами «своего рода культурные изоглоссы и пучки изоглосс» [1, с. 88]. В. И. Карасик определяет культурный концепт как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [8, с. 109]. Как явление культуры концепт определяется Д. С. Лихачевым: «Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [11, с. 281]. Ученый предлагает считать концепт «алгебраическим» выражением значения. Потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка, он предлагает назвать концептосферами [11, с. 282].

Концепт как лингвистическое явление «это конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не равный ему. Концепт – это парадигматическая модель имени, включающая и логическую структуру его содержания, и сублогическую. Содержание концепта включает в себя содержание наивного понятия, но не исчерпывается им, поскольку охватывает все множество прагматических элементов имени, проявляющихся в его сочетаемости» [23, с. 314, 287 - 288]. По мнению Т. В. Матвеевой, «концепт выражается языком и закреплен за отдельными словами или словосочетаниями, но не равен языковой единице. Содержание концепта складывается из содержания множества слов, контекстов и текстов, в которых откладывается общее понимание некоторого факта сознания…» [13, с. 116]. М. В. Пименова определяет концепт как единицу эмпирического уровня (сопоставимую с фонемой, лексемой, морфемой и др.), которая на этическом уровне репрезентируется при помощи сигнификата (содержания и объема понятия), лексического значения и внутренней формы слова (способа представления внеязыкового содержания) [15, с. 137 - 138].

Таким образом, можно заключить, что термин «концепт» используется в различных направлениях современного языкознания (когнитивная лингвистика, лингвокультурология, психолингвистика и т. д.), и вследствие этого сформировалось несколько различных подходов к термину «концепт» – логический [2], философский [18], культурологический [21], интегративный [19], психологический [11]. В настоящей статье под концептом подразумевается совокупность всех ментальных образований, возникающих при произнесении и осмыслении данного слова в сознании индивидуальной личности, а также систему представлений, образов и ассоциаций, рождающихся при сознательном или бессознательном механизме восприятия и ассоциирования. При этом процесс познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей информации, в результате чего происходит образование концептов, называется концептуализацией.

Достаточно важным представляется разграничение концепта и значения языковой единицы. Как отмечают З. Д. Попова и И. А. Стернин, для разграничения значения и концепта необходимо выявить их общие черты,

различия и отношения [17, с. 64].

Концепт и значение в равной мере представляют собой отражение действительности (объективной и субъективной) и характеризуются когнитивной природой, оба представляют собой результаты отражения и познания действительности сознанием человека.

Значение и концепт – это продукты деятельности разных видов сознания. Концепт – продукт когнитивного сознания человека, значение – продукт языкового сознания. Особенность семантики языковых единиц состоит в том, что семантика не просто отражает действительность, как концепт, она является частью концепта и выступает в виде части языкового знака в акте коммуникации.

Значение по отношению к концепту выступает как его часть, обозначаемая регулярно используемым и воспроизводимым в данном сообществе языковым знаком. Как пишет М.В. Пименова, интерпретируя слова М. Блэка, «Соотношение слова и концепта можно уподобить видимой и невидимой части айсберга. Компоненты лексического значения выражают значимые концептуальные признаки, но не в полном объёме. Концепт объёмнее лексического значения слова <…> структура концепта гораздо сложнее и многограннее, чем лексическое значение слова» [15, с. 7].

По мнению Е.В. Урысон, «понятие концепта сближается с понятием собственно лексического значения лексемы, однако не тождественно ему. И концепт, и собственно лексическое значение лексемы – это некий невербализуемый фрагмент значения слова. Концепт – это единица понятийной системы языка, хотя его можно выделять и в значении слова. Поскольку концепт выделяется отчасти в зависимости от исследовательской задачи, то он может совпадать с собственно лексическим значением лексемы, но может быть и меньше его» [22, с. 104].

Итак, можно утверждать, что 1) значение и концепт находятся в отношениях части и целого: значение может быть выражено с помощью одной лексической единицы, в то время как концепт, как правило, выражается целой совокупностью единиц языка; 2) значение представляет языковое знание, а значит, относится к языку; концепт представляет концептуальную модель мира,

а значит, относится к мышлению. Таким образом, значение образует актуализируемый в сознании концепт [14, с. 163], представленный в плане выражения словом или его эквивалентом.

Библиографический список

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Языки русской культуры: Восточная литература, 1995. - 472 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Введение // Логический анализ языка: ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – 276 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. 608с. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига/URSS, 2007. – 576 с.
4. Васильев, Л. М. Общие проблемы лингвистики: теория и методы. - Уфа.: РИЦ БашГУ, 2007. – 206 с.
5. Воркачев, С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели): Монография. - Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
6. Залевская, А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 36 – 44.
7. Иванова, С. В. Лингвокультурология и лингвокогнитология: Сопряжение парадигм. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 152 с.
8. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
9. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика. М.: КомКнига, 2007. – 352 с.
10. Кубрякова, Е. С., Демьянко, В.З., Панкрац, Ю.Г., Лузина, Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Издательство МГУ, 1996. – 248 с.
11. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 280 – 287.
12. Лосев, А. Ф. Бытие. Имя. Космос. М.: Наука, - 1993. – 891 с.
13. Матвеева, Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М.: Флинта, Наука, 2003. - 217 с.
14. Никитин, М. В. Основы лингвистической теории значения. - М.: Высшая школа, 1988. - 166 с.
15. Пименова, М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. – Кемерово: Графика, 2004. – 127 с.
16. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж: Истоки, 1999. - 189 с.
17. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2006. - 226 с.
18. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта. – М.: Наука, 2008. – 176 с.
19. Слышкин, Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000. – 246 с.
20. Соломоник, А. Язык как знаковая система. М.: Наука, 1992. - 223 с.
21. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры..- М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. - 824 с.
22. Урысон, Е. В. Семантическая и валентная структура слов с уступительным значением // Русский язык в научном освещении. № 6, 2003. – С. 88 – 97.
23. Чернейко, Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. - М.: Издательство МГУ, 1997. - 320 с.

Bibliography

1. Akhmanova, O. S. Linguistic Terms Dictionary. – M.: Combook/URSS, 2007. – 576 p.

2. Apresyan Yu. D. Selected Works. In 2 Volumes. V. 1 Lexical Semantics. Synonymic Language Means. – M.: Languages of the Russian Culture: Eastern Literature, 1995. – 472 p.

3. Arutyunova, N. D. Introduction // Logical Analysis of the Language: Mental Actions. – M.: Science, 1993. – 276 p.

4. Cherneiko, L. O. Linguistic-and-Philosophical Analysis of Abstract Name. - M.: MSU Printing and Publications Centre, 1997. - 320 p.

5. Ivanova, S. V. Cultural Linguistics and Linguocognitology: Paradigm Interference. – Ufa: Printing and Publications Centre of BashSU, 2004. – 152 p.

6. Karasik, V. I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. – M.: Gnosis, 2004. – 390 p.

7. Kobozeva, I. M. Linguistic Semantics. - M.: Combook, 2007. – 352 p.

8. Kubryakova, E. S., Demiyankov, V. Z., Pankrats, Yu.G., Lusina, L.G. Concise Dictionary of Cognitive Terms. – M.: MSU Printing and Publications Centre, 1996. – 248 p.

9. Likhachev, D. S. Sphere of Concepts of the Russian Language // Russian Philology. From Philology Theory to Text Structure: Anthology. – M.: Academia, 1997. – P. 280 – 287.

10. Losev, A. F. Genesis. Name. Universe. - M.: Science, 1993. – 891 p.

11. Matveeva, T. V. A Learner's Dictionary: The Russian Language, Speech Culture, Stylistics, Rhetoric. – M.: Flinta, Science, 2003. - 217 p.

12. Nikitin, M. V. Basis of Linguistic Theory of Meaning. - M.: Higher School, 1988. - 166 p.

13. Pimenova, M. V. Soul and Spirit: Peculiarities of Conceptualization. – Kemerovo: Graphics, 2004. – 127 p.

14. Popova, Z. D., Sternin, I. A. The Notion of «Concept» in the Linguistic Researches. – Voronezh: Istoki, 1999. - 189 p.

15. Popova, Z. D., Sternin, I. A. Semantic-and-Cognitive Analysis of the Language. - Voronezh: Istoki, 2006. - 226 p.

16. Prokhorov, Yu. E. Searching the Concept. – M.: Science, 2008. – 176 p.

17. Slyshkin, G.G. From Text to Symbol. Cultural and Linguistic Concepts of Precedent Texts in the Consciousness and Discourse. – M., 2000. – 246 p.

18. Solomonik, A. Language as a Sign System. - M.: Science, 1992. - 223 p.

19. Stepanov, Yu. S. Constants: Dictionary of the Russian Culture.- M.: «The Languages of the Russian Culture» School, 1997. - 824 p.

20. Uryson, E. V. Semantic and Valent Word Structure with Concessive Meaning // The Russian Language in the Scientific Interpretation. - № 6,. - 2003. – P. 88 – 97.

21. Vasiliev, L. M. The Problems of General Linguistics: Theory and Methods. - Ufa: Printing and Publications Centre of BashSU, 2007. – 206 p.

22. Vorkachev, S. G. Contrastive Ethnosemantics of Important Concepts «Love» and «Happiness» (Russian-English Parallels): Monograph. - Volgograd: Peremena, 2003. – 164 p.

23. Zalevskaya, A. A. Psycholinguistic Approach to the Problem of Concept // Methodical Problems of Cognitive Linguistics. – Voronezh: Voronezh University Printing Centre, 2001. – P. 36 – 44.

УДК 81-115
ББК 81.43

Петешова Ольга Викторовна
кандидат филологических наук
кафедра теории языка и межкультурной коммуникации
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
г. Калининград
Peteshova Olga Viktorovna
Candidate of Philology
Chair of the Language Theory and Crosscultural Communication
Baltic Federal University named after I. Kant
Kaliningrad

Влияние мировидения Н.А. Бердяева на формирование языковой картины мира трансперсональной психологии
The Influence of N.A. Berdyaev's World Outlook on the Formation of the Language View of the World in Transpersonal Psychology

В статье проводится сравнительный анализ вербализованных признаков концепта «творчество» в текстах трактата Н.А. Бердяева как одного из представителей философии Русского Зарубежья[1] и работ последователей трансперсональной психологии Э. Ноймана и К. Уилбера. На основе анализа делается вывод о наличии глубинных сходств в мировидениях соответствующих философских направлений.

The article carries out the comparative analysis of the verbalized signs of the "creativity" concept in the texts of the Russian emigration philosophy representative N.A. Berdyaev and of the transpersonal psychology adherents E. Neumann and K. Wilber. On the ground of the analysis the conclusion is drawn that there are some underlying similarities between the world outlooks in these relevant schools of thought.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, концептуальный признак, философия Русского Зарубежья, трансперсональная психология.

Key words: language view of the world, concept, conceptual feature, philosophy of the Russian emigration, transpersonal psychology.

Развитие всей последующей отечественной и западной философской мысли XX-XXI веков подтвердило непреходящую актуальность философских концепций, разработанных еще в первой половине XX века русскими философами-эмигрантами. Так, идеи мыслителя Н.А. Бердяева, по утверждению современного немецкого исследователя К. Бамбауера, во многом повлияли на становление теологических теорий Г. Эренберга, Ф. Либа и П. Тиллиха, а также интересующей нас в контексте настоящей статьи

[1] Статья выполнена в рамках РНП № 2.1.3 / 12304 «Философия русского зарубежья: направления, концепции, понятия».

трансперсональной психологии (С. Гроф (США), Э. Нойман (Германия), К. Уилбер (США)) как направления в психологии, изучающего измененные состояния человеческого сознания, мистический и религиозный опыт личности [4]. Естественно, что подобного рода связи проявились и на уровне картин мира соответствующих носителей.

На наш взгляд, характер влияния мировидения одного человека на формирование картины мира другого человека или группы лиц можно определить традиционным для исследований феномена картины мира методом концептуального анализа, который предполагает выделение основных признаков составляющих ее концептов, репрезентированных через лексическую сочетаемость языковых единиц-имен данных концептов [3]. Однако принципиальная невозможность охвата любой картины мира во всей ее целостности обусловила широкое распространение практики изучения этого ментального образования на примере отдельных концептов, наиболее регулярно реализующихся в текстах, порождаемых его носителем.

В нашем случае в качестве одного из таких концептов может выступить концепт «творчество», поскольку, с одной стороны, именно этот вид деятельности, с точки зрения Н.А. Бердяева, в полной мере способствует преодолению ключевой проблемы современного человечества – зависимости от мира «внешней объективации» [2, 14], и, с другой стороны, именно сходство в понимании сути человеческого творчества, по кратким указаниям западных исследователей, подтверждает факт значимости идей философии Русского Зарубежья для разработки концепции трансперсональной психологии [4].

В ходе анализа особенностей языковой репрезентации концепта «творчество» в текстах работ Н.А. Бердяева (всего 704 случая репрезентации признаков), Э. Ноймана (701 случай) и К. Уилбера (213 случаев) было зафиксировано наличие значительных совпадений в индивидуальных для каждого автора наборах его концептуальных признаков. Структура нойманoвского концепта соответствует структуре бердяевского концепта на 52,5 % (42 общих признака на 38 индивидуальных); структура уилберовского концепта – на 69,39 % (34 общих признака на 15 индивидуальных, причем 6 из числа последних, например, «жидкостное состояние» и «избыточность»,

свойственны как уилберовскому, так и нойманoвскому концепту, то есть являются типичными для мировидения сторонников трансперсональной психологии).

При ранжировании совпадающих признаков на уровне ядра и ближней периферии концепта «творчество» легко устанавливается отсутствие значительных отклонений в трактовке творчества перечисленными нами мыслителями от его представления среднестатистическим носителем русского, немецкого или английского языка. Среди десяти признаков концепта, выявленных на основе анализа его репрезентации в текстах Н.А. Бердяева и отличающихся наибольшей частотностью случаев репрезентации в текстах представителей трансперсональной психологии («наличие субъекта творчества» (140 случаев), «локализация в пространстве» (34 случая), «способность к преобразованию действительности» (32 случая), «способность к движению» (30 случаев), «результативность» (29 случаев), «фигурирование в качестве источника чувств или эмоций» (29 случаев), «деятельный характер» (28 случаев), «протекание во времени» (27 случаев), «системная организация» (27 случаев) и «процессуальный характер» (26 случаев)), своеобразными следует считать лишь два признака: «способность к движению» и «локализация в пространстве».

Первый из названных признаков творчества, «заимствованный» психологами у Н.А. Бердяева, реализуется в таких словосочетаниях, как *«творческое движение»* [1], *«schöpferische Natur in Bewegung setzen»* [5], *«the dance of creation»* [7] и т.д. Во взглядах трех авторов на вопрос о направлении «движения» творчества нет единства. Если, по мнению К. Уилбера, творчество может как опускаться вниз, так и перемещаться вперед *(«reached the lowest confines», «creative advance»* [8]), то в картине мира Э. Ноймана и самого Н.А. Бердяева основным направлением движения творчества становится восходящее движение, нередко напоминающее полет *(«творческий подъем», «творческий взлет»* [1], *«der schöpferische Prozess steigt auf»* [6]). Общим для всех мыслителей является представление о резком характере творческого движения: *«творческий прорыв»* [1], *«Durchbruch durch die Verengung»* [5], *«creation is breaking»* [8] и т.д.

Что касается признака «локализация в пространстве», то в работах изученных нами авторов он вербализуется в трех вариациях:

- «локализация в качестве материального предмета»: *«пройти через творчество»* [1], *«durch die Schöpfung gehen»* [6], *«the bigness of creation»* [8] и др.;

- «локализация внутри чего-либо»: *«творческий акт совершается не в безвоздушном пространстве»* [1], *«lebt nicht in Menschen»* [6] и др.;

- «вместилище для чего-либо»: *«в глубине творчества»* [1], *«… is not in creation»* [8] и др.

Признак «фигурирование в качестве источника чувств или эмоций» сам по себе применительно к концепту «творчество» своеобразием не отличается, тем не менее, бросается в глаза относительная частотность на общем фоне случаев объективации в текстах Н.А. Бердяева и зарубежных психологов любовных чувств как порождения творческой активности. Сам Н.А. Бердяев пишет о *«любви к творчеству»* и *«любви к творческому подъему»* [1], Э. Нойман рассуждает о «творческой любви» и «творческой возлюбленной» *(«schöpferische Liebe», «schöpferische Geliebte»* [6]), в работах К. Уилбера встречаются отсылки к творческой силе любви *(«creative power of love»* [8]).

Помимо этого, Э. Нойману и К. Уилберу не чуждо специфически бердяевское восприятие творчества как действия свободного, религиозного и глубоко затрагивающего человеческую духовность. Данные признаки, а также признаки «проблематичность» и «обладание силой» репрезентированы в книгах по трансперсональной психологии более десяти раз. В частности, для передачи проблематичности любого творчества, доходящей до его драматизации и трагизма *(«проблема творческой мысли», «трагедия творчества»* [1]), в психологических текстах используются слова типа *«Grundproblem»* [5] или *«problem»* [8]; для демонстрации огромных сил творящего *(«творческие силы»* [1]) – конструкции типа *«the creative power»* [8].

Однако при всем сходстве в мировидениях трех мыслителей нельзя не отметить проявления в их текстах индивидуальных модификаций концепта «творчество» в названном отношении.

Так, для Н.А. Бердяева свобода – и условие творчества *(«свобода объясняет возникновение творческой новизны»),* и его следствие *(«переход в подлинно творческое состояние освобождает»),* а зачастую и некий феномен, приравниваемый к самому творчеству *(«свобода есть творчество», «свобода есть творческая сила»)* [1], в то время как для Э. Ноймана на передний план выходит представление о свободе лишь как о следствии творческой активности *(«durch Gestaltungskraft des schöpferischen Menschen befreit»* [6], *«auf eine andere Welt der Freiheit hinweist»* [5]*)*.

Упрощается в психологических текстах и понимание взаимосвязей между творчеством и человеческой духовностью: с точки зрения Н.А. Бердяева духовность и творчество взаимно обусловливают друг друга (творчество *«невозможно, если нет духовной активности»,* но оно *«должно выйти к миру духовности»)* или приравниваются *(«творческая духовная деятельность», «дух есть творческая активность»)* [1], в работе же К. Уилбера духовность однозначно предопределяет возможность творчества (для определения творчества используется выражение *«Effulgence of Spirit»* [8]).

Наконец, на текстовом уровне прослеживаются отдельные несовпадения в интерпретации религиозного смысла творческой деятельности. Например, если в бердяевском трактате эксплицируется потребность Бога в творчестве людей *(«Божья нужда в творчестве», «нужда Бога в творческом акте человека*» [1]), то в текстах К. Уилбера об этом вообще не упоминается.

Говоря о влиянии мировидения Н.А. Бердяева на формирование картины мира зарубежной трансперсональной психологии (и во многом на своеобразие ее языковой объективации), необходимо обратить внимание на наличие особенно ярких совпадений на периферии концепта «творчество». Именно те из вербализованных признаков бердяевского концепта, которые кажутся читателям наиболее отклоняющимися от их представлений о творчестве, то есть наиболее индивидуальными, оказываются репрезентированными и в текстах представителей трансперсональной психологии.

Перечислим данные признаки и контексты, в которых они реализуются:

- «доступность для визуального восприятия» (1 случай у Н.А. Бердяева и 15 случаев у зарубежных психологов): *«наблюдая за творческим процессом»* [1], *«… hat eigene Schattenseite»* [6], *«creative visualization»* [8];

- «голос» (8 и 11 случаев соответственно): *«творчество как ответ человека»* [1], *«das Schöpferische spricht»* [5], *«…als schöpferisches Selbst ihn anspricht»* [5];

- «загадочность» (5 и 10 случаев): *«тайна творчества»* [1], *«Geheimnisse des Schöpferischen»* [5], *«the wonders of creation»* [8];

- «функционирование в качестве некой дороги, ведущей к преодолению чего-либо» (4 и 9 случаев): *«творческий путь»* [1], *«schöpferischer Weg»* [6], *«creative path»* [8];

- «доброта» (1 и 7 случаев): *«в творческом акте исчезает всякое зло»* [1], *«the "Goodness" of all creation»* [8];

- «направленность на совершенствование чего-либо» (7 и 6 случаев): *«достижение совершенства в творческом акте»* [1], *«more perfect creation»,* «*most perfect of intelligible beings*» [8];

- «огненная (световая) природа» (9 и 2 случая): *«в творческом акте сгорает всякий демонизм»* [1], *«Zündung zwischen ihm* [dem Schöpferischen – О.П.] *und der Welt»* [5], «*revealed to us in the light of that mystic vision*» [8];

- «сопряженность с борьбой» (7 и 1 случай): *«бороться во имя творчества»* [1], *«schöpferischer Mensch hat zu kämpfen»* [6].

Не менее показательным для нашего исследования следует считать и факт отражения в текстах последователей трансперсональной психологии характерной для картины мира Н.А. Бердяева противоречивости отдельных периферийных признаков концепта «творчество». В частности, по Н.А. Бердяеву, творчество может иметь некоторый источник *(«источники творческой жизни»*) и, вместе с тем, зачастую осуществляется «из ничего» (выражение *«творчество из ничего»* в его трактате фигурирует трижды) [1]. Аналогичная тенденция наблюдается в текстах работ Э. Ноймана и К. Уилбера: наряду со словосочетаниями *«schöpferische Quelle»* [6] или *«the source of creation»* в них употребляются такие словосочетания, как *«Schöpfung aus dem Nichts»* или *«schöpferischer Nichts-Punkt»* [6].

И еще один пример. С одной стороны, по мнению всех троих авторов, творчество представляет собой процесс *(«творческий процесс»* [1], *«schöpferischer Prozess*» [5], *«creative process»* [7]), с другой стороны, иногда

оно воспринимается и как своеобразное состояние человека *(«творческое состояние»* [1], *«in states of creativity»* [7]).

Таким образом, в целом осуществленный нами концептуальный анализ продемонстрировал наличие неопровержимых следов влияния бердяевского философского мировидения как на ментальный образ действительности, сложившийся в зарубежной трансперсональной психологии, так и на особенности его последующей репрезентации на текстовом уровне.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии [Электронный ресурс] / Н.А. Бердяев. – http://mobooka.ru.

2. Лямцев Е.В. Экзистенциальный персонализм Н.А. Бердяева в контексте отечественной и западной философской мысли [Текст] / Е.В. Лямцев. Автореф. дисс. … канд. филос. наук. М., 2007. – 26 с.

3. Рахилина Е.В. Семантика русских «позиционных» предикатов «стоять», «лежать», «сидеть» и «висеть» [Текст] / Е.В. Рахилина // Вопросы языкознания. – 1998. - № 2. – С. 69 – 80.

4. Bambauer K. Erinnerung an Berdjajew [Elektronische Ressource] / K. Bambauer. – http://www.borisogleb.de/erinn.html.

5. Neumann E. Der schöpferische Mensch und die große Erfahrung [Elektronische Ressource] / E. Neumann. – http://www.opus-magnum.de.

6. Neumann E. Der schöpferische Mensch und die Wandlung [Elektronische Ressource] / E. Neumann. – http:// www.opus-magnum.de.

7. Wilber K. One taste [Electronic Resource] / K. Wilber. – http:// ebookee.org/.

8. Wilber K. Sex, Ecology and Spirituality [Electronic Resource] / K. Wilber. – http:// ebookee.org/.

Bibliography

1. Bambauer K. Memory of Berdyaev [Electronic Resource] / K. Bambauer. – Access Mode: http://www.borisogleb.de/erinn.html.

2. Berdyaev, N. Self-Knowledge: Experience of Philosophical Autobiography [Electronic Resource] / N. Berdyaev. – Access Mode: http://mobooka.ru.

3. Lyamtsev, E. N.A. Berdyaev's Existential Personalism Within the Context of the Native and the Western Philosophical Thought: Synopsis of Diss. … Cand. of Philosoph. [Text] / E. Lyamtsev. – M., 2007. – 26 p.

4. Neumann, E. Creative Man and Great Experience [Electronic Resource] / E. Neumann. – Access Mode: http:// www.opus-magnum.de.

5. Neumann, E. Creative Man and Transformation [Electronic Resource] / E. Neumann. – Access Mode: http:// www.opus-magnum.de.

6. Rakhilina, E. Semantics of the Russian "Positional" Predicates "To Stand", "To Lie", "To Sit" and "To Hang" [Text] / E. Rakhilina // The Questions of Linguistics. – 1998. – №. 2. – P. 69 – 80.

7. Wilber, K. One Taste [Electronic Resource] / K. Wilber. – Access Mode: http:// ebookee.org/.

8. Wilber, K. Sex, Ecology and Spirituality [Electronic Resource] / K. Wilber. – Access Mode: http://ebookee.org/.

УДК 81-23
ББК 81.2

Прибылова Ольга Викторовна
соискатель
кафедра теории языка
Челябинский государственный университет
г. Челябинск
Pribylova Olga Viktorovna
Applicant for a Degree
Chair of the Language Theory
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk

Динамика языковой репрезентации концепта «терроризм» в юридическом дискурсе (на материале английского и русского языков)

Dynamic Features of the Verbal Representation of the Concept «Terrorism» in the Legal Discourse (In the English and the Russian Languages)

В статье представлен анализ динамических изменений в концептуальных связях, в которые «терроризм» вступает с другими концептами в рамках концептосферы. Исследование проведено на материале современного американского и российского юридического дискурса.

The article presents the analysis of the dynamic changes in the conceptual connections between the «terrorism» and other concepts within the conceptual sphere. The research is based on the data from the modern American and the Russian legal discourse.

Ключевые слова: концепт «терроризм», концептуальные связи, юридический дискурс, динамика.

Key words: concept «terrorism», conceptual connections, legal discourse, dynamic features.

В разных профессиональных дискурсах «социальная действительность конструируется разными информационно-когнитивными системами, поэтому представление об одном и том же объекте актуализируется в них сугубо индивидуальными языковыми средствами» [2, с. 188]. В современных лингвистических исследованиях все чаще поднимается проблема профессиональной познавательной деятельности личности в процессе восприятия окружающего мира. В этой связи определенный лингвистический интерес представляет собой язык документов, функционирующих в рамках письменного юридического дискурса.

Исходя из того, что дискурс – это «сложное коммуникативное явление» [3, с. 14], и учитывая природу развития юридической науки в целом, мы рассматриваем юридический дискурс как «особый тип институционального дискурса, семиотическое пространство которого характеризуется совокупностью вербальных и невербальных знаков (и их вербальных коррелятов), формирующих различные формы общения, в которых субъект/объект, адресат/адресант речи (или одна из этих составляющих) имеют отношение к сфере юриспруденции» [2, с. 189].

Будучи основным средством коммуникации, язык выступает средством выражения отношения к новым реалиям общества, а также своеобразным индикатором изменения отношения к уже существующим феноменам. По этой причине в настоящем исследования значимым представляется проследить, как изменения в политической и социальной жизни общества, связанные с таким явлением, как терроризм, отобразились на вербальном уровне в юридическом дискурсе, являющемся разновидностью институционального общения. Под институциональным дискурсом, вслед за В.И. Карасиком, мы понимаем «специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [1, с. 192].

В данной статье мы ставим перед собой цель проанализировать изменения в наборе сопряженных с «терроризмом» концептов в американском и российском юридическом дискурсе, представленном нормативно-правовыми документами за период с 1991 года по настоящее время.

При рассмотрении динамики содержания концепта «терроризм» по данным юридического дискурса США и России точками отсчета будут служить разные события. Для Соединенных Штатов Америки таким событием, несомненно, является трагедия 11 сентября 2001 года, повлиявшая на политическую ситуацию не только в этой стране, но и в мире, что получило отражение на языковом уровне. Для России знаковыми стали события 23 октября 2002 года (захват заложников в Театральном центре на Дубровке) и 1 сентября 2004 года (захват школы в г. Беслан, Северная Осетия).

Существуют различные подходы к типологии связей между концептами. Наиболее объективной нам кажется точка зрения Г.В. Токарева, который, вслед за Ю.Н. Карауловым, выделяет три основных вида связей: привативные оппозиции (включения), эквиполентные оппозиции (пересечения) и дизъюнктивные оппозиции (предполагающие отсутствие общих элементов) [4].

Анализ вербализации концепта «терроризм» в американском юридическом дискурсе позволил нам выделить ряд концептуальных связей.

В рамках **привативных** оппозиций терроризм понимается как *насилие* и *преступление*. Согласно нормативно-правовым документам США терроризм является одним из видов насилия *("act of violence")* и классифицируется как уголовное преступление *("terrorism offense")*.

Эквиполентные связи являются наиболее продуктивными и широко представленными. Терроризм пересекается с концептами *«правительство»* и *«политика»*, являясь средством оказания влияния на правительство и проводимую им политику, которой террористы недовольны *("terrorism is <…> intended to affect the conduct of a government")*.

Концепт *«религия»* задействуется для указания на целеполагание террористических актов. Цели терроризма определяются, помимо всего прочего, и как религиозные. Стоит, однако, отметить, что не все государственные правовые документы США выделяют религиозную составляющую терроризма. К примеру, Свод федеральных законов США (Code of Federal Regulations) указывает только на политический или социальный характер целей, преследуемых террористами.

В качестве своего основного инструмента манипулирования как правительством, так и общественным сознанием, террористы используют *страх ("use of violence to inculcate fear")*. Данный концепт является одним из ключевым для понимания природы терроризма, механизмов его действия. Таким образом, запугивание, внушение страха для принуждения к определенному поведению и является мотивом их действий.

Эквиполентные отношения связывают терроризм также и с концептом «аудитория». Нормативно-правовой акт, принятый Государственным

департаментом США, акцентирует внимание на эффекте театральности, подчеркивая тот факт, что основной целью террористов является намерение повлиять на широкую *аудиторию* (“*to influence an audience”*).

Немаловажным является и такой фактор, как финансовая сторона террористических актов. В рамках пересечения концептов *финансы* и *терроризм*, теракты приравниваются к выгодной с экономической точки зрения операции, “сделке”, которая дозволяет террористическим организациям получать “доходы”, управляя своими “активами” *(“terrorist assets”).*

Достаточно продуктивным является и такой вид концептуальных связей, как отношения **дизъюнкции**. Терроризм противопоставляется таким ключевым для юридического дискурса концептам, как «*закон», «безопасность», «свобода».*

В рамках привативных оппозиций динамика эксплицируется посредством активации связей терроризма с концептом *«чрезвычайная ситуация»*. В связи с распространением и повышением опасности применения биологического оружия в террористических целях правительство США подготовило и утвердило нормативно-правовой акт, регламентирующий вопросы безопасности здоровья населения, а также готовности и ликвидации последствий биологического терроризма (Public Health Security and Bioterrorism Preparedness and Response Act of 2002). В рамках данного документа биотерроризм определяется как разновидность *чрезвычайных ситуаций*, требует немедленного реагирования:

“Coordination of Preparedness for and Response to Bioterrorism and Other Public Health Emergencies”. (“Согласование готовности к и реагированию в случае биотерроризма и других чрезвычайных ситуаций, связанных с общественным здоровьем.”) [Public Health Security and Bioterrorism Preparedness and Response Act of 2002].

Эквиполентные оппозиции дополняются связями с концептом *«предприятие»*. В 2006 году правительством США был принят закон, предполагающий наказание за препятствие деятельности, угрозы, нанесение какого-либо вреда организациям, связанным с продажей, разведением или

иным использованием животных. Нормативно-правовой акт получил название Animal Enterprise Terrorism Act (AETA). Данный закон не затрагивает политического целеполагания преступления, тогда как именно этот компонент является ключевым в определениях терроризма, рассмотренных нами выше. Единственная общая составляющая – это применение насилия и угроз в адрес объекта преступной деятельности (в роли объекта выступает организация/предприятие – образовательного или коммерческого характера):

“Whoever <…>—

‘‘(A) intentionally damages or causes the loss of any real or personal property (including animals or records) used by an animal enterprise <…>;

‘‘(B) intentionally places a person in reasonable fear of the death of, or serious bodily injury to that person, a member of the immediate family <…>

shall be punished as provided for in subsection (b).”

(“К любому, кто <…>—

‘‘(A) намеренно наносит вред или причиняет убытки в отношении любого движимого и недвижимого имущества (включая животных и записи), используемого предприятием по продаже/использованию животных <…>

будет применено наказание в соответствии с разделом (b)”.) [Animal Enterprise Terrorism Act, 2006].

Можно сделать вывод о том, что происходит расширение семантического поля концепта «терроризм». В качестве потенциальных жертв/объектов террористической деятельности выступает не только мирное население страны, но и *предприятия*, их собственность и сотрудники.

Ниже приведена сводная таблица, представляющая наиболее типичные связи концепта «терроризм» в американском юридическом дискурсе.

Характеристика связей концепта «терроризм»
по данным американского юридического дискурса

Тип концептуальных связей	**1991 – 2001 гг.**	**2001-2011 гг.**
Привативные оппозиции	Насилие Преступление	
		Чрезвычайная ситуация
Эквиполентные оппозиции	Политика Правительство	

	Страх Аудитория Финансы Религия (не все нормативно-правовые акты)	
		Предприятие/организация
Отношения дизъюнкции	Закон Безопасность Свобода	

Подводя итоги, следует отметить, что концептуальные связи, наиболее часто вербализуемые в американском юридическом дискурсе, характеризуются обширным неизменным ядром концептов, сопряженных с терроризмом. В период после 2001 года, в связи с появлением ряда нормативно-правовых документов, связанных с терроризмом, мы наблюдаем актуализацию связей терроризма с такими концептами, как чрезвычайная ситуация, предприятие/организация.

Перейдем к рассмотрению динамики концептуальных связей, в которые исследуемый концепт вступает в российском юридическом дискурсе.

В рамках **привативных** оппозиций, являющих собой отношения включения, терроризм определяется как разновидность *преступной деятельности и насилия*.

Наиболее широко представленная разновидность концептуальных связей – **эквиполентные** оппозиции, в рамках которых, аналогично американскому юридическому дискурсу, наблюдается сопряжение терроризма с такими концептами, как *«финансы»*, *«политика»* и *«страх»*.

В российском юридическом дискурсе эксплицируется также ряд связей, не столь типичных для нормативно-правовых актов США. Помимо прочих целей, террористические акты, согласно нормативно-правовым актам, могут совершаться из соображений *отмщения* за неугодную политику, проводимую отдельным государственным деятелем или правительством *(“терроризм – <...> посягательство на жизнь <...> из мести”)*. Нельзя обойти стороной и такой важный аспект, как последствия терактов, которые выражаются в гибели людей и причинении материального *ущерба* (“терроризм - <…> деяние, <…> проявляющееся в виде <…> причинения значительного имущественного ущерба”*)*.

Отношения **дизъюнкции** представлены противопоставлением терроризма таким ключевым для юридического дискурса концептам, как *закон* и *безопасность*.

Далее мы перейдем к рассмотрению динамических изменений в связях концепта «терроризм» в российском юридическом дискурсе, которые прослеживаются в рамках привативных и эквиполентных оппозиций.

В июне 2002 года правительство России принимает «Федеральный закон Российской Федерации о противодействии экстремистской деятельности», в рамках которого постулируется, что терроризм является разновидностью *экстремистской деятельности*, которая является более широким понятием, включающим помимо терроризма ряд других уголовно наказуемых преступлений:

“экстремистская деятельность (экстремизм):

публичное оправдание терроризма и иная террористическая деятельность…” [Федеральный закон Российской Федерации о противодействии экстремистской деятельности от 27.06.2002].

В 2009 году Уголовный Кодекс РФ был дополнен статьей, содержание которой подчеркивает роль средств массовой информации в пропаганде террористических методов, распространении идей использования или поощрения терроризма:

“Те же деяния [публичные призывы к осуществлению террористической деятельности или публичное оправдание терроризма], совершенные с использованием средств массовой информации, - наказываются <…>.” [УК РФ, статья 205.2 от 27.12.2009].

Обратимся к сводной таблице, в которой представлены наиболее типичные связи концепта «терроризм» в российском юридическом дискурсе.

Характеристика связей концепта «терроризм» по данным российского юридического дискурса

Тип концептуальных связей	**1991-2002 гг.**	**2002 - 2011 гг.**
Привативные оппозиции	Насилие Преступление	
		Экстремизм

Эквиполентные оппозиции	Политика Финансы Месть Страх Ущерб	
		СМИ
Отношения дизъюнкции	Безопасность Закон	

Делая выводы о проведенном исследовании, следует отметить, что концептуальные связи, наиболее часто вербализуемые в юридическом дискурсе США и России, характеризуются обширным неизменным ядром концептов, сопряженных с терроризмом. Это легко объясняется регламентированностью и стабильностью юридического дискурса, являющего собой закрытую систему, не столь быстро реагирующую на изменения в жизни общества.

Тем не менее, исследуемый в данной работе концепт демонстрирует свои динамические возможности, даже при рассмотрении его языковой репрезентации за достаточно небольшой период времени – два десятилетия. Динамика в концептуальных связях терроризма и в американском, и в российском юридическом дискурсе прослеживается в рамках эквиполентных и привативных оппозиций – оба типа связей пополняются новыми концептами, вступающими в отношения – пересечения и включения соответственно – с концептом «терроризм».

Библиографический список

1. Карасик В.И. О категориях дискурса [Текст] / В.И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. / ВГПУ; СГУ. – Волгоград: Перемена, 1998. С. 185-197.

2. Косоногова О.В. Юридический дискурс: лингвопрагматика имени собственного [Текст] / О.В. Косоногова // Знание. Понимание. Умение. 2008. №2. - С. 188-192.

3. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа [Текст] / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб.обзоров. – М.: ИНИОН, 2000. – С. 7-25.

4.Токарев Г.В. Дискурсивные лики концепта [Текст] / Г.В. Токарев. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2003. – 108 с.

Bibliography

1. Karasik, V.I. About the Categories of Discourse [Text] / V.I. Karasik // Language Personality: Sociolinguistic and Emotive Aspects: Collection of Scientific Papers / VSPU; SSU. – Volgograd: Peremena, 1998. - P. 185-197.

2. Kosonogova, O.V. Legal Discourse: Linguopragmatics of Proper Names [Text] / O.V. Kosonogova // Knowledge. Understanding. Ability. - 2008. - №2. - P. 188-192.

3.Kubryakova, E.S. About the Notions of Discourse and Discourse Analysis [Text] / E.S. Kubryakova // Discourse, Speech, Language Behaviour: Functional and Structural Aspects: Collection of Reviews. – M.: INION, 2000. – P. 7-25.

4.Tokarev, G.V. Discoursive Images of the Concept [Text] / G.V. Tokarev. – Tula: TSPU, 2003. – 108 p.

УДК 81’42
ББК 81.2

Симонов Константин Иванович
кандидат филологических наук,
доцент
г. Оренбург
Simonov Konstantin Voinovich
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Orenburg

О «неотождествленном тождестве» в сказке
About «Not Identified Identity» in a Fairy Tale

Настоящая статья посвящена проблеме определения дискурса сказки и описанию структурно-семантического аспекта ее функционирования. Рассмотрению подлежит «образ другого» как необходимого условия существования сказочного повествования, воспроизводящего национальные стереотипы и обеспечивающего информационные связи между поколениями, которые являются основными показателями этноса.

The present article is devoted the problem of fairy tale discourse definition and the description of structural-and-semantic aspect of its functioning. The subject under consideration is «the image of another» as a fantastic narration necessary condition reproducing national stereotypes and providing information communications between generations, which are the basic indicators of ethnos.

Ключевые слова: дискурс сказки, оппозиция «рассказывающее/ рассказываемое», эффект соприсутствия, техническая и естественная коммуникация.

Key words: fairy tale discourse, «telling/told» opposition, compresence effect, technical and natural communications.

Несмотря на безусловные успехи и достижения науки и техники, научный *дискурс* не становится доминирующим в современной культуре. Напротив, все более возрастает интерес к ненаучным способам мышления, в которых сохраняется способность к личной идентификации. В отличие от научного *дискурса* сказочный жанр семантически не ограничен, что позволяет человеку конструировать мир вокруг себя по принципу игры, осуществляя тем самым свободу личности в акте творчества. И если язык науки однозначен, понятия его строго определены и исключают двойственность интерпретации, то сказка обращается к человеку как к свободному существу. В данном случае следует говорить об особом виде дискурса, свойственном только для сказочной истории.

Термин *дискурс* употребляется в современной науке в нескольких значениях и применительно к различным объектам. В значении

«упорядоченной согласованной мысли», «предмета мысли» употребление «дискурса» восходит к латинскому *discursum*, означающему *«бегство к и от»* и обозначает контролируемый мыслительный процесс, результат которого должен быть упорядочен, согласован и логично вписываться в идейный контекст, будь то проповедь, научный трактат, речь или очерк.

В XX веке происходит расширение понятия *дискурс* до переводимого с французского *parole*, введенного Ф. де Соссюром и обозначающего конкретное проявление языка в противоположность языковой системе в целом.

По аналогии с понятием *текст*, которое в последние годы стало употребляться применительно к любому предназначенному для интерпретации набору знаков, а не только языковому, *дискурс* стал подчеркивать ситуативность текста. Применительно к учебным дисциплинам *дискурс* означает методологическую направленность, критерий валидности, упорядоченность элементов в данной области исследования. Использование *дискурса* для описания типов мышления связывается с работами конца 60-х годов М.Фуко[2], а в 80-е уже считается, что *дискурс* не описывает мир, а формирует его, является сутью познания и самовыражения. С другой стороны, *дискурс* часто используется для обозначения устных форм в противоположность письменным. Такой подход позволил употреблять *дискурс* в различных смыслах.

Дискурс как комплексное коммуникативное событие. *Дискурс* есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия, которое может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие.

Н.Д.Арутюнова определяет *дискурс* как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими факторами» [18: 136].

В.З.Демьянков под *дискурсом* понимает «произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения» [6].

---

[2] «Дискурс является именно процессом, а не результатом процесса, не закрепившемся в языке способом упорядоченной действительности….Задача состоит не в том, чтобы рассматривать дискурсы как совокупность знаков, но в том, чтобы рассматривать их как практики, которые систематически образуют объекты, о которых они говорят [15: 427].

Дискурс концентрируется вокруг некоего опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки, определяясь не столько последовательностью, сколько тем общим для его интерпретатором и миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса. Элементы *дискурса*: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», то есть 1) обстоятельства, сопровождающие события; 2) фон, поясняющий события; 3) оценка участников событий; 4) информация, соотносящая дискурс с событиями» [12: 7].

Дискурс как текст. В этом смысле термин дискурс обозначает письменный или речевой *вербальный продукт* коммуникативного действия, определяемый как «текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие» [18: 136]. Однако не следует уподоблять понятия текст и дискурс. *Дискурс* – это актуально произнесенный текст, а *текст* – это абстрактная грамматическая структура произнесенного (*речь/язык, langue/parole, компетентность/произносимость*). *Дискурс* – это понятие, касающееся *речи*, актуального речевого действия, тогда как *текст* – это понятие, касающееся системы *языка* или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетентности».

Дискурс как повествование. Такое понимание характерно для Ц.Тодорова, который писал: «...действия "в себе" никак не могут составлять исследуемого нами объекта; тщетно было бы искать их структуру вне той, которую придает им дискурсивное артикулирование. Наш объект составляют действия в том виде, в каком их организует известный *дискурс*, называемый повествованием» [22: 10].

Дискурс как тип разговора. Понятие *дискурс* употребляется и в этом смысле, и может касаться не *конкретных* коммуникативных действий, но *типов* вербальной продукции. Многоаспектную личностно ориентированную модель *дискурса*, оправдывающую себя в экспериментах, построил С.А.Сухих. В его представлении типы *дискурса* выступают как коммуникативно-прагматические образцы речевого поведения, протекающего в определённой социальной сфере, т.е. они представляют свои собственные сферы общения.

Последние характеризуются набором некоторых взаимообусловленных переменных, входящих в социально-дейктическую компоненту сценария взаимодействия [13: 8-11].

Дискурс как жанр. Понятие *дискурс* используется для обозначения того или иного жанра, например: «новостной дискурс», «политический дискурс», «научный дискурс» [5: 149].

Дискурс как основа культурного развития. Тон ван Дейк, анализируя модели ситуаций как модели поведения, вводит понятие дискурса. Под *дискурсом* он понимает «функциональную часть коммуникативных и более общих общественных и культурных целей социальных групп или отдельных личностей» [20].

Дискурс как социальная формация. Наиболее абстрактный смысл понятия *дискурс* – когда оно относится к специфическому историческому периоду, социальной общности или к целой культуре. Тогда говорят, например, «коммунистический дискурс», «буржуазный дискурс» или «организационный дискурс». П.Серио, анализируя советский политический дискурс, считает, что «дискурс – это первоначально особое использование языка, в данном случае русского, для выражения особой ментальности, в данном случае также особой идеологии; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики» [21: 95].

Дискурс как социальная данность. *Дискурс* реально существует не в виде своей «грамматики» и своего «лексикона», как просто язык. *Дискурс* существует, прежде всего, и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, – в конечном счете – особый мир» [12: 44]. Согласно этому определению дискурс, как особый «язык в языке» является специфическим «домом бытия», или особым «пространством мысли»[3].

В качестве источника, первопричины и психологического оператора *дискурса* может быть представлен субъект высказывания. Лингвистам, которые считают, что говорящий субъект порождает свою речь сам, будучи субъектом-

[3] Тезис «Язык - дом бытия» принадлежит крупнейшему философу-экзистенциалисту Мартину Хайдеггеру [16: 272].

источником, нерасщепленным субъектом, противостоят те, кто считают, что «высказываемое является внешним по отношению к субъекту акта высказывания». Согласно данной концепции, развитой в теориях М.Фуко [15], Л.Альтюссера [19], В.Волошинова [3] на присутствие другого в дискурсе указывает то, что: 1) другой присутствует в пересказанной речи – в косвенной речи говорящий предстает как «переводчик»: пользуясь своими собственными словами, он отсылает к другому как к источнику «смысла» передаваемого текста; 2) в прямой речи сами слова другого занимают время (или пространство), четко обозначенное в рамках предложения как цитата, тогда как говорящий выступает простым «рупором». Такими двумя различными способами говорящий эксплицитно обозначает в своей речи место речи другого. Иначе говоря, другой – слова других, другие слова – присутствуют в дискурсе повсюду и постоянно.

Автор данной статьи также затрагивает проблему определения дискурса [1]. *Дискурс* в нашем понимании сопряжен с «принципом перевернутой пирамиды» и соответствует множеству всех её боковых граней. *Дискурс* – это коммуникативное событие, происходящее между отправителем и получателем сообщения в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и ситуационном контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. *Дискурс* – это серединный генератор-посредник между текстом и нарративом [1].

Различные подходы к определению дискурса не столько противоречат друг другу, сколько взаимодополняют. Употребление термина *дискурс* применительно к фольклорному тексту, имплицирует использование определения, отличного от приведенных выше. ***Дискурс сказки*** нами определяется как «рассказывающая история» и противопоставлен «рассказываемой истории»[4].

---

[4] В связи с многоаспектным характером сказочного текста мы вынуждены использовать такие оппозиции как: «план выражения/план содержания», «означаемое/означающее», «этический/эмический», «рассказываемое/ рассказывающее». Причем доминантой в данном синонимическом ряду будет являться последняя пара, и все случаи употребления других оппозиций сведены именно к этой паре «рассказываемое/рассказывающее» (Прим.автора).

Балансируя между трактовкой целостного субъекта и новой теорией дискурса, мы вынуждены признать, что эти две концепции сходятся в одной точке – а именно: в утверждении о том, что структурно внутри субъекта, в его дискурсе, принципиально имеется Другой, но при этом абсолютно различным образом мы понимаем этого Другого.

Другой в нашем понимании не является ни внешним объектом речи, ни говорящим субъектом; он – всего лишь необходимое условие существования сказочного повествования, его автор, то есть – народ. Таким образом, говорящий субъект (сказочник) включает при производстве своей речи образ «другой речи», той, которая принадлежит его этносу.

При рассмотрении акта рассказывания сказки антропоцентрическая точка зрения на язык[5] представляется наиболее естественной и адекватной действительному положению вещей. Именно она позволяет осмыслить системные связи языковых явлений не в принудительном разделении формы и содержания, а в синтезе, в едином служении их потребностям общения.

Человек живет и познает окружающий мир. Причем, процесс познания представляется как движение, незавершенное во времени[6]. Одним из первых способов отражения этого познания послужил миф. Вся полнота знания об окружающей действительности как совокупность услышанного и увиденного человеком реализуется не только на уровне мифологических образов, но и на уровне целого класса текстов, экспозицию которых образует обращение к аудитории с просьбой выслушать повествование. Сюда мы можем отнести и сказку.

Жизнь человека (точнее, человеческого общества), пропущенного сквозь канву волшебного рассказа, где магия заставляет работать воображение, и имеющая в каждом языке свои формы выражения, становится содержанием сказки. Сказочники передают примитивное мировоззрение своих предков.

---

[5] См.: Бенвенист М. Общая лингвистика. М., 1979: Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975

[6] Познание мира - это движение: в диахронии направлено сверху вниз - из нижнего мира, ассоциируещегося со смертью и плодородием, в мир богов и люден, а в синхронии оно объединяет несколько разновидностей движения - назад (память), вперед (провидение), назад и вперед, вверх и вниз (слух), реализующихся при помощи визуального или аудио кодов, которым соответствуют определенные структуры на уровне текста [14: 36].

Сказка – память народа. Память, как взгляд, обращенный вспять, проявляется в умении человека проникать мысленно в различные миры и ассоциировать идеи с образами, которые находят свое воплощение в сказочных персонажах. Сказка – мудрость народа. Мудрость основывается на пространственном субстрате, так как она черпается из источника, занявшего место *prima materia*[7].

Сказка всегда актуальна, ее актуальность заключается в воспроизводстве информации в синхронном и диахронном планах одновременно. Истоки такого совпадения кроются в сущности коммуникативных интенций, выражающихся в слиянии двух временных планов – прошлого и настоящего. Таким образом, осуществляется перенос аудитории в незапамятные времена, при этом прагматический фактор выдвигается на первый план. Действенность, энергетика текста мотивируется его ценностью в коммуникативном аспекте. Речь идет об откровении субъекта, о приобщении слушателей к мудрости, накопленной веками.

Каждый акт общения создателя произведения со слушателем (читателем) есть акт коммуникативный по своему характеру, то есть акт передачи и восприятия определенной информации (точнее: эстетической информации) [4:27]. Различают два вида такой коммуникации: *естественная* и *техническая* [7: 35].

Естественная коммуникация: субъект информации – исполнитель фольклорного произведения. Он может быть создателем или соавтором (участником длительного процесса формирования и корректирования) того произведения, которое он исполняет. Его исполнению предшествует определенная традиция, а сам он мог быть до этого слушателем. Коммуникация осуществляется при помощи звучащего слова, мимики, жестов в условиях полного контакта исполнителя и слушателя.

Техническая коммуникация: общение идет через материальный посредник (печатный текст), при помощи условного, вторичного средства – системы знаков.

---

[7] Мировая бездна, послужившая субстанцией для создания вселенной. (Прим.автора)

При первом виде коммуникации исполнитель всегда остается участником творческого процесса. Во втором случае издатель (переписчик) исключается из творческого процесса, и текст прекращает свое развитие.

Два выделенных типа значительно отличаются друг от друга механизмом осуществления коммуникации.

Для естественного типа, который господствует при всех устных формах бытования произведений, характерна направленность информации вполне определенной и реальной аудитории, то есть так называемая *аксиальная* и *распределенная* информация [2:318]. Исполнитель может выбирать слушателя, так же как и слушатель исполнителя. Без исполнителя сказка не звучит.

В противоположность этому, когда текст сказки опубликован, мы не вольны влиять на его дальнейшую судьбу. Кто и когда будет читать текст сказки – неизвестно. Поэтому в данном случае следует говорить о неопределенной направленности текста.

Кроме того, в условиях коммуникации технического типа происходит переход от речи (первичной знаковой системы) к вторичной (письменности), в процессе которого гасятся все внетекстовые элементы[8]. Читатель, имея перед глазами напечатанный текст, совершает в сознании возврат к исходному речевому состоянию текста. При таком «переводе» потери неизбежны. «Потери здесь происходят, прежде всего, в эмоциональной, а не в семантической сфере»[9]. В отличие от обыкновенного высказывания эстетическая информация тесно связана с материалом, в котором она выражается, и поэтому принципиально не может передаваться при помощи иной (тем более вторичной) знаковой системы [8:47]. Очевидно, это является причиной того, что дети хотят, чтобы им рассказывали или хотя бы читали сказки, даже после того, когда они научились читать сами. И речь здесь не должна идти о детской лени. Дело в том, что они не могут уловить всех тонкостей текста, им нужен помощник, который помогает этой «эстетической информации» ожить в

[8] Внетекстовыми элементами в устной традиции считаются не только элементы коннотационные и мимические, но и контекст рассказывания, предшествующее и последущее повествование исполнителя и слушателя [17].

[9] Благодаря сохранению сказкой семантической информации можно изучать на ее основе прошлое народа [17: 320].

напечатанном тексте. Сказка, которая рассказывается сказочником, воспринимается в момент исполнения. Это обеспечивает синхронность процесса исполнения и восприятия. При этом эмоциональный заряд текста и внетекстовых элементов резко усиливается *элементом соприсутствия*[10].

Исполнитель может менять содержание, структуру текста и внетекстовых элементов в зависимости от поведения слушателей в ходе исполнения. Поэтому отношение сказочника (рассказчика) к слушателям, его положение в пространстве придает ему нечто, что притягивает внимание публики. Сказку можно рассматривать как потенциальный диалог[11]. Здесь речь идет о тех случаях, когда представлены хотя бы два участника, и монолог одного из них прерывается обращением к другому, хранящему молчание. Именно в этом аспекте роль рассказчика неоценима.

В наше время в большинстве случаев приходится иметь дело напечатанными сборниками сказок, в связи с чем, при изучении сказки мы вынуждены обращать особое внимание на языковой материал сказочного текста, оставляя в стороне личность рассказчика. Письменный текст, тем не менее, может обеспечить общение (хотя и опосредованное) между создателем и слушателем (читателем). Мы не можем не признать важность потерь, о которых речь шла выше. Но, хотя письменный текст и привел к окостенению сюжета и потере возможности варьировать в зависимости от аудитории и обстоятельств исполнения, он дает нам возможность восприятия естественной коммуникации, непосредственно перед тем, как она перешла в разряд опосредованной. Прежде чем стать напечатанным текстом, та или иная сказка бытовала в определенной среде, прошла через социально-психологическое сознание социума, представители которого выступали не только как стабильного текста слушатели, но и как его соавторы. Благодаря этому письменный текст носит коллективный характер фольклорной традиции.

Любая вторичная знаковая система, построенная на основе естественного языка, несет в себе коммуникативную функцию, облегчая языку роль средства общения. Одним из основных свойств сказки является высокая степень

---

[10] Параллельность и одновременность переживания исполнителя и слушателя.

[11] Коммуникативная ситуация, в которой принимают участие говорящий и слушающий, имеет естественное положение в диалоге на космогонные темы [14: 37].

связанности ее текста. При этом эта связанность поддерживается тем, что в сказочном тексте всегда имеется последовательность активных текстов (функций действующих лиц в терминах В.Проппа), ведущих к конкретному результату. Сказка представляет собой определенный алгоритм действий, где слушателю более или менее известно последующее действие героя. Слушая (читая) сказку, человек получает удовольствие не от фактической деятельности отгадывания, а от воображаемой, ставя себя на место героя [10:320]. Это свойство, как утверждает И.И.Ревзин, может помочь дать ответ на вопрос, столь занимавший В.Проппа: почему вообще рассказываются сказки?[12]

Таким образом, связанность текста в сказке выступает как коррелят некоторой действительности, в которой упорядоченность текста достигает предела, возможного лишь при крайней идеализации. Здесь коммуникативная функция сказки как парадигмы связанного текста объединяется с ее основной, эстетической функцией, хотя и не заменяет ее. Это и дает нам право говорить, что сказки, даже в напечатанном виде, все еще несут в себе морально-этический кодекс того или иного народа.

Стереотипичность сказочного сюжета является одной из характерных черт фольклора и подтверждает роль традиции в устном народном творчестве.

Фольклорный континуум, невыразимый в словах, через принятие обязательных неизменных форм вводит и удерживает слушателя в генетической парадигме мира, где, несмотря на стабильность и инертность, сказочная реальность представляет черты народа создателя. Устная форма существования и передачи делает народную сказку лабильной и одновременно устойчивой. Традиционные структуры сказочного сюжета делают возможным не только существование в народной памяти огромного количества фольклорных сказок, но и их понимание слушателем. Именно поэтому, переносимые рассказчиками из других мест предания, могут быть ассимилированы в другой фольклорной среде.

[12] «....До сих пор имеется мнение, что сказка впитала в себя некоторые элементы первобытной, социальной и культурной жизни. Мы видим, что она состоит из них. В результате мы получим картину источников сказки. Решение этого вопроса подвинет нас в понимании сказки, но оно не решает другого, также еще не решенного вопроса: почему об этом рассказывали?» [9:23].

Природа и народная жизнь, обычаи, строй мышления и род занятий, система ценностей представлены в сказке независимо от пристрастий ее создателя. Точнее, творцы фольклорной сказки сами не осознают своего авторства, не сознают своей отдаленности от традиционного социума и представляют собой «говорящую традицию». Через их творчество продолжается и сохраняется творчество народа, где функции автора и рассказчика слиты, представлены в форме «нетождественного тождества».

Авторство в фольклоре есть не что иное, как конструирование из заданных устойчивых формул определенных коммуникативных моделей. И хотя фольклорная сказка эволюционирует, нововведения не вытесняют старое содержание, наслаиваясь на него. Сказочный идеал выражает определенные нравственные и социальные представления и идеалы патриархального уклада жизни, гарантирующие сохранение и выживание человеческого рода. Эти идеалы отражены и закреплены в сказке как социальная норма, социальные же нормы не имеют автора, они продукт и результат народного житейского опыта. Автор, воспроизводящий стереотипы, обеспечивает узнаваемость и понимание фольклорной сказки, тем самым, сохраняя между поколениями информационные связи, которые являются основными показателями этноса.

Библиографический список

1. Белая, Г.В. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив/текст» [Текст]/ Г.В.Белая, К.И.Симонов// Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 11, 4 (5). – Самара, 2009. – С.1250-1258.
2. Брудный, А.А. Кибернетика, мышление, жизнь [Текст]/А.А.Брудный. – М., 1964. – 345с.
3. Волошинов В.М. Фрейдизм и современные направления философской и психологической мысли [Текст]/В.М.Волошинов//Философия и социология гуманитарных наук. – Спб., 1995. – 157 с.
4. Виноградов, В.В. Развитие советской науки о языке [Текст]/В.В.Виноградов. – М., 1951. – 278 с.
5. Дейк, ван Т.А. Вопросы прагматики текста [Текст]/Т.А. ван Дейк// Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. Лингвистика текста. – С. 259-336.
6. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии [Текст]/В.З.Демьянков//Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3. - М., 2002. - С.32-43
7. Моль, А.. Теория информации и эстетическое восприятие [Текст]/А.Моль. – М., 1966. –316 с.
8. Переверзнев, Л.В. Искусство и кибернетика [Текст]/Л.В.Переверзнев. – М., 1966. – 446 с.
9. Пропп, В.Я.. Исторические корни волшебной сказки [Текст]/В.Я.Пропп. – Л., 1946. – 105 с.

10. Ревзин, И.И. К общесемиотическому истолкованию трех постулатов Проппа [Текст]/И.И.Ревзин//Типологические исследования по фольклору. – М., 1975. – С. 77 - 92.

11. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики [Текст]/Ю.С.Степанов. – М., 1975. – 312 с.

12. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности [Текст]/Ю.С.Степанов //Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – 432 с.

13. Сухих, С.А., Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса [Текст]/С.А.Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 1998. – 159 с.

14. Топорова, Т.В. О типах познания в древнегерманской мифопоэтической модели мира [Текст]/Т.В.Топорова//ВЯ, 2000. №2. – С. 35–46.

15. Фуко, М. Воля к истине. По ту сторону власти и сексуальности [Текст]/М.Фуко. – М., 1996. – 427 с.

16. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст]/М.Хайдеггер//Статьи и выступления. – М., 1993. – 272 с.

17. Чистов, К.В. Специфика фольклора в свете теории информации [Текст]/К.В.Чистов// Типологические исследования по фольклору. – М.: Наука, 1975. – 320 с.

18. Ярцева, В.Н. Языкознание [Текст]/В.Н.Ярцева//Большой энциклопедический словарь.– 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

19. Althusser, Louis. Lenin and Philosophy and Other Essays [Text]/L. Althusser//Monthly Review Press. – New York, 1971. – P.132-133.

20. Dijk, van T.A. Textwissenschaft: Eine interdisplinaere Einfuehrung [Text]/T.A. van Dijk. – Muenchen, 1980.

21. Sériot, P. Analyse du discours politique Soviétique. Institut d'Etudes slaves [Text]/P.Sériot. – Paris, 1985. – P.95

22. Todorov, Tz. Grammaire du “Decameron”[Text]/T.Todorov. - The Hague-Paris, 1969. – P.10

Bibliography

1. Althusser, Louis. Lenin and Philosophy and Other Essays [Text] / L. Althusser // Monthly Review Press. – New York, 1971. – P.132-133.

2. Belaya, G.V. Epistemic-and-Ontological Interpretation of "Narrativ/Text" Dichotomy [Text] / G.V.Belaya, K.I. Simonov // News of the Samara Centre of Science of the Russian Academy of Sciences, V. 11, 4 (5). – Samara, 2009. – P. 1250-1258.

3. Brudny, A.A. Cybernetics, Thinking, Life [Text] / A.A.Brudny. – M., 1964. – 345 p.

4. Chistov, K.V. Specific Character of Folklore in the Light of the Information Theory [Text] / K.V. Chistov // Typological Folklore Researches. – M: Science, 1975. – 320 p.

5. Demiankov, V.Z. Political Discourse as a Subject of Politological Philology [Text] / V.Z.Demiankov // Political Science. Political Discourse: History and Modern Researches. - № 3. – M., 2002. - P.32-43.

6. Dijk, van T.A.Question of Text Pragmatics [Text] / T.A. van Dijk // New in Foreign Linguistics. – M: Progress, 1978. – Part. 8. Text Linguistics. – P. 259-336.

7. Dijk, van T.A. Textwissenschaft: Eine interdisplinaere Einfuehrung [Text] / T.A. van Dijk. – Muenchen, 1980.

8. Foucault, M. Will for the Truth. Beyond Power and Sexuality [Text] / M.Fukault. – M., 1996. – 427 p.

9. Heidegger, M.Time and Life [Text] / M.Heidegger // Articles and Performances. – M., 1993. – 272 p.

10. Mol, A. Information Theory and Aesthetic Perception [Text] / A.Mol. – M., 1966.– 316 p.

11. Pereverznev, L.V. Art and Cybernetics [Text] / L.V. Pereverznev. – M., 1966. – 446 p.

12. Propp, V.J. Historical Roots of a Magic Fairy Tale [Text] / V.J. Propp. – L., 1946. – 105 p.

13. Revzin, I.I. To the General Semiotic Interpretation of Three Propp’s Postulates [Text] / I.I.Revzin // Typological Folklore Researches. – M., 1975. – P. 77 - 92.

14. Sériot, P. Analyse du discours politique Soviétique. Institut d'Etudes slaves [Text]/P.Sériot. – Paris, 1985. – P.95.
15. Stepanov, Yu.S. Methods and Principles of Modern Linguistics [Text] / Yu.S. Stepanov. – M., 1975. – 312 p.
16. Stepanov, Yu.S. Alternative World. Discourse. Causality Fact and Principle [Text] / Yu.S. Stepanov // Language and Science of the End of the XX Century. – M., 1995. – 432 p.
17. Sukhikh, S.A. Pragmatical-and-Lingvistic Modeling of Communicative Process [Text] / S.A. Sukhikh, V.V. Zelenskaya. – Krasnodar: Kubansk State University, 1998. – 159 p.
18. Todorov, Tz. Grammaire du "Decameron"[Text]/T.Todorov. - The Hague-Paris, 1969. – P.10.
19. Toporova, T.V. About Knowledge Types in Ancient German Models of the World [Text] / T.V.Toporova // Questions of Linguistics. - 2000. - №2. – P. 35–46.
20. Voloshinov, V.M. Freudism and Modern Directions of Philosophical and Psychological Thought [Text] / V.M.Voloshinov // Philosophy and Sociology of the Humanities. – SPb., 1995. – 157 p.
21. Vinogradov, V.V. Development of the Soviet Lingiustic Science [Text] / V.V. Vinogradov. – M., 1951. – 278 p.
22. Yartseva, V.N. Linguistics [Text] / V.N. Yartseva // Great Encyclopedia. – 2nd Ed. – M.: Great Russian encyclopedia, 2000. – 688 p.

УДК 415.61
ББК 81.411.2-33

Фаттахова Лилия Расиховна
соискатель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
Fattakhova Lilia Rasikhovna
Applicant for a Degree
Chair of the Russian Language and Methods of the Russian Language Teaching
Chelyabinsk Pedagogical University
Chelyabinsk

Модификация семантики фразеологизмов признака – репрезентантов смысла «уникальный/неуникальный»: аспект лингвокультурологического анализа (на материале произведений В. Пьецуха)

Modification Semantics of Phraseological Attributes Representing «Unique/Non-Unique» in the Aspect of Linguistic and Cultural Analysis (By the Works of W. Piezukh)

Настоящая статья посвящена анализу семантики фразеологизмов признака как «культурно маркированных» номинаций в современном русском языке: предпринята попытка описания многослойности семантического содержания фразеологических признаковых единиц, формирующегося под влиянием авторской языковой личности.

The article is devoted to the analysis the of phraseological attributes semantics as a «cultural marked» nominations in the contemporary Russian Language: the attempt is made to describe multilayer of semantical contents of phraseological attributes, which is formed under the influence of the author's language personality.

Ключевые слова: лингвокультурология, антропоцентризм, фразеологизм признака, семантика, языковая личность.

Key words: linguistic culturology, anthropocentrism, phraseological attribute, semantics, language personality.

В современных лингвофразеологических исследованиях все более актуализируется идея антропоцентризма. По мнению Н.Ф. Алефиренко «…антропоцентрическое устремление науки нашего времени завершило признание языка животворным истоком всего ценностно-смыслового пространства культуры. В центре этого пространства находится знак, дискурсивно-смысловые корни которого уходят в глубь веков, сохранивших предания о креативной (преобразующей и созидающей) энергии слова» [1, с. 14]; и далее – «…новый стадиальный виток в развитии антропоцентрической фразеологии можно назвать ***интерпретирующим***, главный стимул которого – зарождение и становление в современном языкознании когнитивно-

дискурсивной парадигмы. В рамках этой парадигмы перед исследователями ставятся вопросы, связанные с получением, кодировкой, хранением и передачей информации фразеологическими средствами» (выделено Н.Ф. Алефиренко – Л.Ф.) [Там же]. Таким образом объясняется повышенное внимание лингвистов к изучению языкового материала в аспекте лингвокультурологии. Объектом исследования в предлагаемой статье стали признаковые фразеологические единицы, репрезентирующие смысл «уникальный/неуникальный», анализ семантических особенностей которых осуществляется в ракурсе лингвокультурологического направления. В связи с выбранным аспектом изучения языкового материала важно определить сущность понятия «лингвокультурология», которую, вслед за Г.В. Токаревым, квалифицируем как «научную дисциплину, изучающую процессы и результаты воплощения материальной и духовной культуры в живой язык, взаимодействие языка и культуры» [10, с. 5].

Лингвистические исследования последних лет обращаются к текстам как лингвокультурологическому феномену: «Текст – это истинный стык лингвистики и культурологии…» [7, с. 115], «….именно текст напрямую связан с культурой, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальным поведении, т.е. обо всем, что составляет содержание культуры. Текст созидается из языковых единиц, которые при соответствующем подборе могут усилить культурный сигнал. Именно такими единицами в первую очередь являются фразеологизмы» [7, с. 75]. Маслова В.А. отмечает: «…фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, т.е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его **интерпретировать, оценивать** и выражать к нему субъективное отношение» (Выделено мною – Л.Ф.) [7, с. 69]. В представленной статье актуализируется проблема интерпретации, квалификации семантики фразеологических единиц признака авторского текста в лингвокультурологическом аспекте. Выбор художественного материала, в котором выявляются фразеологические признаковые знаки, диктует необходимость дополнить «терминологический арсенал» (термин И.Р. Гальперина – Л.Ф.) настоящей статьи понятиями «идиостиль» и «языковая

личность». Понимание сущности индивидуального авторского стиля в работе основывается на точке зрения О.С. Ахмановой и, вслед за исследователем, идиостиль определяется как «…языковая подсистема, характеризующаяся совокупностью основных стилевых элементов (своеобразным словарем, фразеологическими сочетаниями, оборотами и конструкциями и др.), неизменно присутствующих в произведениях данного автора в определенный период его творчества или распространяющихся на все его творчество в целом, и отличающаяся от других языковых подсистем в основном экспрессивно-оценочными свойствами составляющих ее элементов и обычно связанная с определенными сферами употребления речи» [2, с. 455].

К проблеме определения языковой личности обращались многие исследователи языка: Ю.Н. Караулов, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, В.А. Маслова и др. Дифференцировав имманентные свойства языковой личности дефиниций, так или иначе представленных в работах лингвистов, определяем её как, прежде всего, **носителя** того или иного языка, который способен к речевой деятельности и характеризуется через анализ созданных и воспроизведенных им текстов, имеющих целевую направленность, являющихся коммуникативной потребностью личности. Тексты отражают иерархию ценностей и индивидуальные стереотипные представления об окружающей действительности, репрезентированные единицами различных языковых уровней. Одними из таких единиц, анализируемых в предлагаемой статье, являются окказиональные фразеологические единицы, выявленные в дискурсивном пространстве произведений В. Пьецуха. Как пишет Ю.Н. Караулов, «…специфика конкретного стиля состоит в особенностях соотношения, способов и приемов сочетания, объединения языковых средств, их специализированного употребления, в результате чего **актуализируются определенные стороны семантики**, потенциальные возможности функционирующих в данном стиле языковых единиц» (Выделено мною – Л.Ф.) [6, с. 542]. В идиостиле произведений В. Пьецуха выявленные фразеологические признаковые знаки – носители дифференцирующей семантики, которая развивает и углубляет смысл «уникальный/неуникальный»: рассматриваемые фразеологизмы признака обладают сложной, многослойной

семантической структурой – на **ядерное**, основное, значение «характеризующийся уникальностью» – наслаиваются **дополнительные** смыслы, обусловленные особенностями взаимодействия с другими текстовыми номинациями фрагмента, в который «погружена» фразеологическая единица

В художественном пространстве произведений В. Пьецуха представлен фразеологический признаковый знак *вполне российского характера* в таком дискурсивном фрагменте*: Алексей Петрович Мамолкин, хотя и был* ***вполне российского характера*** *человек, тем не менее отличался некой злостной аккуратностью, мелочным прилежанием, вообще педантичностью, которая очень редко бывает свойственна российскому человеку* (В. Пьецух. Чистая сила. – В кн.: Я и прочее, с. 201). Фразеологическая единица *(вполне,) российского характера (характера российского)* (модель – *(какого – либо) характера (характера (какого – либо*) входит в подкласс фразеологизмов, актуализирующих смысл «уникальный/неуникальный» субъекта, группу «Фразеологизмы признака, реализующие смысл «уникальный/неуникальный» лица через какой-либо наращиваемый смысл», подгруппу «Признаковая характеристика лица по внутренним чертам его характера с элементом социальной характеристики».

Семантика фразеологической единицы признака *вполне российского характера* демонстрирует семантический сдвиг в своем содержательном объеме – от положительной к положительно-отрицательной характеристике уникальности. Факультативный компонент фразеоструктуры – бывшее наречие *вполне* – усиливает общий положительный смысл и выраженную условную степень уникальности, указывая на неописанные, но домысливаемые черты характера, свойственные русскому человеку в целом и *Алексею Петровичу Мамолкину*, в частности. Семантический сдвиг в сторону отрицательной уникальности аргументируется постпозиционным дискурсом, в состав которого входят синтаксические конструкции, имеющие отрицательную стилистическую окрашенность: *отличался некой злостной аккуратностью; мелочным прилежанием; вообще педантичностью.* Квалифицированный смысл отрицательной уникальности лица приобретает абсолютную степень выраженности, поскольку выражена текстовая обобщающая характеристика

очень редко бывает свойственна российскому человеку. Таким образом, в представленном текстовом фрагменте фразеологическая единица репрезентирует концепт *русский характе*р, отражающий стереотипные мировоззренческие представления языковой личности и характеризующий носителя определенной, в данном случае, русской, этнокультуры. Следуя мысли С.Г. Воркачева, анализируемый знак представляется «…семантическим образованием, отмеченным лингвокультурной спецификой» [4, с. 70].

Полагаем, что смысловое наполнение фразеологического признакового знака *вполне российского характера* формируется путем присоединения к ядерному значению – «обладающий положительными качествами, свойственными многим представителям русской нации» – «наращиваемых» смыслов «имеющий отличительные, выделяющие лицо из ряда подобных отрицательные черты, а следовательно, абсолютно уникальный + характеризуемый как представитель определенного социума».

Проведенный анализ семантических особенностей фразеологического признакового знака, выявленного в дискурсивном пространстве произведений В. Пьецуха, показал: семантический объем признаковой фразеологической единицы креативного авторского дискурса иллюстрирует индивидуальное смысловое наполнение, которое аргументировано пониманием семантики знака языковой личностью автора. Семантическая динамика фразеологического знака, проявляющаяся при актуализации категориальной идеи «уникальный/неуникальный» , демонстрирует субъективное отношение автора к описываемой дискурсивной ситуации. Культурная маркированность подобных признаковых фразеологических единиц позволяет языковому знаку внести «…свой вклад в общую мозаичную картину национальной культуры» [7, с. 69].

Библиографический список

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Словарь] / О.С. Ахманова. – Изд-е 4, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
3. Виноградов, В.В. О теории художественной речи [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Высш.шк., 1971. – 239 с.
4. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] / С.Г. Воркачев // Филол. науки . – 2001. – № 1. – С. 64 – 72.

5. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии [Текст] / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37 – 48.

6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н.Караулов. Изд. 6-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.

7. Маслова, В.А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии [Текст] / В.А. Маслова // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 69 – 73.

8. Пьецух, В.А. Я и прочее: Циклы; Рассказы; Повести; Роман [Текст] / В.А. Пьецух. – М.: Худож. лит., 1990. – 335 с.

9. Телия, В.Н. Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках [Текст] / отв. ред. В.Н.Телия. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 344с.

10. Токарев, Г.В. Лингвокультурология [Текст] / Г.В.Токарев. – Тула: Изд-во тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2009. – 135 с.

Bibliography

1.Alefirenko, N.F. Linguistic Culturology: Values and Semantic Space: Study Guide [Text] / N.F. Alefirenko. – M.: Flinta : Science, 2010. – 288 p.

2.Akhmanova, O.S. Dictionary of Linguistic Terms [Text] / O.S. Akhmanova. – M.: ComCniga, 2007. – 576 p.

3. Dobrovolski, D.O. National-and-Cultural Specificity of Phraseology [Text] / D.O. Dobrovolski // Questions of Linguistics. – 1997. – № 6. – P. 37 – 48.

4. Karaulov, Yu.N. The Russian Language and Language Personality [Text] / Yu.N. Karaulov. – M. : Publishing House of LKI, 2007. – 264 p.

5. Maslova, V.A. Cultural-and-National Specificity of the Russian Phraseology [Text] / V.A. Maslova // Cultural Layers in Phraseology and Discourse Practices. – M.: Languages of Slavic Culture, 2004. – P. 69 – 73.

6. Piezukh, W.A. I am and the Others: Cycles; Stories; Narratives; Novel [Text] / W.A. Piezukh. – M.: Art Literature, 1990. – 335 p.

7. Teliya, V.N. Cultural Layers in Phraseology and Discourse Practices [Text] / V.N. Teliya. – M.: Languages of Slavic Culture, 2004. – 344 p.

8. Tokarev, G.V. Linguistic Culturology [Text] / G.V. Tocarev. – Tula: Publishing House of Tula State Pedagogical University n.a. L.N. Tolstoy, 2009. – 135 p.

9. Vinogradov, V.V. About Art Speech Theory [Text] / V.V. Vinogradov. – M.: Higher School, 1971. – 239 p.

10. Vorkachev, S.G. Linguistic Culturology, Language Personality, Concept: Anthropocentric Paradigm Forming in Linguistics. [Text] / S.G. Vorkachev // Philological Sciences. – 2001. – № 1. – P. 64 – 72.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

УДК 612.821+159.9+378+316.6
ББК (28.903+88.3+88.52)

Айзман Роман Иделевич
доктор биологических наук,
профессор
кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности
Новосибирский государственный педагогический университет
г.Новосибирск
Суботялов Михаил Альбертович
кандидат биологических наук,
доцент
кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности
Новосибирский государственный педагогический университет
г.Новосибирск
Лебедев Алексей Владимирович
аспирант
кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности
Новосибирский государственный педагогический университет
г.Новосибирск
Aizman Roman Idelevich
Doctor of Biology,
Professor
Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk
Subotyalov Mikhail Albertovich
Doctor of Biology,
Assistant Professor,
Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk
Lebedev Alexey Vladimirovich
Post-graduate
Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk

Психофизиологические особенности девушек в зависимости от социотипа
Girls' Psycho-Physiological Peculiarities According to Sociotype

В статье представлены данные о психофизиологических особенностях девушек 18-20 лет педагогического университета в зависимости от социотипа. Обследованы 494 девушки 18-20 лет - студентки естественно - научных и гуманитарных факультетов. Установлено, что для каждой группы социотипов характерен определенный психофизиологический «портрет».

The article presents the data about psychophysiological peculiarities of 18-20-years-old girls of pedagogical university depending on a social type. 494 students of natural-scientific and humanitarian faculties are examined. It is established that each group of social types is characterized by its own psychophysiological "portrait".

Ключевые слова: социотип, психофизиологические особенности, память, внимание, мышление, стрессоустойчивость, социально-психологическая адаптация.

Key words: social type, psychophysiological peculiarities, memory, attention, thinking, resistance to stress, socio-psychological adaptation.

Особенности современной социально-экономической ситуации, отразившейся на нестабильности рынка труда, появление новых профессий и специальностей, возросшие запросы общества к уровню профессиональной подготовленности кадров требуют от выпускников школ особой ответственности и осознанности при выборе будущей профессии. Правильно выбранная область профессиональной деятельности способствует формированию гармоничной личности, реализации ее творческого потенциала, процессу социальной адаптации [1,14,4].

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), рейтинг удовлетворенности россиян своей профессией составляет только 15 % населения, в США – 47% [15].

Успешность адаптации индивида к выбранной профессиональной деятельности и конструктивное взаимодействие с коллегами по работе после обучения в ВУЗе будет зависеть от соответствия психофизиологических особенностей человека выбранной профессии.

В этой связи приобретает особое значение правильная диагностика профессиональной направленности личности в соответствии с её индивидуальными особенностями и возможностями. В настоящее время в литературе имеется много классификаций, описывающих типологические особенности ВНД, темперамент, поведение людей, их взаимодействие между собой, склонность к заболеваниям и т.д. Учитывая тему исследования, нами была взята за основу классификация, разработанная А.Аугустинавичюте (1998) [3], которая характеризует социотипы или направленность на определенный вид деятельности.

Социотип – устойчивая структура личности человека, основанная на пропорциях между основными компонентами его психики – сенсорикой, интуицией, мышлением и чувствованием. Выделяют 4 социотипа (или установки на вид деятельности) - гуманитарии, исследователи, социалы и управленцы. Социотип человека на протяжении всей жизни остается неизменным, хотя отдельные его параметры могут изменяться в разной степени в зависимости от фактора времени и среды [9].

В то же время, социотипические характеристики еще очень мало обоснованы с точки зрения психофизиологических особенностей человека. Имеющиеся работы [6, 9, 13], содержат разрозненные данные о социотипических особенностях, основанные, главным образом, на психологических и социологических исследованиях.

Однако представление о психофизиологических особенностях каждого социотипа, так называемый социотипический «портрет», в литературе отсутствует. Восполнение этого пробела и послужило целью нашей работы.

Цель исследования: Изучить психофизиологические особенности девушек в зависимости от социотипа.

Задачи исследования:

1. Выявить распределение социотипов среди девушек юношеского возраста.

2. Изучить психофизиологические показатели девушек 18-20 лет в зависимости от социотипа.

Контингент и методы исследования

Обследованы 494 девушки 18-20 лет - студентки «Новосибирского государственного педагогического университета» естественно - научных и гуманитарных факультетов. Все обследования проводили в первой половине дня (с 9 до 12 часов).

Исследование психофизиологических показателей проводили с помощью компьютерных программ «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» [2] и «Оценка психофизиологического состояния организма человека «Status PF» [10].

Социотипы и типы темперамента определяли с помощью цифрового теста [12]. Когнитивные функции оценивали по объему механической памяти на 2-значные числа; объему смысловой памяти (запоминание связанных по смыслу слов); объему внимания (по таблице Шульте). Умственную работоспособность определяли с помощью корректурной таблицы В.Я.Анфимова [8]. Для изучения вербального и технического мышления использовали тесты Д.Равена и Беннета. Самооценку психических состояний, базовых черт личности, стрессоустойчивости проводили по методикам Г.Айзенка. Для оценки уровня реактивной и личностной тревожности использовали опросник Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. Уровень агрессивности и враждебности определяли при помощи опросника Басса-Дарки [11]. Уровень мотивации изучали по шкале оценки потребности в достижении успеха Т. Элерса. Оценку социально- психологической адаптации проводили при помощи методики К.Роджерса, Р.Даймонда.

Полученный материал обработан с помощью пакета компьютерных программ STATISTICA (версия 6.0), методами вариационной и разностной статистики с применением t-критерия – Стьюдента и непараметрического критерия Манна-Уитни для независимых выборок при уровне значимости $p \leq 0,05$, метода Краскала-Уоллеса для трёх и более выборок.

Результаты исследования и их обсуждение

При оценке распределения социотипов среди девушек – студенток разных факультетов педагогического университета г.Новосибирска оказалось, что наиболее часто среди данной популяции встречались гуманитарный и социальный социотипы, реже всего – управленческий и исследовательский (табл. 1).

Таблица 1

Количественный состав обследованных девушек юношеского возраста по социотипам

Гуманитарии (Г)	Исследователи (И)	Социалы (С)	Управленцы (У)
чел. (%)			
231 (46,8)	52 (10,5)	139 (28,1)	72 (14,6)

По данным В.Н.Васильева и др. [7], у жителей г.Томска аналогичной социальной группы (160 женщин и 90 мужчин), меньше всего было выявлено интуитивно-логических экстравертов (по психологической классификации), соответствующих социотипу исследователя.

По данным А.В.Букалова и соавт. [5], у работников разных профессиональных групп, работающих на Крайнем Севере России, отмечалось преобладание социалов, тогда как среди студентов педагогического университета преобладали гуманитарии. Это можно объяснить, с одной стороны, направленностью вуза, с другой, - спецификой выборки, половыми особенностями обследуемого контингента, регионом проживания, профессиональной направленностью обследованных. Однако по количеству исследователей и управленцев принципиальных различий не выявилось.

По-видимому, в процессе эволюции в человеческой популяции формируется разное соотношение социотипов, в котором количество исследователей и управленцев представлено меньше по сравнению с другими социотипами, независимо от сферы деятельности.

Как показала Т.А. Холоднюк [14], существует соответствие индивидуально-типологических особенностей школьников выбранному профилю обучения (гуманитарному, физико-математическому, химико-биологическому), однако особенности когнитивной сферы в зависимости от социотипа изучены недостаточно.

В нашей работе полученные результаты исследуемых видов памяти (механической, смысловой и образной памяти) свидетельствовали о наибольших их значениях у девушек исследовательского и управленческого типов, меньших – у девушек социального и гуманитарного типов. У социалов показатели всех видов памяти оказались ниже, чем у остальных групп.

При выполнении теста на переключение внимания минимальное время было затрачено в группах управленцев и исследователей, что свидетельствует о лучшем переключении внимания у них по сравнению с гуманитариями и социалами.

Таким образом, у обследованных девушек показатели памяти и внимания оказались выше в группах управленцев и исследователей (табл. 2).

При выполнении простых заданий на вербальное мышление у девушек 18-20 лет наилучшие результаты обнаружены у социалов. По мере усложнения задания продуктивность работы снижалась в большей степени у гуманитариев и исследователей, тогда как управленцы и социалы показали более высокие результаты. В то же время, лучшие технические способности продемонстрировали представители исследовательского социотипа по сравнению с другими группами (табл.2).

Таблица 2

Психофизиологические показатели девушек 18-20 лет в зависимости от социотипа (M±m)

Показатели		Г	И	С	У	Достовер-ность
Показатели памяти и внимания						
Память, баллы	Механическая	5,5±0,1	5,6±0,2	5,2±0,1	5,6±0,1	С-У *, Г-С *, С-И*
	Смысловая	7,3±0,1	7,9±0,2	7,2±0,2	7,7±0,1	Г-И *, И-С *, С-У *, Г-У *
	Образная	6,0±0,1	6,4±0,3	5,9±0,2	6,7±0,2	С-У **, Г-У **
Переключение внимания, сек		81,7±1,6	72,4±3,7	77,8±1,7	69,8±1,8	Г-И *, С-У **, Г-У ***
Вербальное мышление (по тесту Равена), баллы						
Серия 1		11,0±0,05	11,4±0,1	11,6±0,1	11,3±0,1	Г-И **, С-У *, Г-С ***, Г-У **
Серия 5		3,7±0,2	3,3±0,4	6,1±0,2	7,0±0,1	И-С ***, С-У **, Г-С ***, Г-У ***, И-У ***
Технические способности (по тесту Беннета)						
Количество баллов		34,3±0,3	39,6±0,9	33,7±0,7	36,3±0,6	Г-И ***, И-С ***, С-У*, Г-У *, И-У **
Корректурная проба						
Количество просмотренных знаков в обоих заданиях		425,8±3,0	428,0±2,0	436,3±4,6	458,0±6,0	Г-У **, С-У*, И-У*
Кол-во ошибок в обоих заданиях		21,2±0,5	19,8±1,2	22,1±0,9	19,4±1,2	
Коэффициент подвижности нервных процессов		1,8±0,01	1,7±0,007	2,0±0,05	2,4±0,1	Г-И ***, И-С ***, С-У **, Г-С ***, Г-У ***, И-У ***
Коэффициент		46,0±0,3	44,7±0,9	45,8±0,6	44,7±1,0	

продуктивности работы					
Стрессоустойчивость, баллы					
Стрессоустойчивость	2,43±0,04	3,05±0,02	2,47±0,05	2,59±0,05	Г-И ***, И-С**, С-У *, Г-У ***, И-У *
Уровень социально-психологической адаптации (по А.К. Осницкому), %					
Адаптация	63,7±0,5	60,4±1,0	70,0±0,5	70,9±0,9	Г-И *, И-С ***, Г-С ***, Г-У ***, И-У ***
Самопринятие	81,3±0,4	79,4±1,1	82,0±0,6	80,0±1,0	И-С *
Принятие других	73,1±0,5	69,7±1,6	72,7±0,7	72,0±0,9	Г-И *
Эмоциональная комфортность	66,7±0,6	71,5±1,3	70,3±0,9	55,8±1,8	Г-И **, С-У ***, Г-С **, Г-У ***, И-У ***
Интернальность	73,4±0,6	70,2±1,3	70,8±0,8	52,8±1,6	Г-И *, С-У ***, Г-С *, Г-У ***, И-У ***
Стремление к доминированию	71,5±0,6	71,8±1,7	66,4±0,9	72,8±1,0	И-С *, С-У ***, Г-С ***
Эскапизм, баллы	11,3±0,2	11,5±0,4	14,9±0,3	9,2±0,4	И-С ***, С-У ***, Г-С ***, Г-У ***, И-У **
Мотивация к успеху (по Т. Элерсу), баллы					
Мотивация к успеху	17,8±0,2	18,4±0,4	19,1±0,2	19,4±0,3	Г-С ***, Г-У ***, И-У *

* - достоверные различия между социотипами

*- p<= 0,05; **- p<=0,01; ***- p<=0,001

Оценивая умственную работоспособность исследуемых девушек 18-20 лет, мы установили, что наибольшее количество просмотренных знаков было у управленцев. В группах управленцев и социалов, по сравнению с другими типами, наблюдался максимальный коэффициент подвижности, тогда как минимальная подвижность нервных процессов выявлена у исследователей. По количеству ошибок достоверных отличий между группами не установлено.

Значимые различия между социотипами были получены при изучении интегральных психофизиологических показателей - стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации девушек (табл. 2).

Большее количество баллов по шкале стрессоустойчивости набрали девушки исследовательской группы, что свидетельствует о высоком её уровне по сравнению с другими социотипами.

Максимальный уровень психо - социальной адаптации отмечался у управленцев и социалов, минимальный - у исследователей (табл. 2). При анализе параметров, определяющих этот показатель, оказалось, что у исследователей выявлена тенденция к низким показателям уровня самопринятия и принятия других, но при этом высокая эмоциональная комфортность. У управленцев высокий уровень адаптации был получен в результате низкого эскапизма, интернальности, эмоциональной комфортности и тенденции к доминированию. У социалов обнаружен высокий уровень эмоциональной комфортности, самопринятия и эскапизма, при низком уровне стремления к доминированию.

Поскольку профессиональная реализация и успешность индивида связана с мотивацией к достижению успеха, важно было оценить данный показатель в зависимости от социотипа. Проведенный анализ данного качества позволил установить наибольший уровень мотивации в группах управленцев и социалов, а наименьший - в группе гуманитариев (табл. 2).

Таким образом, на основании полученных результатов психофизиологического исследования девушек можно сформировать психофизиологический «портрет» социотипа. Так, у гуманитариев основные психофизиологические показатели (память, внимание, подвижность нервных процессов и продуктивность работы) были средние, показатели вербального и технического мышления, стрессоустойчивость и мотивация к успеху низкие. Исследователи отличались от других групп более высокой стрессоустойчивостью, смысловой памятью, вниманием, а технические способности, механическая и образная память, подвижность нервных процессов и продуктивность работы были на среднем уровне. Для социалов характерна выраженная мотивация к успеху, эскапизм, подвижность нервных

процессов, развитое вербальное мышление, при низких стрессоустойчивости, стремлении к доминированию и технических способностях; показатели памяти и продуктивность работы были средние. Группа управленцев характеризовалась высокими показателями памяти, внимания, умственной работоспособности, подвижности нервных процессов, вербального мышления, стрессоустойчивости, выраженной мотивацией к успеху и тенденцией к доминированию, но средними техническими способностями, что в результате обеспечило высокий уровень социально-психологической адаптации.

В итоге, можно констатировать, что у девушек юношеского возраста различных социотипов имеются психофизиологические особенности, которые необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе, при профессиональном и спортивном отборе.

Библиографический список

1. Айзман, Р.И. Психофизиологические основы профориентации учащихся [Текст]/ Р.И.Айзман, Н.И.Айзман, М.А. Суботялов. – Новосибирск, 2009. – 154 с.
2. Айзман, Р.И. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений [Текст]/ Р.И.Айзман, Н.И. Айзман, А.В. Лебедев, В.Б. Рубанович // ФГУП НТЦ «ИНФОРМРЕГИСТР» регистрационное свидетельство № 13930 от «18» августа 2008 г. г.Москва
3. Аугустинавичюте, А. Соционика: Введение [Текст] А.Аугустинавичюте. – СПб., Terra Fantastica, 1998.- С. 25 – 32.
4. Будук-оол, Л.К. Состояние сердечно-сосудистой системы при адаптации студентов, проживающих в условиях Южно-Сибирского региона [Текст]/ Л. К. Будук-оол, Р. И. Айзман // Гигиена и санитария, 2010. - № 1. - С. 84-87.
5. Букалов, А.В. О распределении соционических типов в различных производственных коллективах [Текст]/ А.В.Букалов, Карпенко, О.Б., Чикирисова Г.В. // Соционика. – М.- 2000. -№1.
6. Букалов, А.В. Потенциал личности и загадки человеческих отношений [Текст]/ А.В. Букалов. – М.: Чёрная белка, 2009. – 592 с.
7. Васильев, В.Н. Познай других - найди себя [Текст]/ В.Н.Васильев, А.П. Рамазанова, С.А. Богомаз. - Томск., 1996. - 185 с.
8. Великанова, Л.К. Физиолого-гигиенические критерии рациональной организации учебно-воспитательной работы в школе [Текст]/Л.К. Великанова. – Новосибирск:НГПУ, 1993. – 93 с.
9. Гуленко, В.В. Юнг в школе. Соционика - межвозрастной педагогике [Текст]/ В.В.Гуленко, В.П. Тыщенко. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. Ун-та, 1997. - 270 с.
10. Иванов, В.И. Автоматизированные методы психодиагностики: методические рекомендации [Текст]/ В.И. Иванов, Н.А. Литвинова, М.Г. Березина // Кемеровский государственный университет. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. - 28 с.
11. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст]/ А. Карелин. – М.: ЭКСМО, 2008 – 416 с.
12. Мегедь, В.В. Характеры и отношения [Текст]/ В.В.Мегедь, А.А. Овчаров. - М.: Армада - пресс, 2002. - 704с.
13. Филатова, Е.С. Соционика в портретах и примерах [Текст]/ Е.С. Филатова. – М.: Черная белка, 2009. – 448 с.

14. Холоднюк, Т.А. Роль индивидуальных психофизиологических показателей школьников в процессе адаптации к условиям предпрофильной подготовки и профильного обучения [Текст]/ Т.А. Холоднюк. // автореф. дисс. …канд. биол. наук. – Кемерово, 2009. – 25 с.

15. http://www.jankoy.org.ua

Bibliography

1. Aizman, R.I. Psychophysiological Bases of Pupils' Professional Guidance [Text] / R.I. Aizman, N.I.Aizman, M.A.Subotyalov. – Novosibirsk, 2009. – 154 p.

2. Aizman, R.I. The Program of Complex Health and Development Estimation of Higher and High Professional Educational Institutions Students [Text] / R.I.Aizman, N.I. Aizman, A.V. Lebedev, V.B. Rubanovich // FSUP Scientific and Technological Centre "INFORMATION REGISTRY", Registration Certificate № 13930, August, 18, 2008, Moscow.

3. Augustinavichyute, A. Socionics: Introduction [Text] / A.Augustinavichyute. – SPb.: Terra Fantastica, 1998. - P. 25 – 32.

4. Buduk-ool, L.K. State of Cardiovascular System During Students' Adaptation in the Conditions of the South Siberian Region [Text] / L.K.Buduk-ool, R.I.Aizman //Hygiene and Sanitary. - 2010. - № 1. - P. 84-87.

5. Bukalov, A.V. About Social Types Distribution in Various Working Groups [Text] / A.V.Bukalov, O.B. Karpenko, G.V. Chikirisova // Socionics. – M., 2000. - №1.

6. Bukalov, A.V. Personality Potential and Riddles of the Human Relations [Text] / A.V.Bukalov. – M: Black Squirrel, 2009. – 592 p.

7. Electronic Resource. – Access Mode: http://www.jankoy.org.ua

8. Filatova, E.S. Socionics in Portraits and Examples [Text] / E.S.Filatova. – M.: Black Squirrel, 2009. – 448 p.

9. Gulenko, V.V. Jung at School. Socionics for Interage Pedagogics [Text] / V.V.Gulenko, V.P.Tyshchenko. - Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk University, 1997. – 270 p.

10. Ivanov, V.I. The Automated Methods of Psychodiagnostics: Methodical Recommendations [Text] / V.I.Ivanov, N.A. Litvinova, M.G.Berezina // Kemerovo State University. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2002. - 28 p.

11. Karelin, A. The Great Encyclopedia of Psychological Tests [Text] / A.Karelin. – M: EKSMO, 2008. - 416 p.

12. Kholodnjuk, T.A .Role of Individual Psychophysiological Indicators of Schoolchildren in the Adaptation Course of Pre-Professional Preparing and Professional Training [Text] / T.A. Kholodnjuk.// Synopsis of Diss. … Cand. of Biol. – Kemerovo, 2009. – 25 p.

13. Meged, V.V. Characters and Relations [Text] / V.V.Meged, A.A.Ovcharov. – M.: Armada - Press, 2002. – 704 p.

14. Vaciliev, V.N. Learn the Others – Find Yourself [Text] / V.N.Vaciliev, A.P.Ramazanova, S.A.Bogomaz. - Tomsk, 1996. - 185 p.

15. Velikanova, L.K. Physiological-and-Hygienic Criteria of the Rational Organization of Teaching and Educational Work at School [Text] / L.K. Velikanova. – Novosibirsk: NSPU, 1993. – 93 p.

УДК 591.1
ББК 28.903

Арестова Инесса Юрьевна
кандидат биологических наук
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары
Алексеев Владислав Вениаминович
доктор биологических наук
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары
Arestova Inessa Yurievna
Candidate of Biology
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev
Cheboksary
Alekseev Vladislav Veniaminovich
Doctor of Biology
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev
Cheboksary

Оценка качества спермы и продуктивности хряков, выращиваемых с применением биогенных препаратов

Sperm Quality and Productivity Assessment of Boars Grown with Nutrient Preparations

В статье представлены данные по изучению влияния Пермаита, Кальцефита-5 и Седимина® на качество спермы и продуктивность хряков, выращиваемых в геохимических условиях центра Чувашской Республики.

Экспериментально доказано, что андрологический эффект и продуктивность были более выраженными в условиях комбинированного применения животным Пермаита с Седимином®, нежели Пермаита с Кальцефитом-5.

The article Presents data on the effect of Permait, Kaltsefit-5 and Sedimin® on sperm quality and productivity of boars, grown in the geochemical conditions in the centre of the Chuvash Republic.

Experimentally proved that the andrology effect and productivity were more expressed while the combined usage by the animals Permait and Sedimin®, rather than Permait with Kaltsefit-5.

Ключевые слова: хрячки, качество спермы, биогенные препараты, геохимические условия.

Key words: boars, sperm quality, nutrient preparations, geochemical conditions.

Регулярные отклонения в кормлении хряков сопровождаются понижением оплодотворяемости маток и ухудшением жизнеспособности потомства. Влияние состава кормов на качество спермы у хряков сказывается сильнее, чем у производителей других видов животных [9].

Природные цеолиты снижают экологическую нагрузку на живые организмы, однако обогащение трепелов органическими соединениями микроэлементов и биологически активными веществами растительного и животного происхождения позволяет повысить эффективность их использования [1, 8].

В связи с этим целью работы явилось изучение качества спермы и продуктивности хрячков при использовании Пермаита, Кальцефита-5 и Седимина® в геохимических условиях центра Чувашской Республики.

Материалы и методы. Работа выполнена на свинотоварной ферме сельскохозяйственного предприятия (СХПК) «Красная Чувашия» Янтиковского района Чувашии и научно-исследовательской лаборатории биотехнологии и экспериментальной биологии ГОУ ВПО «ЧГПУ им И.Я. Яковлева».

Минеральный состав почв территории СХПК характеризуется низкими уровнями содержания йода, марганца, молибдена, усвояемых форм азота, фосфора и калия, что определяет умеренный дефицит названных микроэлементов во всех звеньях пищевой цепи [4].

Проведена серия научно-хозяйственных опытов с использованием 30 хрячков породы «Ландрас», подобранных по принципу аналогов по 10 животных в каждой группе. Исследования проводили на фоне сбалансированного кормления в соответствии с нормами и рационами ВАСХНИЛ [5].

Хрячков первой группы (контроль) с 1- до 360-дневного возраста содержали на основном рационе (ОР). Животным второй группы с 60- и до 120-дневного возраста на фоне ОР ежедневно скармливали Пермаит (препарат на основе трепела Алатырского месторождения Чувашской Республики. Состав: оксиды кремния, кальция, алюминия, магния, калия, фосфора, марганца; микроэлементы – медь, марганец, молибден, фтор, бор) в дозе 1,25 г/кг массы тела (м.т.). Им же, начиная с 60- до 180-дневного возраста назначали Кальцефит-5 (минеральная кормовая добавка, Россия, Санкт-Петербург. Состав: кальций, фосфор, калий, магний, сера, железо, медь, марганец, йод, кремний, фтор, костная мука) в дозе 5 г на каждые 10 кг м.т. Поросятам третьей группы на фоне ОР и Пермаита, в вышеуказанных дозах и сроках,

внутримышечно вводили Седимин® (водная смесь соединений йода и селена на стабилизирующей основе железодекстранового комплекса, Россия, г. Пущино) на 3-й, 14-й день жизни в дозе 2 мл, затем за 10 дней до отъема в дозе 5 мл каждому животному.

На 180-й и 360-й день наблюдений проводилось определение качества спермы (объем эякулята, количество нормальных, патологических и незрелых спермиев и их подвижность). Оценка продуктивности хряков проводилась по продуктивным качествам потомства [6, 11].

Полученные цифровые данные обрабатывали методом вариационной статистики с использованием критерия (t) Стьюдента. Оценка достоверности различий между средними значениями осуществлялась при достоверной вероятности 95% (P<0,05) [7].

Результаты и их обсуждение

Выявлено, что объем эякулята в 180-дневном возрасте был у хрячков первой группы 100,5 ± 1,58 мл, второй – 115,2 ± 1,37, третьей – 120,2 ± 2,16 мл. В возрасте 360 дней отмечено его увеличение соответственно до 199,4±3,01 мл, 277,3±2,61 и 295,6 ± 3,02 мл. Соответственно по объему эякулята хряки второй и третьей группы в 180- и 360-дневном возрасте превышали аналогов контрольной группы на 12,8 – 16,4 (P>0,05) и 28,1 – 32,5% (P<0,05).

Показатель подвижности спермиев в пробах эякулята у хряков третьей группы в их 180- и 360-дневном возрасте составил 8,2 ± 0,43 и 9,8 ± 0,23 баллов, что на 1,2 (P>0,05) – 9,2 % (P<0,05) больше чем у сверстников второй и, особенно, первой группы. При этом, концентрация спермиев на протяжении наблюдений у хряков опытных групп была выше, чем у их контрольных сверстников на 29,0 – 31,3% (P<0,05).

Количество патологических и незрелых спермиев в пробах хряков контрольной группы в возрасте 180 и 360 дней было 10,2±0,81 – 9,2±0,40 % и 6,9±0,35 – 7,0±0,47%, что достоверно больше, нежели у производителей второй и третьей группы на 12,1 – 21,4 и 21,1 – 40,8% (P<0,05).

Итак, на спермиогенез более существенное влияние оказало сочетанное назначение Пермаита с Седимином®. Соответствующий эффект может быть объяснен наличием в препарате Седимин® йода, что согласуется с данными

полученными ранее А. Булгаковым [2]. А также селена, влияние которого на качество спермы доказано в исследованиях И.Н. Токарева и соавт. [10].

При использовании одновременно Пермаита с Кальцефитом-5 наблюдаем положительное действие таких компонентов биогенных препаратов как: кальций, фосфор, калий, магний, сера, йод, цинк, недостаток которых отрицательно влияет на количество и качество спермы [3]. При этом в обоих случаях Пермаит повышает конверсию корма, улучшает работу кишечника, позволяя лучше всасывать в кишечнике органические и значительное количество минеральных веществ.

Оценка продуктивности хряков также показала, что сперма, полученная от производителей, выращенных с применением изучаемых биогенных препаратов более высокого качества, нежели у хряков, выращенных на ОР.

В среднем количество поросят в гнезде в 2 мес. у свинок контрольной группы (осемененных спермой хряков контрольной группы) составило 8,9±1,60, второй (осемененных спермой хряков, получавших Пермаит совместно с Кальцефитом-5) – 10,7±1,83 (P<0,05) и третьей (осемененных спермой хряков, получавших Пермаит совместно с Седимином®) – 10,9±1,80 голов(P<0,05).

Средняя отъемная масса одного поросенка была более высокой у потомства от маток второй и третьей группы – 18,9±2,20 и 19,6±2,01 кг, что достоверно выше, чем у поросят, полученных от свиноматок первой группы на 9,0 и 12,2% (P<0,05).

Отмечено, что у подсвинков из третьей группы возраст достижения живой массы 100 кг и затраты корма на 1 кг прироста живой массы составили в среднем 181 день и 3,82 корм.ед (P<0,05). У потомков, полученных от свиноматок второй группы – 190 дней и 3,95 корм.ед. Поросята, полученные от свиноматок второй группы достигали веса в 100 кг в среднем за 206 дней при затратах в 4,52 корм.ед на 1 кг привеса.

Установлено, что самые длинные туши имели подсвинки второй и третьей групп (соответственно: 101,3±2,03 и 103,1±1,18 см), которые превосходили контрольных сверстников на 3,0 и 4,8 см (P<0,05).

Толщина шпика была наименьшей у подсвинков второй и третьей групп (29,3 и 29,0 мм), что на 2,7–3,0 мм (P<0,05) меньше, чем у аналогов контрольной

группы. При этом масса задней трети полутуши была достоверно больше у подсвинков второй и третьей группы по сравнению с таковой животных контрольной группы на 14,3 – 18,2% (P<0,05).

Живая масса гнезда в 2-месячном возрасте составила у свиноматок второй и третьей групп 202,5±5,24 и 218,2±3,55 кг, что на 6,7 – 30,1% выше по сравнению с показателями контрольной группы (P<0,05), а количество поросят составило: 177 – в первой группе; 214 – во второй и 217 – в третьей группе. Таким образом, большее количество приплода отмечено у маток осемененных спермой хряков, получавших Пермаит в сочетании с Кальцефитом-5 и Пермаит совместно с Седимином® (P<0,05).

Полученные результаты доказывают, что восполнение недостатка микро- и макроэлементов, связанное с геохимическими особенностями центральной зоны Чувашии, которые отражаются на химическом составе культур, используемых в кормлении животных, положительно влияет на качество и количество спермы. Причем андрологический эффект был более выраженным в условиях комбинированного применения животным Пермаита с Седимином®, нежели Пермаита с Кальцефитом-5.

Использование для искусственного осеменения свиноматок, спермы хряков, выращенных с использованием Пермаита в сочетании с Кальцефитом-5 и Пермаита» совместно с Седимином® улучшает воспроизводительность свиноматок, скороспелость, энергию роста, мясные качества потомства и конверсию корма. При этом наиболее результативными были подсвинки, полученные от осеменения свиноматок спермой хряков, выращенных при совместном применении Пермаита и Седимина®.

Библиографический список

1. Арестова, И.Ю. Совершенствование функциональных систем у боровков в биогеохимических условиях Чувашского Засурья с применением биогенных соединений: Автореф. дис. … канд. биол наук / И.Ю. Арестова. – Чебоксары, 2007. – 22 с.

2. Булгаков, А. Влияние имплантации йода на щитовидную железу и воспроизводительную способность хряков / А. Булгаков // Свиноводство, 2004. – № 3. – С. 26 – 27.

3. Георгиевский, В.И. Минеральное питание животных / В.И. Георгиевский, Б.Н. Анненков, В.Т. Самохин. – М.: Колос, 1979. – 471 с.

4. Ильина, Т.А. Мониторинг земель Чувашской Республики: информационный бюллетень / Т.А. Ильина, О.А. Васильева, Л.Н. Михайлов. — Чебоксары, 2008. — 110 с.

5. Калашников, А.П. Нормы и рационы кормления сельскохозяйственных животных. Справочное пособие / А.П. Калашников, В.И. Фисинин, В.В. Щеглова, Н.И. Клейменов. – М., 2003. – 456 с.

6. Комлык, И.П. Биотехника размножения / И.П. Комлык, В.Ю. Сиротинина. – Петрозаводск : Издательство Петрозаводского государственного университета, 2002. – 44 с.

7. Лакин, Г.Ф. Биометрия / Г. Ф. Лакин. – М. : Высшая школа, 1990. – 352 с.

8. Петрянкин, Ф.П. Некоторые проблемы использования цеолитсодержащих трепелов / Ф.П. Петрянкин. – Чебоксары, 1998. – С. 24 – 30.

9. Сердюков, Е.И. Способы повышения воспроизводительной функции свиней : Автореф. дис. … канд. с/х. наук 06.02.01 / Е.И. Сердюков. – Ставрополь, 2009. – 22 с.

10. Токарев, И.Н. Результаты использования сел-плекса и глуаконита в свиноводстве / И.Н. Токарев, А.В. Близнецов, И.Ф. Хайретдинова. – Режим доступа : *http://www.piginfo.ru*

11. Шейко, И.П. Рекомендации по сравнительной оценке хряков-производителей по жизнеспособности и продуктивным качествам потомства в условиях промышленной технологии производства (методическое пособие) / И.П. Шейко, Д.Н. Ходосовский, А.А. Хоченков. – Жодино, 2009. – 14 с.

Bibliography

1. Arestova, I.Yu. Boars' Functional Systems Improvement in Biogeochemical Conditions of the Chuvash Zasurya with Nutrient Compounds: Synopsis of Dis. ... Cand. of Biol. [Text] / I.Yu. Arestova. – Cheboksary, 2007. – 22 p.

2. Bulgakov, A. Influence of Iodine Implantation on the Boars' Thyroid Gland and Reproductive Ability [Text] / A. Bulgakov // Pig-Breeding, 2004. – № 3. – P. 26 – 27.

3. Georgievski, V.I. Mineral Nutrition of Animals [Text] / V.I. Georgievski, B.N. Annenkov, V.T. Samokhin. – M.: Kolos, 1979. – 471 p.

4. Ilyina, T.A. Land Monitoring of the Chuvash Republic: Newsletter [Text] / T.A. Ilyina, O.A. Vasilieva, L.N. Mikhailov. – Cheboksary, 2008. – 110 p.

5. Kalashnikov, A.P. Norms and Diets of Domestic Animals Feeding: Reference Aid [Text] / A.P. Kalashnikov, V.I. Fisinin, V.V. Shcheglova, N.I. Kleimenov. – M.: Znanie, 2003. – 456 p.

6. Komlyk, I.P. Biotechnics Reproduction [Text] / I.P. Komlyk, V.Yu. Sirotinina. – Petrozavodsk : Petrozavodsk State University Publishing House, 2002. – 44 p.

7. Lakin, G.F. Biometrics [Text] / G.F. Lakin. – M.: Higher School, 1990. – 352 p.

8. Petryankin, F.P. Some Problems of the Zeolite-Containing Tripoli Use [Text] / F.P. Petryankin. – Cheboksary, 1998. – P. 24 – 30.

9. Serdyukov, E.I. Ways to Improve Pigs' Reproductive Functions: Synopsis of Dis. ... Cand. of Agreeculture 02.06.2001 [Text] / E.I. Serdyukov. – Stavropol, 2009. – 22 p.

10. Sheiko, I.P. Recommendations for the Comparative Assessment of Breeding Boars on the Viability and Productive Qualities of Their Offspring in Terms of Industrial Production Technology (Teacher Edition) [Text] / I.P. Sheiko, D.N. Khodosovski, A.A. Khochenkov. – Zhodino, 2009. – 14 p.

11. Tokarev, I.N. Results of Sel-Plex and Glauconite Using in Pig-Breeding / I.N. Tokarev, A.V. Bliznetsov, I.F. Khairetdinova [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.piginfo.ru/info.

УДК 577:574.24:612.019:591.1:351.777.61
ББК 28.672:52.84

Плотникова Ольга Михайловна
кандидат химических наук,
доцент
г. Курган
Plotnikova Olga Mikhailovna
Candidate of Chemistry,
Assistant Professor
Kurgan
Евдокимов Александр Николаевич
Научный сотрудник
г. Курган
Evdokimov Aleksandr Nikolaevich
Research Officer
Kurgan
Григорович Максим Александрович
кандидат биологических наук
г. Курган
Grigorovich Maksim Aleksandrovich
Candidate of Biology
Kurgan

Активность печеночных ферментов после введения метилфосфоновой кислоты самцам лабораторных мышей
Liver Enzyme Changes in Response to Methylphosphonic Acid Insertion to Male Laboratory Mice

Резюме: Показано, что после внутримышечного введения самцам лабораторных мышей метилфосфоновой кислоты (МФК) в высоких (50, 2 мг/кг массы животного) и низких (10^{-12}, 10^{-15}, 10^{-18} мг/кг) дозах через 3 суток активность холинэстеразы, аспартат- и аланинаминотрансфераз плазмы крови уменьшалась в среднем на 20-40% (в отличие от средних доз МФК, введение которых мало влияло на активность этих ферментов); через 12 недель после еженедельного введения низкой (10^{-15} мг/кг) дозы МФК активность ферментов повышалась на 20-70%. Пероральное введение МФК не приводило к достоверному изменению активности указанных ферментов.

Summary: It is shown that after intramuscular injection of methylphosphonic acid (MPA) to the male laboratory mice in high (50, 2 mg/kg of animal weight) and low (10^{-12}, 10^{-15}, 10^{-18} mg/kg) doses the activity of a cholinesterase and aspartate- and alaninaminotranspherases of the blood plasma has decreased on the average of 20-40% after 3 days (in contrast to the average doses of MPA, the injection of which has had a little effect on the activity of these enzymes); 12 weeks after the injection of low (10-15 mg/kg) dose of MPA the enzymes activity has increased by 20-70%. Oral administration of the MPA has nor led to the significant changes in the activity of these enzymes.

Ключевые слова: метилфосфоновая кислота, активность аминотрансфераз, холинэстеразы, плазма крови лабораторных мышей.

Key words: methylphosphonic acid, transaminases and cholinesterase activity, blood plasma of laboratory mice.

Исследования устойчивости живых организмов к действию загрязняющих веществ антропогенного характера и в первую очередь ксенобиотиков, которые не входят в биотический круговорот, а являются прямым или косвенным продуктом хозяйственной деятельности человека, является актуальным, так как ксенобиотики прочно вошли в нашу жизнь. Наиболее опасными ксенобиотиками окружающей среды (Программа ООН по окружающей среде, 2005 г.) наряду с хлорорганическими соединениями и тяжелыми металлами, являются фосфорорганические соединения (ФОС), поэтому проведение исследований по выявлению влияния ФОС на живые, и особенно на теплокровные, организмы является актуальным.

Особый интерес к проблеме загрязнения ФОС окружающей среды в настоящее время вызван широким использованием фосфонатов в сельском хозяйстве в виде пестицидов (хлорофос, глифосат) и идущим в России уничтожением фосфорорганических отравляющих веществ – зарина, зомана, ви-икс, в результате гидролитического разложения которых образуются эфиры и соли метилфосфоновой кислоты (МФК). Результаты уничтожения химического оружия в США подтверждают возможность загрязнения метилфософонатами природных сред [10], а исследования воздействия глифосата на живые организмы не исключают его влияния на активность детоксицирующих ферментов в печени крыс [9].

В настоящее время влияние МФК на растительный и животный мир изучено недостаточно: имеются данные о влиянии МФК на рост и ферментативную активность растений [3, 7] и на биохимические субстраты метаболизма лабораторных мышей в краткосрочном эксперименте [4], поэтому изучение влияния МФК на живые организмы остается актуальным.

Одним из самых чувствительных показателей у живых организмов является активность ферментов, все чаще используемая при экологических и медицинских тестированиях [6]. Так, мониторинг активности сывороточной холинэстеразы обязателен для людей, работающих с ФОС.

Целью работы было изучение влияния различных доз МФК на активность важнейших ферментов печени лабораторных мышей – холинстеразы (ХЭ), аспартат- (АСТ) и аланин- (АЛТ) аминотрансфераз.

Объекты и методы исследования. Исследования проводили на самцах лабораторных мышей (280 особей) линии CBA в возрасте 3-х месяцев массой 26±2 г, которые содержались в стандартных условиях аттестованного вивария. Все работы проводили согласно принципам гуманного отношения к животным в соответствии с международными рекомендациями по проведению медико-биологических исследований с использованием животных и правилами лабораторной практики в Российской Федерации [5].

Животные были разделены на опытные и контрольные группы по 20 особей в каждой. Самцам опытных групп вводили нейтрализованные водные растворы МФК соответствующей концентрации в объеме 0,1 мл (внутримышечно) или 1 мл (перорально), животным контрольных групп – физиологический раствор того же объема. После декапитации у животных брали цельную кровь, из которой после центрифугирования получали плазму.

Работа выполнялась в два этапа. На первом этапе было изучено влияние различных доз МФК (высоких – 50, 2, средних – 10^{-3}, 10^{-6}, 10^{-9} и низких – 10^{-12}, 10^{-15}, 10^{-18} мг/кг массы животного) на активность ферментов ХЭ, АСТ и АЛТ через 3 суток (острый эксперимент) после внутримышечного введения МФК самцам лабораторных мышей и выявлены особенности изменения активности ферментов. На втором этапе было исследовано влияние высокой (2 мг/кг) и низкой (10^{-15} мг/кг) доз МФК после еженедельного введения в течение 12 недель растворов МФК одним группам мышей внутримышечно, другим – перорально (хронический эксперимент).

Совокупности полученных экспериментальных данных в каждой выборке обрабатывались все чаще используемыми в биологии и медицине методами непараметрической статистики [1]. Результаты исследования представляли в виде медианы, на основании которой считали различия значений в процентах (%) в опытных группах относительно контрольных. Интерквартильные размахи представлены в виде 25-го и 75-го процентилей. Достоверность различий между двумя выборками оценивали с использованием W-критерия Вилкоксона-

Манна-Уитни для независимых выборок. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез принимали менее 0,05.

Активность ферментов определяли кинетическим фотометрическим методом на биохимическом анализаторе StatFax 3300 (наборные методы «ВекторБест», г. Новосибирск). Метод измерения активности ХЭ основан на свойстве фермента гидролизовать бутирилтиохолин с образованием масляной кислоты и тиохолина, который восстанавливает окрашенный гексацианоферрат (III) – скорость снижения оптической плотности раствора (λ=405 нм) пропорциональна активности ХЭ. При определении активности АСТ и АЛТ использованы свойства L-аспартата и L-аланина взаимодействовать с α-кетоглутаратом с образованием L-глутамата и оксалоацетата или пирувата, которые восстанавливаются, соответственно, до яблочной (в присутствии малатдегидрогеназы) или молочной (в присутствии лактатдегидрогеназы) кислот в реакции с НАДН – скорость изменения оптической плотности растворов при 320 нм прямо пропорциональна активности АСТ или АЛТ.

Результаты и их обсуждение. У самцов контрольных групп (n=20) в период выполнения исследований для изучаемых ферментов были определены следующие (принятые за контрольные) значения активностей (мккат/л): для ХЭ – 113 (98-121), для АСТ – 4,37 (4,15-4,71), АЛТ – 1,14 (0,91-1,25); коэффициент де Ритиса (отношение АСТ к АЛТ) составил 4,21 (3,31-4,93).

Результаты изменения активности изученных ферментов (рис. 1) показали, что в плазме крови самцов через 3 суток после внутримышечного введения различных доз МФК в целом все показатели изменялись волнообразно. При этом активность АЛТ оставалась во всех вариантах эксперимента ниже значений в контрольной группе. Особенностью является, что после введения мышам как высоких, так и низких доз МФК уменьшались примерно одинаково активности ХЭ (на 18-42%), АЛТ (на 27-45%), а после введения средних доз МФК отмечены наименьшие изменения активностей всех изучаемых ферментов. Снижение активности АЛТ привело к увеличению интегрального показателя – коэффициента де Ритиса, отражающего состояние печени, который был повышен у самцов всех опытных групп, но максимально в 1,4 раза после введения МФК в дозах 2 и 10^{-18} мг/кг массы животного.

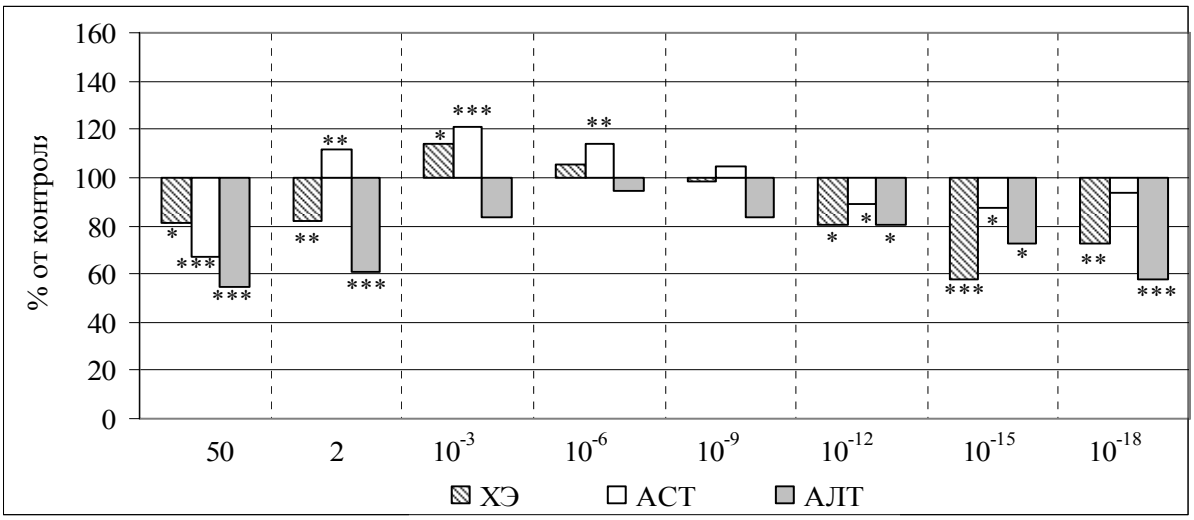


Рис. 1. Изменение активности ХЭ, АСТ, АЛТ и коэффициента де Ритиса в плазме крови самцов лабораторных мышей через 3 суток после введения различных доз МФК:
Примечания: 1) по оси абсцисс значения концентраций МФК в мг/кг массы животного;
2) достоверные отличия: * - при $p<0,05$, ** - при $p<0,005$, *** - при $p<0,0005$.

Понижение активности АЛТ может быть вызвано дефицитом его кофермента – пиридоксальфосфата за счет переэтерификации с МФК, а также при состояниях, связанных с повреждением гепатоцитов, способных синтезировать АЛТ. Снижение активности ХЭ в сыворотке крови характерно при отравлениях фосфорорганическими отравляющими веществами и инсектицидами, которые необратимо ингибируют активный центр этого фермента [2]. Можно предположить, что МФК в активном центре ХЭ взаимодействует с ОН-группой серина, приводя к обратимому ингибированию.

Для доз МФК 2 и 10^{-15} мг/кг, которые вызвали наибольшее число достоверных и максимальных изменений в изучаемых показателях, был выполнен хронический эксперимент, результаты которого обобщены на рис. 2. Еженедельное (в течение 12 недель) внутримышечное введение самцам лабораторных мышей растворов МФК привело к повышению активностей ХЭ и аминотрансфераз, а пероральное введение МФК в течение этого же срока, напротив, не вызвало достоверных изменений в активности этих ферментов. Коэффициент де Ритиса достоверно уменьшался на 24% только после внутримышечного введения МФК в дозе 2 мг/кг.

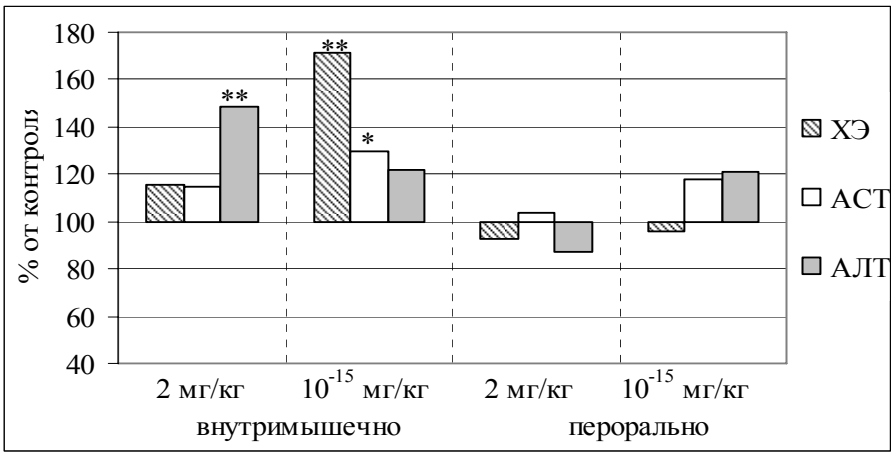


Рис. 2. Изменение активности ферментов в плазме крови самцов через 12 недель после внутримышечного, перорального введения высоких и низких доз МФК. Примечания: см. рис. 1.

Заключение. Таким образом, результаты острого 3-х суточного эксперимента показали, что МФК в высоких и очень низких дозах влияла на активность основных печеночных ферментов – ХЭ, АЛТ и АСТ, приводя после внутримышечного введения, в основном, к уменьшению их активности и увеличению коэффициента де Ритиса. Однако при хроническом воздействии в течение 12 недель как высокой (2 мг/кг), так и низкой (10^{-15} мг/кг) доз МФК снижение активности ферментов сменилось повышением их активности. Это может свидетельствовать о достаточных адаптационных возможностях гепатоцитов к кратковременным хроническим нагрузкам фосфорорганических ксенобиотиков, а также указывать на обратимость ингибирования ХЭ.

Показатели активности ХЭ и АЛТ, коэффициент де Ритиса могут быть использованы в качестве биохимических маркеров при оценке воздействия на теплокровные организмы метилфосфонатов в высоких и низких дозах.

Библиографический список

1. Гланц, С. Медико-биологическая статистика / С. Гланц. – М.: Практика, 1998. – 459 с.
2. Общая токсикология / ред. Б. А. Курляндского. М.: Медицина, 2002. – 608 с.
3. Огородникова, С.Ю. Реакция растений на действие метилфосфоновой кислоты / С.Ю. Огородникова, Т.К. Головко // Теоретическая и прикладная экология. – 2007. № 1. – С. 78-93.
4. Плотникова, О.М. Особенности влияния различных доз метилфосфоновой кислоты на основные биохимические показатели метаболизма лабораторных мышей / О.М. Плотникова, И.В. Савинова, Н.Н. Матвеев, А.М. Корепин, А.Н. Евдокимов, С.Н. Лунева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. № 1. – С. 307-316.
5. Правила лабораторной практики в Российской Федерации. Приказ МЗ № 267. – М.: 2003.

6. Рощина, О.В. Влияние природных и антропогенных факторов на активность ферментов сыворотки крови черноморских рыб (на примере морского ерша): автореф. дис….канд. биол. наук / О.В. Рощина. – М., 2010. – 25 с.

7. Серебрякова, Н.Н. Влияние ксенобиотиков на физиологию и биохимию листостебельных мхов / Н.Н. Серебрякова // Вестник Оренбургского гос. университета. – 2007. – № 12. – С. 71-75.

8. Требования Международного комитета по науке по использованию в экспериментальных исследованиях лабораторных животных // Бюллетень ИКЛАС. – 1978. № 24. – С. 4-5.

9. Daruich, J. Effect of the herbicide glyphosate on enzymatic activity in pregnant rats and their fetuses / J. Daruich, F. Zirulnik // Environmental Research. – 2001. V. 85. – № 3. – P. 226-231.

10. Munro, N.B. The sources, fate and toxicity of chemical warfare agent degradation products / N.B. Munro, S.S. Talmage, G.D. Griffin, L.C. Waters, A.P. Watson, J.F. King, V. Hauschild // Environmental Health Perspectives. – 1999. – V. 107. – № 12. – P. 933-974.

Bibliography

1. Daruich, J. Effect of the Herbicide Glyphosate on Enzymatic Activity in Pregnant Rats and Their Fetuses / J. Daruich, F. Zirulnik // Environmental Research. – 2001. – № 3. – P. 226-231.

2. Glants, S. Medico-Biological statistics / S. Glants. – M.: Practika, 1998. – 459 p.

3. General Toxicology / Ed. by B.A. Kurlyandski. - M.: Medicine, 2002. – 608 p.

4. Munro, N.B. The Sources, Fate and Toxicity of Chemical Warfare Agent Degradation Products / N.B. Munro, S.S. Talmage, G.D. Griffin, L.C. Waters, A.P. Watson, J.F. King, V. Hauschild // Environmental Health Perspectives. – 1999. – V. 107. – № 12. – P. 933-974.

5. Ogorodnikova, S.Yu. Plants Reaction on Methylphosphonic Acids / S.Yu. Ogorodnikova, T.K. Golovko // Theoretical and Applied Ecology. – 2007. - № 1. – P. 78-93.

6. Plotnikova, O. M. Particularities of Different Doses Influence of Methyilphosphonic Acids on the Main Biochemical Factors of the Metabolism of Laboratory Mice // I.V. Savinova, N.N. Matveev, A.M. Korepin, A.N. Evdokimov, S.N. Luneva / Herald of Chelyabinsk State University. – 2011. - № 1. – P. 307-316.

7. Requirements of the International Committee on Science on the Usage of Experimental Studies of lLboratory Animals // Bulletin of IKLAS. – 1978. - № 24. – P. 4-5.

8. Roshchina, O.V. Influence of Natural and Anthropogenic Dactors on the Enzyme Activity of the Fish Blood Serum in the Black Sea (By the Example of the Rock-Fish): Synopsis of Diss. .... Cand. of Biol. / O.V. Roshchina. – M., 2010. – 25 p.

9. Serebraykova, N.N. Xenobiotics Influence on the Physiology and Biochemistry of the Leaf Mosses / N.N. Serebraykova // Herald of Orenburg State University. – 2007. – № 12. – P. 71-75.

10. The Rules of Laboratory Practices in the Russian Federation: Ministry of Health Order № 267. – M., 2003.

УДК: 616.132.2, 616-052, 614
ББК: 51.1(2)

Фокин Алексей Анатольевич
доктор медицинских наук,
профессор
кафедра сердечно - сосудистой, торакальной хирургии и трансфузиологии
Уральская государственная медицинская академия дополнительного образования федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию
г. Челябинск
Fokin Alexey Anatolievich
Doctor of Medicine,
Professor
Chair of Cardio-Vascular, Thoracic Surgery and Transfusion
Ural State Medical Academy of Post-graduate Education of Health Care and Social Development Federal Agency
Chelyabinsk
Кочнева Виктория Данисовна
соискатель
кафедра сердечно - сосудистой, торакальной хирургии и трансфузиологии
Уральская государственная медицинская академия дополнительного образования федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию
г. Челябинск
Kochneva Victoria Danisovna
Applicant for a Degree
Chair of Cardio-Vascular, Thoracic Surgery and Transfusion
Ural State Medical Academy of Post-graduate Education of Health Care and Social Development Federal Agency
Chelyabinsk

Оценка качества жизни у больных после однососудистой реваскуляризации миокарда
Life Quality Evaluation of Patients After Myocardial Monovascular Revasculization

Современные хирургические и эндоваскулярные методы лечения ишемической болезни сердца у пациентов с однососудистым поражением коронарных артерий дают хороший клинический эффект. Обоснована целесообразность изучения влияния проводимого лечения не только на клинические проявления заболевания, но и на повседневную жизнь больного, ее продолжительность и качество.

Modern surgical and endovascular techniques for ischemic heart disease treatment of patients with monovascular coronary artery disease result in good clinical effect. The article substantiates the expedience of studying the influence of the administered treatment both on the clinical manifestations of the disease and the patient`s everyday life, its length and quality.

Ключевые слова: реваскуляризация миокарда; ишемическая болезнь сердца; коронарные артерии; качество жизни.

Key words: myocardial revasculization; ischemic heart disease; coronary arteries; life quality.

Введение. Первые основательные клинические исследования, посвященные качеству жизни (КЖ), были выполнены у больных с сердечно – сосудистыми заболеваниями (ССЗ) [3, 4, 5, 8, 9, 10, 14]. В настоящее время метод оценки КЖ широко используется в клинической медицине для комплексной оценки состояния больного. Особого внимания заслуживают исследования КЖ у кардиохирургических больных. Результаты исследований позволили понять, что традиционные критерии оценки эффективности лечения, опирающиеся на широкий спектр лабораторных и инструментальных показателей, не дают полного представления об основных сферах жизнедеятельности пациента: физической, психологической, духовной и социальной. Оценка КЖ, сделанная самим пациентом на разных этапах лечения, является ценным и надежным показателем его общего состояния до операции, а также в ранний и отдаленный периоды после хирургического вмешательства. Инструментами исследования КЖ являются опросники, которые заполняются больным.

Опросники, разработанные для изучения параметров КЖ, подразделяются на общие и специальные.

Общие позволяют оценивать состояние здоровья в целом, независимо от наличия или отсутствия заболеваний. Основным их преимуществом является установленная валидность для различной патологии, что позволяет выполнять сравнительную оценку влияния тех или иных методов лечения на КЖ как отдельных пациентов, так и всей популяции.

Заслуживает внимания исследование КЖ больных ишемической болезнью сердца (ИБС) с целью изучения отдаленных эффектов кардиохирургических операций.

Мы использовали один из наиболее часто используемых опросников в кардиологии «Краткая форма оценки здоровья» («Medical Outcomes Study-Shot-Form Health Survey-SF-36»). Опросник SF-36 включает такие шкалы, как физическое функционирование; ролевая физическая шкала, характеризующая

физическую способность человека участвовать в разных сторонах жизни; физическая боль; здоровье в целом; жизненная энергия; социальное функционирование; ролевая эмоциональная шкала, эмоциональная субъективная оценка способности участвовать в разных сторонах жизни; психическое здоровье [11, 14].

Коронарное шунтирование (КШ) и стентирование коронарных артерий (СКА) – наиболее часто проводимые операции коронарной реваскуляризации. Обе операции приводят к увеличению выживаемости и улучшению КЖ. Причем эффекты, связанные с выживаемостью, сходны; улучшение общего КЖ после операций также сравнимо в обоих случаях. Однако улучшение после СКА наступает быстрее, и динамика изменения параметров КЖ после операции имеет некоторые преимущества, хотя в отдаленные сроки эти различия нивелируются.

Таким образом, исследование КЖ является перспективным направлением развития практической медицины. Комплексный анализ динамики параметров КЖ на фоне проводимых лечебных мероприятий и клинических критериев эффективности лечения позволяет адекватно и своевременно оценивать происходящие изменения в состоянии пациента, определять наиболее целесообразный метод лечения, что в конечном итоге может оказаться полезным для экономической оценки применяемых у больных способов лечения.

Цель. Оценить КЖ у больных ИБС после однососудистой реваскуляризации миокарда.

Материалы и методы. В исследование включались пациенты, имеющие ангиографически документированный стеноз одной из магистральных КА выраженностью не менее 70%, перенесших КШ или СКА. Нашей задачей было оценить КЖ у пациентов в отдаленном периоде после однососудистой реваскуляризации миокарда.

Проведена оценка КЖ у 190 пациентов после однососудистой реваскуляризации миокарда, выполненной в отделениях кардиохирургии и рентгенохирургии НУЗ Дорожная клиническая больница на станции Челябинск ОАО “РЖД”.

В исследование вошли 190 пациентов, которым проводилась однососудистая реваскуляризация миокарда с февраля 2004 г. по декабрь 2009 г., из них 165 мужчин и 25 женщин. Возраст больных колебался от 27 до 75 лет. Передняя межжелудочковая артерия (ПМЖВ) – была поражена у 121 человека, правая коронарная артерия (ПКА) – у 45, огибающая артерия (ОА) – у 17, диагональная ветвь (ДВ) ПМЖВ – у 2, ветвь тупого края (ВТК) – у 3, артерия интермедия (АИ) – у 2 пациентов.

Прямое СКА выполнено 60 пациентам и 30 выполнено СКА с предилатацией. При выполнении СКА – 28 больным установлены стенты с лекарственным покрытием (ЛП), 62 – без ЛП. Стентирование ПМЖВ проведено у 47, ПКА у 24, ОА у 15, ДВ ПМЖВ у 2, АИ у 1, ВТК у 1 пациента. 100 больным было выполнено КШ без искусственного кровообращения под интубационным наркозом, 72 с помощью левой внутренней грудной артерии (ВГА), 13 – правой ВГА, 15 использовали лучевую артерию (ЛА).

С помощью опросника SF-36 нами оценивалось КЖ у 112 пациентов в отдаленном периоде после однососудистой реваскуляризации миокарда. Мы сравнили 2 группы пациентов: 63 после СКА и 49 после шунтирования КА.

Результаты и их обсуждение. Все 190 пациентов после оперативного лечения отмечали улучшение самочувствия, уменьшался функциональный класс стенокардии. 40 пациентам, у которых вновь появились приступы стенокардии в отдаленном периоде, выполнили коронарографию: из них 25 после СКА – у 15 стент проходим, у 5 имеется стеноз в стенте, у 5 стент окклюзирован; 15 после КШ – у 11 шунт проходим, у 3 стеноз в шунте, у 1 шунт закрылся.

Получена информация о самочувствии 115 пациентов. После КШ 52 человека: 35 чувствуют себя хорошо, 16 отмечают плохое самочувствие, 1 умер (причины смерти неизвестны). После СКА 63 пациента – 43 чувствуют себя хорошо, 18 отмечают плохое самочувствие, двое умерли (один – от тромбоэмболии легочной артерии, второй – от инфаркта миокарда).

При оценке КЖ с помощью опросника SF-36 мы выявили существенные различия показателей у больных после разных видов однососудистой реваскуляризации миокарда. Среднее значение показателей КЖ после СКА для

8 шкал опросника SF-36 колеблются от 46,33 (шкала социального функционирования) до 77,3 (шкала физического функционирования), а среднее значение показателей после КШ от 44,9 (шкала ролевого физического функционирования) до 61,53 (шкала физического функционирования). Только по шкале социального функционирования показатели находятся примерно на одном уровне, у пациентов после КШ 46,08, а после СКА 46,33. Остальные показатели выше у пациентов после СКА.

Выводы. ▪ При проведении контрольной КАГ в отдаленном периоде у пациентов предъявляющих жалобы на плохое самочувствие, в большинстве случаев стенты и шунты остаются проходимыми.

▪ Следует отметить, что при оценке КЖ значимые различия получены почти по всем шкалам опросника SF-36, что свидетельствует о значительном ухудшении физического и психологического функционирования у больных после КШ, по сравнению с пациентами которым выполняли СКА.

Заключение. На современном этапе развития медицины определение эффективности лечения должно быть ориентировано не только на стандартные клинические критерии, но и на показатели КЖ, полученные с помощью адекватных методов исследования. Оценка КЖ простой, надежный и эффективный инструмент оценки состояния кардиохирургического больного до лечения, в ходе лечения и на этапе реабилитации.

Современные стандарты исследования КЖ позволяют получить достоверные данные о параметрах КЖ кардиохирургического больного как в клинической практике, так и при проведении клинических исследований. Оценка КЖ в кардиохирургии позволяет комплексно оценивать эффективность оперативного вмешательства, проводить сравнение различных видов хирургического лечения с точки зрения их влияния на физическое, психологическое и социальное функционирование больного, а также осуществлять мониторинг состояния больного в послеоперационном периоде и тем самым способствовать улучшению результатов лечения.

Библиографический список

1. Бабунашвили, А. М. Стенты с лекарственным покрытием при лечении диффузных атеросклеротических поражений коронарных артерий/ А. М. Бабунашвили, И. Е. Юдин, Д. П. Дундуа и др.// Актуальные вопросы болезней сердца и сосудов. – 2006. – № 4. – С. 58.

2. ВНОК. Диагностика и лечение стабильной стенокардии. Российские рекомендации (второй пересмотр)// Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2008. – приложение 4.

3. Гладков, А. Г. Оценка качества жизни больных с сердечно – сосудистыми заболеваниями/ А. Г. Гладков, В. П. Зайцев, Д. М. Аронов, М. Г. Шарфнадель// Кардиология. – 1982. – № 2. – С. 100–103.

4. Гурылева, М. Е. Критерии качества жизни в медицине и кардиологии/ М. Е. Гурылева, М. В. Журавлева, Г. Н. Алеева// Русский медицинский журнал. – 2006. – № 10. – С. 761–763.

5. Новик А. А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-ое издание/ Под ред. акад. РАМН Ю. Л. Шевченко.– М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 320 с.

6. Самко, А. Н. Применение интракоронарных стентов для лечения больных ишемической болезнью сердца// Русский медицинский журнал. – 1998. – Т. 6, № 14. – С. 923–927.

7. Соловьев, Г. М. Актуальные вопросы хирургического лечения ишемической болезни сердца/ Г. М. Соловьев, О. Ю. Шаенко// Кардиология. –1997. – № 4. – С. 76–79.

8. Fletcher, A. E. Evaluation of quality of life in clinical trials of cardiovascular disease/ A. E. Fletcher, B. M. Hunt, C. J. Buipitt// J. Chron. Dis. –1987. – Vol. 40. – №6. – P. 557–566.

9. Hunt, S. The Nottingham Health profile: subjeclive status and medical consultations/ S. Hunt, S. McKenna, J. McEven// Soc. Scien. Med. – 1981. – Vol. 15. – P. 221.

10. McHorney, C. A. The MOS 36-ltem Short Form Health Survey (SF-36): psychometric and clinical tests of validity in measuring physical and mental health constructs/ C. A. McHorney, J. E. Ware, A. E. Raczek// Med. Care. –1993. – Vol. 31. – P. 247–263.

11. Motallebzadeh, R. Health-Related Quality of Life Outcome After On-Pump Versus Off-Pump Coronary Artery Bypass Graft Surgery: A Prospective Randomized Study/ R. Motallebzadeh, J. M. Bland, H. S. Markus et al.// Ann. Thorac. Surg. – 2006. – № 82. – P. 615–619.

12. Moustapha, A. Revascularization interventions for ischemic heart disease/ A. Moustapha, H. V. Anderson// Curr. Opin. Cardiol. – 2000. – № 15. – P. 463-471.

13. The Task Force on the Management of Stable Angina Pectoris of the European Society of Cardiology/ Guidelines on the management of stable angina pectoris: executive summary// Eur. Heart J. – 2006. – № 27. – P. 1341-1381.

14. Ware, J. E. The SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide. Boston, Mass: The Health Institute, New England Medical Center, 1993.

Bibliography

1. Babunashvili, A. M. Drug-Eluting Stents in the Treatment of Diffuse Coronary Atherosclerosis / A. M. Babunashvili, I. E. Yudin, D. P. Dundua, et al.// Topical Issues of Heart and Vessel Diseases. – 2006. – № 4. – P. 58.

2. Fletcher, A. E. Evaluation of Quality of Life in Clinical Trials of Cardiovascular Disease/ A. E. Fletcher, B. M. Hunt, C. J. Buipitt // J. Chron. Dis. –1987. – Vol. 40. – №6. – P. 557–566.

3. Gladkov, A. G. Life Quality Assessment of Patients with Cardio-Vascular Diseases / A. G. Gladkov, V. P. Zaitsev, D. M. Aronov, M. G. Sharfnadel`// Cardiology. – 1982. – № 2. – P. 100 –103.

4. Guruleva, M. E. Life Quality Criteria in Medicine and Cardiology / M. E. Guruleva, M. V. Zhuravleva, G. N. Aleeva// Russian Journal of Medicine. – 2006. – № 10. – P. 761–763.

5. Hunt, S. The Nottingham Health Profile: Subjeclive Status and Medical Consultations / S. Hunt, S. McKenna, J. McEven // Soc. Scien. Med. – 1981. – Vol. 15. – P. 221.

6. McHorney, C. A. The MOS 36-ltem Short Form Health Survey (SF-36): Psychometric and Clinical Tests of Validity in Measuring Physical and Mental Health Constructs / C. A. McHorney, J. E. Ware, A. E. Raczek // Med. Care. –1993. – Vol. 31. – P. 247–263.

7. Motallebzadeh, R. Health-Related Quality of Life Outcome After On-Pump Versus Off-Pump Coronary Artery Bypass Graft Surgery: A Prospective Randomized Study/ R. Motallebzadeh, J. M. Bland, H. S. Markus et al.// Ann. Thorac. Surg. – 2006. – № 82. – P. 615–619.

8. Moustapha, A. Revascularization Interventions for Ischemic Heart Disease / A. Moustapha, H. V. Anderson// Curr. Opin. Cardiol. – 2000. – № 15. – P. 463-471.

9. Novik, A. A., Ionova, T. I. Guidance on Quality of Life Research in Medicine. 2nd Edition/ Ed. by RAMS Acad. L. Shevchenko.– M.: OLMA Media Group Company, 2007. – 320 p.

10. Samko, A. N. Intracoronary Stents Application for the Treatment of Patients with Coronary Heart Diseases // Russian Journal of Medicine. – 1998. – Vol. 6, № 14. – P. 923–927.

11. Soloviev, G. M. Actual Questions of Surgical Treatment of Ischemic Heart Disease / G. M. Soloviev, O. Yu. Shaenko // Cardiology.–1997. – № 4. – P. 76–79.

12. The Task Force on the Management of Stable Angina Pectoris of the European Society of Cardiology/ Guidelines on the Management of Stable Angina Pectoris: Executive Summary // Eur. Heart J. – 2006. – № 27. – P. 1341-1381.

13. VNOK. Diagnosis and Treatment of Stable Angina. Russian Recommendations (Second Revision) // Cardiovascular Therapy and Prevention. – 2008. – Appendix 4.

14. Ware, J. E. The SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide. - Boston, Mass: The Health Institute, New England Medical Center, 1993.

УДК 612.014.42
ББК 28.707.1

Шилкова Татьяна Викторовна
аспирант
Кафедра анатомии, физиологии человека и животных
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
Shilkova Tatiana Viktorovna
Post-graduate
Chair of Anatomy, Human and Animal Physiology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Шибкова Дарья Захаровна
доктор биологических наук,
профессор
Кафедра анатомии, физиологии человека и животных
Челябинский государственный педагогический университет
Shibkova Daria Zakharovna
Doctor of Biology,
Professor
Chair of Anatomy, Human and Animal Physiology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Особенности действия электромагнитного поля дециметрового диапазона на систему крови экспериментальных животных в период беременности
Specific Features of the Ultra High Frequency Electromagnetic Field Impact on Experimental Animals' Blood System during Pregnancy

В экспериментах на мышах линии СВА исследовано влияние электромагнитного поля радиочастотного диапазона (ЭМП РЧ) низкой интенсивности на систему крови животных в период физиологически протекающей беременности. Установлено, что при воздействии исследуемого фактора происходят достоверные изменения во всех отделах системы крови: в красном костном мозге, селезенке, тимусе, периферической крови.

In the experiments on CBA mice the influence of the electromagnetic field of radio frequency range (EMF RF) of low intensity has been studied on the blood system of animals during physiological pregnancy. It has been found out that during the impact of the concerned factor there are **significant** changes in all parts of the blood system: in red-bone marrow, spleen, thymus, peripheral blood.

Ключевые слова: адаптация, электромагнитное излучение, экспериментальные животные, беременность, система крови.

Key words: adaptation, electromagnetic radiation; experimental animals; pregnancy; blood system.

Открытие электромагнитного поля и использование его в повседневной жизни человека является огромным шагом в развитии всего человечества.

Однако широкое распространение источников электромагнитного излучения привело к возникновению нового мощного фактора загрязнения окружающей среды – неионизирующего излучения антропогенного происхождения [1,7]. В связи с этим возникла необходимость изучения влияния электромагнитного излучения (ЭМИ) на организм человека и животных[4].

Анализ данных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых свидетельствует, что однозначного ответа в отношении влияния ЭМИ на живой организм до настоящего времени не получено [2,11,12]. И прежде всего это относится к исследованию электромагнитного поля радиочастотного диапазона (ЭМП РЧ) низкой интенсивности [3,5]. Но бесспорным остается только то, что безопасным для человека считается такое воздействие ЭМП, которое не вызывает нарушения гомеостаза (включая и репродуктивную систему), качественной перестройки и любых количественных изменений жизненных процессов, выходящих за пределы физиологической нормы [3].

На воздействия ЭМП РЧ низкой интенсивности в организме человека и животных на разных уровнях организации (субклеточном, клеточном, системном, организменном) развиваются адаптивные реакции, изучению которых посвящены работы многих авторов [2,5,8]. А механизмы развития адаптационных реакций на воздействие ЭМП низкой интенсивности в период физиологически протекающей беременности не достаточно изучены.

Поэтому целью нашего исследования было установить последовательность развития адаптационных реакций в системе крови экспериментальных животных на воздействие ЭМП РЧ в период физиологически протекающей беременности.

Материалы и методика

В эксперименте были использованы три группы (1-ая группа контроля – "фон", 2-ая группа контроля – "беременные, ложное облучение" и 3-ья опытная группа – "беременные, воздействие ЭМИ радиочастотного диапазона") самок мышей инбредной линии СВА 10-12-ти недельного возраста, выращенных в виварии лаборатории "Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды" на кафедре анатомии,

физиологии человека и животных Челябинского государственного педагогического университета. Опытную группу беременных самок подвергали воздействию ЭМП РЧ дециметрового диапазона с несущей частотой 925 ± 3 МГц (частота следования импульсов соответствовала сигналу подвижной станции мобильной связи стандарта GSM) с интенсивностью 1,2 мВт/см^2, периодом экспозиции 10 минут ежедневно в течение 5-ти суток.

Все работы с лабораторными животными проводили согласно принципам гуманного отношения к животным и правилам лабораторной практики [9].

Проводили подсчет общего числа эритроцитов, лейкоцитов в периферической крови, числа ядросодержащих клеток в костном мозге, селезенке и тимусе с помощью камеры Горяева. Анализ гемограмм проводили по мазкам, окрашенным по Романовскому-Гимзе [6].

Определение частоты микроядер в эритроцитах костного мозга мышей CBA проводили по методу Schmid [13]. Определение морфометрических показателей (масса и индексы органов) селезенки и тимуса проводили с помощью торсионных весов типа ВТ с точностью до 1,0 мг.

Результаты были подвергнуты статистической обработке с вычислением среднего арифметического значения (M), ошибки средней арифметической (m). Для сравнения средних величин использовали t – критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Для определения последовательности развития адаптационных реакций в системе крови беременных животных на воздействие ЭМП РЧ необходимо установить, какие изменения происходят в данной системе организма в период беременности. Результаты исследования системы крови у животных 2-ой контрольной группы (беременные, ложное облучение) были проанализированы и позволили заключить:

- в периферической крови беременных животных наблюдалось повышение общего числа лейкоцитов на 70%, а также снижение числа эритроцитов в 1 мкл крови на 23%, снижения содержания гемоглобина крови, возможного в период беременности, отмечено не было;

- в лейкограмме беременных животных наблюдалось снижение доли лимфоцитов и повышение лейкоцитов гранулоцитарного ряда, в том числе и незрелых форм (палочкоядерных и юных).

Изменения как со стороны белой, так и красной крови носили адаптационный характер к сложившимся условиям в связи с увеличением объема подвергающихся нейтрализации продуктов обмена веществ, а также повышением потребности в кислороде, необходимого для развития эмбриона.

При дифференциальном подсчете клеточности костного мозга у беременных самок мышей СВА были отмечены изменения в соотношении ростков кроветворения: наблюдались тенденции к сокращению количества клеток гранулоцитарного ряда, а также увеличению пролиферации клеток эритроидного и лимфоидного ростков по сравнению с показателями контрольной группы («фон»). Достоверных изменений количества ядросодержащих клеток в костном мозге у животных 2-ой группы, по сравнению с фоновым контролем, отмечено не было.

При исследовании органов иммунной системы у беременных самок мышей СВА отмечалось увеличение массы селезенки в 2,3 раза и индекса селезенки в 1,6 раза по сравнению с небеременными животными, обусловленное увеличением объема циркулирующей крови, а так же снижение массы тимуса в 1,5 раза и индекса тимуса 2,2 раза, что, возможно, связано с регуляторным влиянием гормонов репродукции на пролиферацию клеток иммунной системы, приводящего к инволюции органа.

У беременных животных, подвергнутых воздействию ЭМП РЧ низкой интенсивности, наблюдались достоверные изменения во всех отделах системы крови: в красном костном мозге, селезенке, тимусе, периферической крови.

В периферической крови у самок мышей СВА, подвергнутых воздействию ЭМП РЧ наблюдалось повышение общего числа эритроцитов на 54%, а также повышение количества лейкоцитов в 1,5 раза по отношению ко 2-й «ложно облученной» группе животных. Данные изменения связаны с сокращением длительности клеточного цикла в костном мозге и ускорением миграции лейкоцитов и зрелых эритроцитов в периферическую кровь. В лейкограмме облученных животных было отмечено менее выраженное

увеличение относительного числа всех групп нейтрофилов по отношению к группе «фонового» контроля и повышение доли лимфоцитов по сравнению со 2-ой контрольной группой («ложное облучение») беременных самок мышей СВА. Изменениям в периферической крови сопутствовали изменения в соотношении ростков кроветворения в костном мозге: количество клеток эритроидного ряда снизилось по сравнению с показателями ложно облученной контрольной группы на 46 %, а пролиферация клеток лимфоидного ряда увеличилась на 32%. Достоверных изменений количества клеток гранулоцитарного ряда у мышей опытной группы, по сравнению с ложно облученными животными, отмечено не было. Наряду с этим отмечалась тенденция к увеличению ядросодержащих клеток в костном мозге животных опытной группы с $11,22 \pm 1,69 \times 10^6$ до $15,12 \pm 3,61 \times 10^6$ по сравнению с контрольной группой беременных животных («ложное облучение»).

Об ускорении процессов миграции зрелых эритроцитов в периферическую кровь свидетельствует и увеличение коэффициента отношения полихроматофильных эритроцитов (ПХЭ) к нормальным хроматофильным эритроцитам (НХЭ) в 3-ей опытной группе в 1,3 раза по сравнению со 2-ой группой и в 3,4 раза по сравнению с 1-ой группой контроля.

Анализ частоты клеток, содержащих микроядра, показал, что у самок мышей 3-ей опытной группы при воздействии ЭМП РЧ по сравнению с группой ложно облученных животных отмечалось достоверное снижение частоты НХЭ с микроядрами с $2,5 \pm 0,2^0/_{00}$ до $1,7 \pm 0,3\ ^0/_{00}$ и тенденция к увеличению частоты ПХЭ с микроядрами с $5,0 \pm 0,2$ до $5,5 \pm 0,3\ ^0/_{00}$. Вероятно, что отсутствие достоверных изменений частоты ПХЭ с микроядрами в костном мозге у мышей опытной группы является проявлением адаптационных реакций в клетках костного мозга, направленных на усиление репарационных процессов ДНК, а снижение частоты НХЭ с микроядрами связано с сокращением общего количества НХЭ в органе [10].

При исследовании органов иммунной системы у беременных животных при воздействии ЭМП РЧ выявлено достоверное снижение массы и индексов селезенки и тимуса по сравнению с ложно облученными самками мышей,

причем более выраженные изменения наблюдались у животных, находящихся на 3-ей неделе беременности (таб. 1).

Одновременно с изменениями морфометрических показателей иммунных органов у беременных самок мышей, подвергнутых воздействию ЭМП РЧ, наблюдалось и достоверное снижение ядерных клеток в селезенке с 1,28 ± 0,09 x 10^8 до 0,92 ± 0,02 x 10^8 ($p \leq 0,05$), а также тенденция к снижению ядерных клеток в тимусе - с 51,3 ± 4,6 x 10^6 до 44,3 ± 1,8 x 10^6 , по сравнению со 2-ой группой ложно облученных беременных животных. Характер изменений количества ядерных клеток в селезенке и тимусе у беременных облученных животных совпадает с данными, представленными в работе [11].

Таблица 1

Морфометрические показатели селезенки и тимуса интактных самок мышей линии СВА и самок мышей, подвергнутых воздействию ЭМП РЧ на 2-3-й неделе беременности

Показатели	Группа чистого контроля ("фон") n = 10	Контрольная группа ("ложное облучение") n = 42		Опытная группа ("облучение ЭМП РЧ") n = 30	
		2-ая неделя	3-ья неделя	2-ая неделя	3-ья неделя
Масса селезенки	40,5±2,0	91,6±7,3*	70,0±3,7*	85,1±6,3*	57,8±2,0*
Индекс селезенки	2,78±0,12	4,33±0,29*	2,68±0,16	4,10±0,27*	2,19±0,13*
Масса тимуса	44,7±2,1	28,9±4,9*	21,4±2,9*	27,3±2,5*	8,0±1,8**$_*$
Индекс тимуса	3,06±0,14	1,37±0,24*	0,8±0,12*	1,31±0,11*	0,3±0,08**$_*$

* $p \leq 0,05$ по отношению к фоновому контролю

** $p \leq 0,05$ по отношению к 2-ой контрольной группе беременных животных

На основании результатов, полученных в экспериментальном исследовании, можно заключить, что в системе крови у беременных животных на воздействие ЭМП РЧ формируются ответные реакции, имеющие отличительные особенности в сравнении с адаптационными реакциями, развивающимися у животных в период беременности:

- увеличение общего количества эритроцитов в периферической крови, благодаря чему уровень гемоглобина находился в пределах физиологической нормы, а также увеличение общего количества лейкоцитов в крови как

результат сокращения длительности клеточного цикла в костном мозге носили более выраженный характер по сравнению с показателями ложно облученных беременных животных

- в связи с инволюцией органов иммунной системы - селезенки и тимуса - увеличение доли лимфоцитов в периферической крови происходило за счет смены дифференцировочного потенциала стволовых кроветворных клеток в пользу лимфоидного ростка в костном мозге.

Работа выполнена при поддержке ГРАНТа Минобрнауки 1.1.10 и ГРАНТа ректората ЧГПУ 2011г.

Авторы выражают благодарность к.т.н., доценту Челябинской государственной агроинженерной академии Н.Д. Полевик за помощь при проведении экспериментальной части работы.

Библиографический список

1. Бобраков, С.Н. Электромагнитная составляющая современной урбанизированной среды. [Текст] / С.Н. Бобраков, А.Г Карташев // Радиационная биология. Радиоэкология. – 2001. – Т.41. - № 6. – С.706-711.

2. Григорьев, Ю.Г. Биоэффекты хронического воздействия электромагнитных полей радиочастотного диапазона малых интенсивностей (стратегия нормирования) [Текст] /Ю.Г. Григорьев, А.В. Шафиркин, А.Л. Васин // Радиационная биология. Радиоэкология. – 2003. – Т. 43. – № 5. – С. 501-511.

3. Григорьев, Ю.Г. Электромагнитные поля сотовых телефонов и здоровье детей и подростков (Ситуация, требующая принятия неотложных мер) [Текст] // Радиационная биология. Радиоэкология. – 2005. – Т.45 - №4. – С. 442-450.

4. Дунаев, В.Н. Электромагнитные излучения и риск популяционному здоровью при использовании средств сотовой связи [Текст] / В.Н. Дунаев // Гигиена и санитария. – 2007. – № 6. – С. 56-57.

5. Коломиец И.А. Адаптивные реакции клеток крови млекопитающих на воздействие электромагнитных полей радиочастотного диапазона. Автореф. диссер…канд.биол.наук [Текст]. Челябинск – 2009

6. Меньшиков, В.В., Демкторская, П.Н. Лабораторные методы исследования в клинике. Справочник под ред. В.В. Меньшикова / В.В. Меньшиков, П.Н. Демкторская. – М.: Медицина, 1987. – 168с.

7. Пальцев, Ю.В. Научные основы оценки эффективности средств защиты от электромагнитных полей. [Текст]/ Ю. В. Пальцев, Н.Ф. Измеров, Г.А. Суворов // Медицина труда и промышленная экология. – 2002. - № 9. – С.52-58.

8. Пряхин Е.А. Адаптационные реакции на субклеточном, клеточном, системном и организменном уровнях при воздействии электромагнитных полей. [Текст]: Автореф. дис. … докт. биол. наук /Е.А.Пряхин. - Челябинск, 2007.- 51с.

9.Санитарные правила по устройству, оборудованию и содержанию экспериментально-биологических клиник (вивариев) №1945-73 от 06.04.1973.

10. Шилкова Т.В. Оценка биологических эффектов электромагнитного поля радиочастотного диапазона низкой интенсивности на систему крови экспериментальных животных// Т.В.Шилкова, Д.З. Шибкова, Н.В. Ефимова, Н.Д. Полевик/ Вестник Южно-Уральского государственного университета. - 2011г.- Вып.26 - № 7 - С. 10-14.

11. Lin, J., Nelson, J.C., Ekstrom, M.E. Effects of repeated exposure to 148 MHz radiowaves on growth and hewmatology of mice [Text]// Radio Sci. – 1979. – Vol. 14. – P. 173 – 179.

12. Smialowicz R.J. Hematologic ent immunologic effects [Text]/ Biological. Effects of Radiofrequency Radiation, // Health Effects Research Laboratory Research Triangle Oark, North Carolina. – 1984. – P. 5 - 28.

13. Schmid, W., Boller, K. Chemical mutagenesis in animals. The marrow of the Chinese hamster as an in vivo test system [Text] / W. Schmid, K. Boller // Haematologische Befunde nach Behandlung mit Trenimon. – Humangenetik. – 1975. – Vol.11. - P. 35-54.

Bibliography

1. Bobrakov, S.N. Electromagnetic Component of Modern Urban Environment. [Text] / S.N. Bobrakov, A.G Kartashov / / Rad. Biology. Radioecology. - Vol.41. - № 6. – P.706-711.

2. Dunaev, V.N. Electromagnetic Radiation and Population Health Risk When Using the Cellular Phones [Text] / V.N. Dunaev // Hygiene and Sanitation. - 2007 – №6. – P. 56-57.

3. Grigoriev, Yu.G. Bioeffects of Chronic Exposure of Electromagnetic Fields of Low-Intensity Radio-Frequency (Rate Setting Strategy) [Text] / Yu.G. Grigoriev, A.V. Shafirkin, A.L. Vasin / / Rad. Biology. Radioecology. - Vol.43. – № 5. – P. 501-511.

4. Grigoriev, Yu.G. The Electromagnetic Fields of Cellular Phones and Children and Teenagers' Health (Situation Requiring Urgent Actions) [Text] // Rad. Biology. Radioecology. - Vol. 45 - №4. – P. 442-450.

5. Kolomiets, I.A. Adaptive Response of Mammals' Blood Cells on Electromagnetic Fields Exposure of Radio-Frequency Range: Synopsis of Dis. … Cand. of Biol. [Text] / I.A. Kolomiets. – Chelyabinsk, 2009.

6. Lin, J., Nelson, J.C., Ekstrom, M.E. Effects of Repeated Exposure to 148 MHz Radiowaves on Growth and Hewmatology of Mice [Text] // Radio Sci. – 1979. – Vol. 14. – P. 173 – 179.

7. Menshikov, V.V., Demktorskaya, P.N. Laboratory Research Methods in Clinic: Reference Book / V.V. Menshikov, P.N.Demktorskaya // Ed. by V.V. Menshikov. - M.: Medicine, 1987. – 168 p.

8. Paltsev, Yu.V. Scientific Bases for Evaluating the Effectiveness of Protection Against Electromagnetic Fields [Text] / Yu.V. Paltsev, N.F. Ismerov, G.A. Suvorov / / Occupational Medicine and Industrial Ecology. – 2002 - №9. – P.52-58.

9. Pryakhin, E.A. Adaptive Response at the Subcellular, Cellular, System and Organism Levels When Electromagnetic Fields Exposing [Text]: Synopsis of Dis. ... Doctor. of Biol. / E.A. Pryakhin. - Chelyabinsk, 2007.

10. Sanitary Regulations for Devices, Equipment and Maintenance of Experimental and Biological Clinics (Vivaria) № 1945-73 of 06/04/1973.

11. Schmid, W., Boller, K. // Haematologische Befunde nach Behandlung mit Trenimon. – Humangenetik. – 1975. – Vol.11. - P. 35-54.

12. Shilkova, T.V. Estimation of Biological Effects of the Electromagnetic Field of Radio-Frequency Range of Low Intensity on the Blood System of Experimental Animals/ / T.V. Shilkova, D.Z. Shibkova, N.V. Efimova, N.D. Polevik / Herald of South-Ural State University. - 2011 - Vol.26 - № 7 - P. 10-14

13. Smialowicz R.J. Hematologic and Immunologic Effects [Text] / Biological. Effects of Radiofrequency Radiation, // Health Effects Research Laboratory Research Triangle Oark, North Carolina. – 1984. – P. 5 - 28.

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 ВИНИТИ. 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 редколлегией, 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 Cyr, 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 Eguation. 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.biblioraphy.ru. (Например, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст] / Т.М. Игнатьева. – 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
№ 7 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 29.08.2011. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 40,22. Тираж 500 экз. Заказ № 392.